



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**Aproximación teórica sobre el juego dramático en la autorregulación
del aprendizaje de los estudiantes de transición desde la perspectiva
sociocultural de Vygotsky**

Tesis presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en Educación

Autora: Nancy Merchán Rangel

Tutora: Neove Peñaloza González


Rubio, junio de 2025




**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA**

ACTA

Reunidos el día martes, diez del mes de junio de dos mil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: NEOVE PEÑALOZA (TUTORA), XAVIER RAMÍREZ, YAMILÉ RAMÍREZ, PABLO JAIMES Y MAGDA CONTRERAS, Cédulas de Identidad Números V.-14.776.387, V.-18.715.130, V.-39.455.876, V.-13.352.293 y CC.-60.262.246, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 676, con fecha del 28 de mayo de 2025, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "APROXIMACIÓN TEÓRICA SOBRE EL JUEGO DRAMÁTICO EN LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE TRANSICIÓN DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY", presentada por la participante, MERCHAN RANGEL NANCY, cédula de ciudadanía N° CC.-60.339.570 / pasaporte N° P.- BA670094, como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: APROBADO, en fe de lo cual firmamos.


DRA. NEOVE PEÑALOZA
C.I.N° V.- 14.776.387
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA


DR. XAVIER RAMÍREZ
C.I.N° V.- 18.715.130
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DRA. YAMILÉ RAMÍREZ
C.C.N°.- 39.455.876
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA COLOMBIA


DR. PABLO JAIMES
C.C.N°.- 13.352.293
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA COLOMBIA


DRA. MAGDA CONTRERAS
C.C.N°.-60.262.246
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA COLOMBIA

DEDICATORIA

*La familia es el cimiento silencioso de cada sueño,
el abrazo constante que nos impulsa a llegar más lejos
de lo que jamás imaginamos.
Esta tesis está dedicada a mi hijo Alejandro,
el amor más puro que me alienta cada día.
Igualmente, a mis padres, a mis hermanas y a mis sobrinos;
y a las hojas de mi árbol
que me han acompañado y aún lo hacen
para que siga floreciendo y dando frutos
que contribuyan a mejores aprendizajes.*

Nancy

AGRADECIMIENTOS

Al llegar al final de este camino, siento el corazón lleno de gratitud y de una profunda humildad ante la experiencia vivida. Esta tesis no habría sido posible sin la chispa de inspiración, el empuje silencioso y el cariño constante de quienes han estado a mi lado.

A Dios y a la vida, por permitir el fluir de cada día con su caudal de aprendizajes, por las oportunidades disfrazadas de desafíos, por la luz en medio de la incertidumbre y la fortaleza que surge de cada obstáculo superado.

A mi familia, quienes han sido el faro guiando mi navegación en aguas inciertas. Sus palabras de aliento, su fe inquebrantable en mis capacidades y su abrazo al final de cada jornada difícil, se entretajan en cada página de esta obra. Ellos me han enseñado, sin condición, que la perseverancia y el amor genuino son el sustento más valioso de cualquier conquista.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, un espacio de encuentro con ideas, con personas extraordinarias y con la posibilidad de crecer como ser humano y profesional. Su ambiente propicio para el debate, la reflexión y el avance del conocimiento creó el contexto ideal para que esta investigación floreciera.

A mis tutores, asesora y jurados, cuya generosidad intelectual y humana marcó la ruta con claridad y sabiduría. Su guía no solo afinó el rigor de mi investigación, sino que también encendió la curiosidad y la pasión que dan sentido a este trabajo. Sin su orientación, esta tesis sería un mapa sin coordenadas.

A los niños, con su mirada transparente y su curiosidad inagotable, recordándome la necesidad de un futuro más justo y sostenible. Sus sonrisas y preguntas ingenuas dan sentido a toda labor educativa.

A los docentes y directivos, líderes discretos y valiosos que ofrecieron espacio para el diálogo, la reflexión y el intercambio. Su dedicación, orientaciones y tiempo compartido alientan el compromiso de llevar el conocimiento más allá de las aulas, a la transformación social.

A todas aquellas personas que, de un modo u otro, contribuyeron con sus testimonios, sus preguntas, sus comentarios críticos y su escucha atenta. Sus voces enriquecieron esta obra aportando matices, luces y caminos inexplorados. Este logro es un tributo a la unión de fuerzas, a la sinfonía de talentos, afectos y esfuerzos compartidos. A todos, gracias por ser parte de esta historia.

Nancy

CONTENIDO

| | pp |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO I..... | 4 |
| EL PROBLEMA | 4 |
| Planteamiento del Problema..... | 4 |
| Objetivos de la investigación | 15 |
| Objetivo General | 15 |
| Objetivos Específicos | 15 |
| Justificación e importancia de la investigación..... | 15 |
| CAPÍTULO II..... | 24 |
| MARCO REFERENCIAL..... | 24 |
| Antecedentes del estudio | 24 |
| Antecedentes Internacionales | 25 |
| Antecedentes Nacionales | 31 |
| Antecedentes Regionales..... | 33 |
| Fundamentación Diacrónica | 35 |
| Las teorías de la autorregulación del siglo XVII hasta la consolidación en la psicología del desarrollo y la educación en el siglo XX..... | 35 |
| Autorregulación en la infancia: el salto al aprendizaje infantil (finales del siglo XX y comienzos del XXI) | 37 |
| El desarrollo de la autorregulación durante la educación infantil | 41 |
| Implicaciones de la autorregulación para el juego y el aprendizaje | 45 |
| Recorrido diacrónico del concepto de “juego” en la historia y su importancia en la educación infantil..... | 46 |
| Recorrido diacrónico del “juego dramático”: orígenes, evolución y perspectivas en el ámbito educativo | 50 |
| Características del Niño en Grado Transición | 60 |
| Bases Teóricas | 61 |

| | |
|--|-----|
| La Perspectiva Sociocultural de Vygotsky y el objeto de estudio | 61 |
| Las ideas del Vygotsky, el rol del educador infantil y el papel del juego en los procesos de autorregulación | 64 |
| El juego dramático y la autorregulación del aprendizaje en los niños | 66 |
| Relación existente entre Juego Dramático y Autorregulación del Aprendizaje en la Primera Infancia. | 76 |
| Formación inicial de educadores infantiles en Colombia en la actualidad..... | 87 |
| Neuroeducación y teoría sociocultural Vygotskiana: bases para una formación integral en el contexto colombiano | 90 |
| Bases Legales | 91 |
| CAPÍTULO III..... | 101 |
| MARCO METODOLÓGICO | 101 |
| Naturaleza del Estudio..... | 101 |
| Descripción del escenario..... | 105 |
| Instituciones Públicas de Educación en Cúcuta, Zona Urbana | 106 |
| Actores de la investigación | 107 |
| Informantes Clave | 107 |
| Criterios para la selección de informantes clave..... | 108 |
| Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información..... | 109 |
| Observación participante | 109 |
| La Entrevista | 111 |
| Fases de la investigación | 112 |
| Criterios de rigurosidad científica..... | 113 |
| Análisis de la información bajo un enfoque hermenéutico | 115 |
| Construcción Teórica..... | 117 |
| Marco teórico y hallazgos empíricos como sustento de la construcción teórica... .. | 117 |
| La elaboración de constructos teóricos: fundamentos y relevancia | 118 |
| El enfoque cualitativo interpretativo-hermenéutico y su contribución a la construcción teórica | 118 |

| | |
|---|-----|
| Hacia una teorización rigurosa y contextualizada | 119 |
| CAPÍTULO IV | 121 |
| ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN..... | 121 |
| Presentación de los resultados | 121 |
| Actividades autorreguladoras del aprendizaje en transición | 126 |
| Desarrollo Integral del Niño | 127 |
| Aspectos Curriculares | 138 |
| Competencias en Educación Preescolar | 151 |
| Proceso de autorregulación del aprendizaje a partir del juego dramático | 169 |
| Experiencia del docente | 172 |
| Práctica pedagógica | 183 |
| Promoción de elementos autorreguladores | 199 |
| Aportes del juego dramático | 203 |
| Utilidad del juego dramático | 212 |
| CAPÍTULO V | 237 |
| TEORIZACIÓN | 237 |
| El proceso de teorización: definición y alcance | 237 |
| Aproximación teórica sobre el juego dramático en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de transición, desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky... | 238 |
| Fundamentación Teórica: La Perspectiva Sociocultural de Vygotsky | 241 |
| Hacia una aproximación teórica al juego dramático como laboratorio de la autorregulación..... | 246 |
| Juego dramático como laboratorio social..... | 249 |
| Integración curricular y significado profundo..... | 249 |
| Reflexión metacognitiva y conciencia de procesos..... | 250 |
| Hacia una cultura institucional del drama. | 250 |
| El papel de la familia y de la escuela | 251 |
| Transformando el aula: formación docente y dramatización hacia la autorregulación infantil | 252 |

| | |
|--|-----|
| Aproximación teórica: áreas y elementos esenciales | 259 |
| CONSIDERACIONES FINALES | 264 |
| Conclusiones y recomendaciones | 266 |
| Otras recomendaciones para integrar la teoría sociocultural y el juego dramático en favor de la autonomía y la autorregulación | 268 |
| REFERENCIAS | 270 |
| ANEXOS..... | 286 |
| Anexo 1. Formato Entrevista Semiestructurada a docentes del grado Transición... | 286 |
| Anexo 2. Formato de Observación Directa | 288 |
| Anexo 3. Consentimiento Informado..... | 289 |
| Anexo 4. Aportes de los informantes clave | 290 |
| Anexo 5. Aval Institucional..... | 320 |

LISTA DE TABLAS

| Tablas | pp |
|---|-----------|
| Tabla 1. Caracterización de los informante clave | 109 |
| Tabla 2. Síntesis inductiva de los aspectos hermenéuticos encontrados en la investigación..... | 125 |
| Tabla 3. Resumen gráfico analítico del componente Actividades autorreguladoras del aprendizaje en transición | 162 |
| Tabla 4. Síntesis de aportes de P1,4,6,7 al Objetivo 1..... | 166 |
| Tabla 5. Estrategias para la autorregulación del aprendizaje usadas por las docentes | 182 |
| Tabla 6. Resumen gráfico analítico del componente Proceso de autorregulación del aprendizaje a partir del juego dramático | 223 |
| Tabla 7. Síntesis de aportes de P. 8, 10,12; 2, 3, 11, 13, al Objetivo 2 | 229 |
| Tabla 8. Elementos emergentes para elaborar una aproximación teórica..... | 242 |
| Tabla 9. Síntesis de aportes de P. 5, 9, 14, 15, al Objetivo 3..... | 243 |
| Tabla 10. Conclusiones y recomendaciones..... | 266 |

LISTA DE FIGURAS

| Figuras | pp |
|--|-----|
| Figura 1. Zona de Desarrollo Próximo según Lev Vygotsky, 1978 | 67 |
| Figura 2. Tasa de aprobación por nivel educativo y sexo, 2022 | 84 |
| Figura 3. Bases legales internacionales y nacionales | 93 |
| Figura 4. Síntesis del proceso hermenéutico | 116 |
| Figura 5. Características del Método Hermenéutico | 121 |
| Figura 6. Actividades autorreguladoras del aprendizaje en transición | 126 |
| Figura 7. Elementos emergentes del juego dramático para el desarrollo integral .. | 137 |
| Figura 8. Planificación curricular en el grado Transición: el juego como un vehículo natural para promover el desarrollo integral..... | 144 |
| Figura 9. Aspectos Curriculares..... | 151 |
| Figura 10. Competencias en Transición mediante el Juego Dramático..... | 159 |
| Figura 11. Estrategias para integrar en la Práctica | 161 |
| Figura 12. Autorregulación del aprendizaje y componentes emergentes | 170 |
| Figura 13. Experiencia Docente en Juego Dramático para la Autorregulación..... | 181 |
| Figura 14. Práctica Docente | 197 |
| Figura 15. Ciclo de Registro y Refuerzo para la Autorregulación en Transición | 202 |
| Figura 16. Aportes del juego dramático a la autorregulación del aprendizaje con niveles de intensidad según los hallazgos | 210 |
| Figura 17. Utilidad del Juego Dramático en el Aula de Transición..... | 222 |
| Figura 18. Sistematización de los Hallazgos..... | 240 |
| Figura 19. El juego dramático como motor de la autorregulación del aprendizaje en transición | 248 |
| Figura 20. Esquema aproximación teórica: elementos clave | 254 |
| Figura 21. Esquema aproximación teórica: áreas y elementos esenciales | 262 |

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**APROXIMACIÓN TEÓRICA SOBRE EL JUEGO DRAMÁTICO EN LA
AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE
TRANSICIÓN DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY**

Tesis presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en Educación

Autora: Nancy Merchán Rangel

Tutora: Neove Peñaloza González

Fecha: junio de 2025

RESUMEN

La investigación buscó generar una aproximación teórica sobre el juego dramático en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes de transición desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky, la cual evidencia que el juego dramático, desde esta mirada, actúa como espacio simbólico donde la autorregulación infantil se articula mediante la interacción social y la internalización de herramientas culturales. Se empleó un paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y método hermenéutico con diseño de campo, usando como instrumentos entrevistas semiestructuradas y observación participante en nueve maestras de transición de instituciones públicas, seleccionadas por su experiencia tanto en dramatización como en estrategias de autorregulación del aprendizaje. Los hallazgos muestran que la dramatización facilita el acceso de los niños a la Zona de Desarrollo Próximo, promueve la planificación de acciones, el control de impulsos y la coordinación lingüística y gestual. Esta práctica funciona como “laboratorio viviente” que impulsa procesos metacognitivos y socioemocionales esenciales para la autorregulación del aprendizaje. No obstante, es importante destacar el papel mediador del docente, el diseño de recursos didácticos progresivos y el fomento de la participación activa de las familias y la comunidad. De este modo, el juego dramático se consolida como una herramienta eficaz para promover autonomía, empatía y cooperación, a la vez que prepara a los estudiantes para desenvolverse en contextos sociales y escolares cada vez más complejos. Se concluye que el juego dramático trasciende la experiencia lúdica para convertirse en un motor de desarrollo cognitivo, emocional y social, forjando niños más seguros, empáticos y capaces de autorregularse de manera sostenible tanto dentro como fuera del aula.

Descriptores: Autorregulación del aprendizaje, juego dramático, nivel preescolar, estudiantes de transición, teoría sociocultural de Vygotsky.

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**THEORETICAL APPROACH TO DRAMATIC PLAY IN THE SELF-REGULATION OF
LEARNING OF TRANSITION STUDENTS FROM VYGOTSKY'S SOCIOCULTURAL
PERSPECTIVE**

Doctoral Thesis presented to opt for the Degree of Doctor of Education

Author: Nancy Merchán Rangel

Tutor: Neove Peñaloza González

Date: June 2025

ABSTRACT

The research sought to generate a theoretical approach on dramatic play in the self-regulated learning of transition students from Vygotsky's sociocultural perspective, which shows that dramatic play, from this point of view, acts as a symbolic space where children's self-regulation is articulated through social interaction and the internalization of cultural tools. An interpretative paradigm, qualitative approach and hermeneutic method with field design were used, using as instruments semi-structured interviews and participant observation in nine transition teachers of public institutions, selected for their experience both in dramatization and self-regulation strategies of learning. The findings show that dramatization facilitates children's access to the Zone of Proximal Development, promotes action planning, impulse control and linguistic and gestural coordination. This practice functions as a “living laboratory” that promotes metacognitive and socioemotional processes essential for the self-regulation of learning. However, it is important to highlight the mediating role of the teacher, the design of progressive didactic resources and the promotion of the active participation of families and the community. In this way, dramatic play is consolidated as an effective tool to promote autonomy, empathy and cooperation, and prepares students to function in increasingly complex social and school contexts. It is concluded that dramatic play transcends the playful experience to become an engine of cognitive, emotional and social development, forging more confident, empathetic children capable of sustainable self-regulation both inside and outside the classroom.

Descriptors: Self-regulation of learning, dramatic play, preschool level, transition students, Vygotsky's sociocultural theory.

INTRODUCCIÓN

La vida es un camino continuo de aprendizaje y crecimiento. Numerosas teorías psicológicas sostienen que el lenguaje interior desempeña un papel esencial en el funcionamiento de la mente consciente, encargada de las acciones reflexivas, el análisis y la regulación. Desde el constructivismo cognitivo, Piaget planteó que el habla egocéntrica constituye un factor clave en el desarrollo de la inteligencia infantil. Por su parte, Vygotsky y Luria argumentaron que las facultades mentales superiores se conforman a partir de la interiorización del habla social, puesto que la palabra codifica la experiencia al estar ligada a la acción, lo que posibilita la representación mental de los objetos. En consecuencia, cada palabra adquiere un significado específico dentro de un contexto situacional.

Con base en estos planteamientos, el aprendizaje se produce cuando una experiencia externa se transforma en una vivencia interna a través del lenguaje. Vygotsky postula que la autorregulación se construye con el apoyo de las herramientas culturales, particularmente el lenguaje, y la voluntad, promoviendo facultades mentales superiores cada vez menos dependientes del entorno. Su relevancia sigue vigente en la psicología contemporánea, donde se ha extendido su aplicación a múltiples ámbitos. Incluso la UNESCO (2015) destaca que la autorregulación puede constituir un camino para propiciar aprendizajes de calidad y autónomos a lo largo de la vida, una demanda ineludible en la sociedad del siglo XXI.

En la enseñanza y el aprendizaje de la Primera Infancia, el juego infantil, especialmente el juego dramático o simulado, resulta fundamental para promover la Autorregulación del Aprendizaje (ARA). Numerosas investigaciones señalan que este tipo de juego no solo es una actividad social, lúdica y motivadora, sino que también se convierte en una herramienta didáctica al potenciar la expresión lingüística, corporal, la creatividad y la imaginación de los niños. Asimismo, el juego dramático facilita la exploración de roles y situaciones, contribuyendo al desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales esenciales para el crecimiento infantil. Como consecuencia, las categorías de “juego dramático” y “autorregulación del

aprendizaje” se configuran como constructos centrales para comprender la incidencia de estas dinámicas en el desarrollo integral de la Primera Infancia.

La presente investigación surge de la necesidad de profundizar en los postulados que asocian el juego dramático con la autorregulación del aprendizaje en la Primera Infancia. Se reconoce el valor del juego en la promoción de la autonomía, la autoconfianza y competencias como la planificación y la organización. Desde la teoría sociocultural de Vygotsky, se plantea como objetivo generar una aproximación teórica sobre el juego dramático en la autorregulación del aprendizaje, en el grado transición. Esto es, mostrar cómo el juego dramático favorece la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de transición de algunas instituciones educativas oficiales de la ciudad de Cúcuta.

Con el fin de examinar la pertinencia y las implicaciones de implementar el juego dramático como potenciador de la autorregulación del aprendizaje, esta investigación procura identificar los elementos poco estudiados y aportar un nuevo cuerpo de conocimiento que sustente su incorporación en los planes de estudio de la educación inicial. Ello cobra especial relevancia para que los niños, desde edades tempranas, adquieran la competencia de “aprender a aprender” y desarrollen la autonomía necesaria para asumir con responsabilidad los desafíos de su propio proceso de aprendizaje.

Esta tesis se estructura en cinco capítulos. En el capítulo I se describe el planteamiento del problema, se formulan los objetivos, el general y específicos, y se justifica la importancia del estudio. El capítulo II desarrolla el marco referencial incluyendo antecedentes, la fundamentación diacrónica de la evolución del objeto de estudio, la fundamentación sincrónica mediante diversas teorías, además de la fundamentación teórica y legal que respalda la investigación.

En el capítulo III, marco metodológico, se presenta la naturaleza del estudio y el proceso metodológico, enfocado en el paradigma cualitativo y el método hermenéutico, junto con la descripción de las técnicas empleadas (observación participante y entrevistas semiestructuradas), sus fases, y los criterios de fiabilidad y validez. El capítulo IV expone y analiza los resultados surgidos a partir de la observación participante y las entrevistas realizadas a docentes de transición, indagando las relaciones entre la autorregulación del aprendizaje y el juego

dramático. Se ofrece una visión amplia y detallada de las interacciones entre la teoría, la práctica y las percepciones de los docentes con el fin de comprender las implicaciones pedagógicas de dichos constructos. Igualmente, se discuten los hallazgos a la luz del método hermenéutico, identificando componentes hermenéuticos emergentes desde una perspectiva ontológica y epistemológica.

Posteriormente, en el capítulo V, se presenta una aproximación teórica derivada del proceso investigativo la cual describe cómo el juego dramático favorece la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de transición; adicionalmente en el apartado de consideraciones finales, se formulan conclusiones y recomendaciones para la práctica educativa y futuras investigaciones con el ánimo que se profundice en la implementación y evaluación sistemática de esta estrategia para robustecer la formación en la educación infantil.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

La educación, considerada un derecho humano esencial, constituye la base para forjar sociedades que aspiren a la paz y al desarrollo sostenible. Organismos internacionales como la UNESCO (2024), la OCDE (2010) y UNICEF (2023) coinciden en que la atención y la educación en la primera infancia deben ser una prioridad en las políticas públicas, pues es durante los primeros años de vida cuando se sientan las bases biológicas, cognitivas, emocionales y sociales que impactarán de manera decisiva el futuro de los niños.

A nivel global, la educación inicial (o primera infancia) se define como el conjunto de intervenciones pedagógicas, sanitarias y de cuidado dirigidas a niñas y niños desde el nacimiento hasta el inicio de la educación primaria, con el propósito de promover su desarrollo integral en los ámbitos cognitivo, socioemocional, físico y lingüístico. La UNESCO (2015) la entiende como “el primer nivel de la educación formal, orientado a garantizar ambientes de aprendizaje seguros y estimulantes, donde el juego y la exploración son medios privilegiados para el desarrollo de competencias básicas” (p. 44). Asimismo, la UNICEF (2019) la concibe como un derecho que “abarca la atención nutricional, sanitaria y educativa de manera integrada, reconociendo al niño como sujeto activo y protagonista de su propio aprendizaje” (p. 18).

En contraste, en Colombia la educación inicial está normada principalmente por la Ley 1804 de 2016 (“De Cero a Siempre”), que la define como “el conjunto de servicios de cuidado, atención, nutrición, salud, educación y protección para niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años, orientados a garantizar sus derechos y su desarrollo integral” (Art. 2). El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014) la tipifica dentro del preescolar en tres grados: pre-jardín (0–2 años), jardín (3–4 años) y transición (5–6 años), enfatizando la función del educador como mediador de

experiencias lúdicas y la articulación con las familias y la comunidad. De este modo, mientras en los estándares internacionales se insiste en la integración multisectorial y el uso del juego como estrategia pedagógica central, en Colombia se refuerza ese enfoque desde un marco jurídico y curricular que organiza la oferta en tres grados y sienta las bases para la continuidad educativa y el ejercicio efectivo de los derechos de la primera infancia.

Desde una mirada ontológica, la educación inicial se entiende como un modo de ser del niño en relación con su mundo social y cultural: es el cimiento sobre el que se despliegan sus capacidades cognitivas y socioemocionales, entre otras. Desde esta perspectiva, los organismos internacionales mencionados anteriormente, reconocen que, en esos primeros años de vida, la educación constituye no solo un derecho, sino la configuración del propio *ser-niño* en el mundo. Es en esa interacción temprana donde se inscriben las estructuras biológicas y simbólicas que orientan su devenir académico y personal.

A nivel internacional, la educación en la primera infancia se ha consolidado como un pilar estratégico para el desarrollo humano y social, sustentado en tres ideas centrales. Primero, es un derecho fundamental reconocido por organismos como la UNESCO, que en su Declaración de 2010 subraya que “la atención y la educación temprana son indispensables para garantizar la igualdad de oportunidades” (UNESCO, 2010, p. 12). Este enfoque de derechos ha impulsado marcos normativos en más de 80 países y ha servido de base para agendas como los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU.

En segundo lugar, su rentabilidad social y económica ha sido documentada por James Heckman (2008), quien demuestra que las intervenciones de calidad en los primeros años generan las tasas de retorno más altas de cualquier inversión social, al reducir desigualdades, disminuir la deserción escolar y fortalecer la productividad futura. Este hallazgo ha motivado a gobiernos y agencias multilaterales a canalizar recursos crecientes hacia programas de atención integral de la primera infancia.

Tercero, se ha promovido un modelo integral y multisectorial en el que la salud, la nutrición, la protección y el estímulo pedagógico convergen en políticas coordinadas. La OCDE (2016) y UNICEF (2023) destacan cómo iniciativas como “Educación para Todos” y la Agenda Global de Educación Temprana articulan

estándares de calidad, capacitación docente y participación familiar, generando redes de servicios que trascienden el aula. Por tanto, la consolidación internacional de la educación en la primera infancia combina un marco de derechos, evidencia económica y estrategias multisectoriales, lo que ha transformado la forma en que los países diseñan sus sistemas educativos y asignan prioridades presupuestales.

Por su parte, la autorregulación del aprendizaje, conceptualizada por Zimmerman y Pintrich (2000), se entiende como la capacidad del sujeto para gestionar conscientemente sus procesos cognitivos, afectivos y conductuales, y ha sido reconocida por la OCDE (2016) como competencia clave del siglo XXI. Frente a este panorama, la mirada hermenéutica propone dos dimensiones ontológicas fundamentales: *ser-juego* y *ser-niño*. En términos de la esencia misma, el juego dramático se constituye como un modo de *ser-juego* en el que el niño no solo participa, sino que se erige, según Sarlé (2018) y Elkonin (1980), como sujeto-actor de su propio desarrollo.

En ese sentido, el juego dramático infantil ha emergido como eje metodológico global, pues numerosos sistemas educativos, desde China y Suecia hasta Canadá y Estados Unidos, lo integran como un “laboratorio viviente” (Vygotsky, 1978) en el que los infantes exploran roles, subvierten simbólicamente la realidad y ejercitan funciones mentales superiores, tal como lo evidencian las versiones culturales de Barrio Sésamo (Takalani Sesame, Sudáfrica) y los estudios de Reynolds et al. (2007) sobre la participación familiar.

Por su parte, Vygotsky (1978) lo describe como un espacio simbólico en el que, a través de la simulación de roles, el infante interioriza estructuras culturales y despliega funciones mentales superiores; así, el juego dramático adquiere un estatuto ontológico: es la práctica mediante la cual el niño se constituye como agente capaz de regular sus emociones y su conducta. Sin embargo, en el plano del *ser-docente* y del *ser-aula* se advierte una disonancia ontológica: pese a su reconocimiento curricular, el juego dramático suele percibirse como simple recreación, lo cual impide su integración como práctica pedagógica intencional y vacía de sentido la condición ontológica del niño-jugador, obstruyendo los procesos de autorregulación que Zimmerman (2000) señala como esenciales.

Asimismo, la dimensión *ser-niño* reconoce al infante como un ser pleno, portador de derechos y capacidades en desarrollo, cuya existencia converge en dimensiones biológicas, emocionales y sociales; de este modo, concebir al infante en esta dimensión, implica valorar su potencial para la autorregulación del aprendizaje y su creciente autonomía. Esta mirada ontológica exige ambientes que le permitan explorar con seguridad, asumir retos graduales y recibir la mediación necesaria, tanto de adultos como de pares, para consolidar su capacidad de regular emoción, conducta y pensamiento.

Frente a la problemática, asumir una postura ontológica implica reconocer la naturaleza profunda del déficit observado (la subvaloración del juego dramático), no como una simple pérdida de horas de actividad, sino como una falta de comprensión del juego como modo de ser del niño: se trata de investigar cómo esa concepción afecta la propia existencia del infante en el aula y sus posibilidades de autorregulación. De cara al objeto de estudio, desde la ontología, este (el juego dramático en la autorregulación del aprendizaje) se aborda reconociendo las *esencias* que lo configuran: el juego como práctica existencial y la autorregulación del aprendizaje como manifestación de la capacidad humana de autodirigirse. Esta postura exige interrogar no solo qué sucede en la práctica pedagógica, sino qué es el juego dramático y qué significa autorregular para el niño-sujeto.

Según la hermenéutica de Gadamer, *ser-juego* alude al modo existencial del juego como fenómeno cultural: no es simplemente una actividad, sino la forma en que el niño se inscribe en un espacio simbólico. Desde la dimensión ontológica, en *ser-juego* el niño se convierte en sujeto-actor que co-construye significado, interioriza reglas sociales y simbólicas, y ejerce control sobre el propio comportamiento. De esta manera, al participar en el *ser-juego*, el infante ensaya roles, toma decisiones y negocia normas con sus pares. Este ejercicio le permite, gradualmente, anticipar consecuencias, planificar sus acciones y gestionar impulsos o habilidades centrales en la autorregulación según Zimmerman (2000), y al mismo tiempo fortalece su sentido de agencia y autonomía.

En línea con las anteriores ideas, la definición hermenéutica *Ser-niño* refiere al modo de existencia del infante dentro del mundo cultural y pedagógico. No se concibe como un sujeto inacabado, sino como un ser pleno, portador de derechos y

capacidades en desarrollo. En relación con la dimensión del Ser, significa que reconoce al niño como un ente que construye su propio conocimiento desde su experiencia y contexto sociocultural. Es decir, en esta dimensión convergen su ser biológico, emocional y social, además se valora su potencial para autorregular su aprendizaje.

De otra parte, en respuesta a orientaciones internacionales, Colombia promulgó la Ley 1804 de 2016, que estableció la Política de Estado “De Cero a Siempre” para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia, reforzando la corresponsabilidad de familias, sociedad y gobierno en la garantía de derechos y priorizando la educación inicial como componente esencial de la atención integral. Además, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha incorporado lineamientos que conciben el juego como actividad fundante en el currículo de preescolar (MEN, 2014; 2017).

No obstante, la evidencia empírica nacional, incluida la Medición de la Calidad de la Educación Inicial en el grado transición (2021), muestra que solo una minoría de instituciones implementa experiencias dramáticas planificadas, mientras que los datos del Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media (SINEB) y el informe Panorama de la Educación 2024 de la OCDE revelan un incremento de la repitencia escolar tras la pandemia (de 1,9 % en 2019 a 8,1 % en 2023), especialmente en zonas vulnerables. Este panorama se explicará con mayor detalle en las líneas siguientes.

Pese a contar con un marco normativo sólido, la autonomía curricular de establecimientos y docentes no siempre garantiza equidad ni calidad, pues el juego dramático se reduce a un momento recreativo sin intencionalidad pedagógica, desaprovechando su potencial para potenciar la autorregulación y la creatividad de los niños de 5 y 6 años (Sierra, 2010; Tejerina, 1994). Por ello, resulta indispensable formar a los docentes en el diseño de itinerarios lúdicos con intencionalidad formativa, de modo que el juego dramático infantil y la autorregulación del aprendizaje dejen de concebirse como conceptos teóricos aislados y se conviertan en prácticas ontológicas arraigadas en la experiencia misma del niño-sujeto.

Para lograr estos propósitos, se requiere un equipo docente altamente formado en estrategias pedagógicas, diseño de recursos educativos y con experiencia en el

campo infantil. El maestro de preescolar, concebido como guía y promotor, debe comprender las características e intereses de cada niño, crear didácticas apropiadas para la construcción de conocimientos, y fomentar hábitos y pautas que impulsen la independencia y el desarrollo de la personalidad. De esta manera, se consolida el enfoque holístico de la educación inicial, impulsado por el Ministerio de Educación y otros actores del sistema educativo, que considera las dimensiones cognitivas, emocionales, físicas y sociales de la niñez.

En sintonía con la tendencia global de reconocer a los niños como sujetos de derechos, las actuales políticas de educación inicial en Colombia buscan asegurar una cobertura que sea universal, gratuita, oportuna y de calidad. Este compromiso se ve reflejado en la promoción de un rol mediador del educador, cuya función es alentar el crecimiento integral sin entorpecer la autonomía infantil (Escobar, 2006). Así, la implementación de intervenciones pedagógicas basadas en el juego y en la participación activa, fortalece la capacidad de aprender a aprender y sienta las bases para un aprendizaje constante a lo largo de la vida.

Bajo este panorama, la construcción de una identidad clara de la educación inicial, sustentada en aportes de disciplinas como la psicología, la pedagogía y la neurociencia, se convierte en una prioridad para responder a las exigencias sociales y a los desafíos que enfrentan los niños en el mundo contemporáneo. Las observaciones de la investigadora, fruto de su labor como formadora de licenciados en educación infantil y acompañante de procesos pedagógicos en instituciones oficiales con el Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional (MEN), evidencian que, pese a existir orientaciones curriculares generales, en la práctica persiste una amplia libertad por parte de los docentes y de cada Establecimiento Educativo (EE) para decidir cuáles aprendizajes y experiencias priorizar con niños de prejardín, jardín y transición.

Dicha autonomía, si bien puede fomentar la creatividad y la pertinencia contextual (Sylva, et al., 2011), no siempre garantiza la equidad ni el acceso a experiencias de calidad para toda la población. En consecuencia, solo un porcentaje reducido de estudiantes se beneficia de intervenciones pedagógicas sólidas que potencian sus competencias en este nivel, escenario que resulta particularmente

crítico en Colombia, dado que únicamente el grado transición está reglamentado como obligatorio (Ley 115 de 1994).

Por otra parte, tal como señala Tonucci (2019), la infancia constituye el “periodo más importante de la vida en el que se establecen las bases sobre las que se construye la personalidad, la cultura y las habilidades... comprendido en los meses iniciales y los primeros años de vida” (p. 12). En este lapso, los niños requieren de actividades sociales que fortalezcan su desarrollo integral: convivencia, comunicación, motricidad, emociones y afectividad, las cuales se consolidan, en gran medida, a través del juego como estrategia pedagógica prioritaria (UNICEF, 2018).

Asimismo, la OCDE mediante el informe Panorama de la Educación (2024), y el Ministerio de Educación de Colombia con datos del Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media (SINEB), respalda las cifras de repitencia y coloca a Colombia con una de las tasas más elevadas de la región. La reciente noticia sobre el aumento de la repitencia escolar en Colombia, afecta principalmente a las instituciones públicas y evidencia la urgencia de nuevas estrategias pedagógicas. Las cifras del SINEB y el informe de la OCDE subrayan que la crisis se ha intensificado tras la pandemia, con un mayor impacto en las zonas más vulnerables donde factores como la escasez de docentes y la baja cobertura agravan las brechas de aprendizaje.

Los hallazgos provenientes del SINEB aunado al informe Panorama de la Educación 2024 de la OCDE destacan:

- Crisis educativa agravada: más de 725.000 estudiantes en Colombia repitieron el año escolar, lo que pone al país en una situación crítica frente al resto de miembros de la OCDE.
- Impacto significativo en el sector oficial: las instituciones públicas muestran un índice de repitencia que supera con creces al de los colegios privados, pasando de 2,2% en 2019 a 9,2% en 2023, lo cual evidencia desigualdades estructurales.
- Incremento postpandemia: el cierre de colegios durante la emergencia sanitaria marcó un punto de inflexión, disparando las tasas de repitencia del 1,9% al 8,1% a escala nacional, según datos oficiales del SINEB.
- Necesidad de políticas urgentes: expertos señalan la urgencia de políticas públicas enfocadas en las áreas más afectadas y de un esfuerzo conjunto

que involucre a docentes, instituciones, familias y autoridades locales para revertir la brecha educativa.

En suma, la situación reclama medidas contundentes y la atención prioritaria del sector oficial, para asegurar que la educación sea un pilar firme en el desarrollo del país. Diversos análisis internacionales (UNESCO, 2019; OECD, 2020) refuerzan la afirmación de que una inversión oportuna y de calidad en los primeros años no solo impacta positivamente el bienestar y la formación de los niños, sino que conlleva beneficios duraderos para las sociedades: disminución de la deserción escolar, mayor eficiencia en el uso de recursos públicos y preparación efectiva para enfrentar los desafíos educativos futuros. De esta manera, fomentar entornos lúdicos, con docentes preparados para guiar y acompañar, resulta esencial para garantizar que los niños adquieran las bases necesarias que sostengan su crecimiento integral y fortalezcan su proyección académica y social.

Desde un enfoque sociocultural, Vygotsky (1978) subraya que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los niños se producen, ante todo, en la interacción social y cultural. El juego ocupa un lugar destacado en esta teoría, pues se concibe como un “laboratorio” donde los infantes exploran roles, asumen reglas, transforman simbólicamente la realidad y ejercitan funciones mentales superiores. Así, el juego dramático o simbólico, también denominado “juego de simulación” o “juego de fantasía”, posibilita que los niños se apropien de herramientas culturales (el lenguaje, los símbolos, las normas), que interioricen gradualmente y que, con la mediación de adultos y pares, se consoliden procesos de autorregulación de la conducta, de las emociones y del aprendizaje.

En este marco, los lineamientos del MEN (2014, 2017) recomiendan que el juego sea una actividad rectora en las aulas de educación infantil, junto al arte, la literatura y la exploración del medio. De igual forma, UNICEF (2017) y la OCDE (2016) enfatizan que promover la experiencia lúdica es esencial para el desarrollo integral y la adquisición de competencias del siglo XXI, como la autonomía y la capacidad de “aprender a aprender”. Cuando el juego se planifica y se implementa con intención pedagógica, se convierte en un entorno propicio para fomentar la Auto-Regulación del Aprendizaje (ARA), entendida como la habilidad de gestionar de manera consciente y voluntaria los propios procesos cognitivos, afectivos y conductuales.

No obstante, a pesar de las orientaciones y esfuerzos institucionales, se evidencia una problemática sentida en la práctica escolar: la escasa planeación del juego como actividad pedagógica central, que redundo en la falta de importancia concedida al arte dramático o al juego simulado o de roles y a los recursos que se utilizan en tales experiencias. La observación de contextos educativos en Colombia sugiere que, en muchos grados de preescolar, el tiempo destinado al juego dramático es limitado o nulo, y se subestima su potencial para enriquecer la formación integral del niño. Bajo esta lógica, el juego se reduce a “recreo” o a entretenimiento ocasional, sin planificaciones metódicas ni estrategias de mediación que potencien los procesos de autorregulación del aprendizaje en niños de 5 y 6 años.

La limitada incorporación del juego dramático en la práctica educativa de preescolar ha sido documentada por diversos autores que señalan cómo, en numerosas instituciones, se reduce a un espacio esporádico de entretenimiento y carece de planificación intencionada. Por ejemplo, Sarlé (2018) subraya que, si bien el juego dramático es reconocido en el currículo, a menudo queda relegado a momentos informales sin objetivos claros, desaprovechando su capacidad para desarrollar la regulación emocional y la autonomía infantil.

De igual forma, Sierra (2010), en un estudio realizado con docentes de Educación Preescolar en Antioquia, observó que la mayoría de los maestros confían en la espontaneidad del juego sin diseñar estrategias para fomentar la autorregulación y la construcción de aprendizajes significativos. Estas conclusiones coinciden con la lectura que hace Tejerina (1994) sobre contextos escolares latinoamericanos, donde el juego simbólico se ve como tiempo “libre” más que como una herramienta de mediación pedagógica.

Aun en investigaciones clásicas, como las de Elkonin (1980), se destaca que el juego dramatizado es esencial para el desarrollo de funciones mentales superiores, lo que sugiere que el desuso o la subvaloración de esta práctica repercuten en las competencias de planeación, control de impulsos y resolución de problemas, cruciales en niños de cinco y seis años. De esta manera, el panorama descrito coincide con el diagnóstico de diversos estudios en Colombia que enfatizan la necesidad de formar docentes para diseñar y conducir experiencias dramáticas de forma sistemática, a fin

de potenciar los procesos de autorregulación, creatividad y aprendizaje en la primera infancia.

En consecuencia, no se aprovecha la fuerza de la teoría sociocultural de Vygotsky que sustenta el valor del juego como eje para la construcción de la zona de desarrollo próximo (ZDP) y para la interiorización de herramientas culturales y reguladoras. Ello limita la autonomía, la creatividad y la autorregulación de los niños, repercutiendo en su transición hacia la escolaridad formal y dificultando el desarrollo de la competencia “aprender a aprender”. Además, se desaprovecha una oportunidad de afianzar aspectos emocionales y sociales, como la convivencia, la toma de decisiones y la comunicación efectiva.

El problema entonces, consiste en la subvaloración curricular del juego dramático: a pesar de su reconocimiento en políticas y estándares, en la práctica se ve como recreo sin objetivos formativos. A esto se suma la autonomía docente sin formación específica, que deja a los maestros sin herramientas para diseñar experiencias dramáticas con intencionalidad pedagógica. Y, la brecha entre el marco normativo (Ley 1804, lineamientos del MEN) y la práctica real en el aula. Como resultado, hay escasa planificación de actividades dramáticas, que quedan relegadas a momentos esporádicos. Se observa un aumento de la repitencia escolar y una desconexión entre teoría y praxis, donde el docente supervisa recreo en lugar de mediar procesos de autorregulación.

Estos factores confluyen en que la subvaloración y la desconexión generan déficits en autorregulación y baja equidad: el niño no desarrolla plenamente sus funciones cognitivas ni la autonomía necesaria. Lo cual se traduce en déficits en funciones cognitivas (atención, memoria, gestión emocional), baja equidad y calidad educativa, y una preparación inadecuada para la escolaridad formal, afectando su transición. Si no se actúa, se mantiene la persistencia de altos índices de repetición, se consolidan prácticas recreativas sin intencionalidad, y se agrava la urgencia de una intervención metodológica. Para revertirlo, se propone formación y acompañamiento docente en juego dramático con objetivos de autorregulación, planificación curricular intencional, monitoreo de indicadores (tasas de repetición, progresos en funciones cognitivas) y una articulación institucional que alinee políticas, escuela y comunidad.

Para realizar control al pronóstico observado, surge la necesidad de explicar, mediante una aproximación teórica, cómo desde la formación y acompañamiento docente en juego dramático con objetivos de autorregulación; la planificación curricular intencional, el monitoreo de indicadores (tasas de repetición, progresos en funciones cognitivas) y una articulación institucional que alinee políticas, escuela y comunidad, se logra restablecer el valor formativo del juego dramático en las aulas de Transición. Así, es prudente profundizar en la relación entre juego dramático y autorregulación del aprendizaje en la primera infancia, y generar propuestas que orienten a los docentes en la planificación didáctica de experiencias lúdicas con intencionalidad formativa. La presente investigación, por tanto, se pregunta: ¿Cuál es la importancia de generar una aproximación teórica sobre el juego dramático en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de transición desde la Perspectiva Sociocultural de Vygotsky?

Responder a este interrogante permitirá sustentar teóricamente la importancia de planificar el juego dramático como actividad rectora, dotándolo de estrategias concretas para fomentar la construcción progresiva de la autorregulación en la niñez temprana. En último término, se aspira a que este tipo de juego, comprendido y diseñado como una práctica pedagógica consciente, promueva el bienestar, la creatividad y la autonomía de los niños, elementos innegociables para formar ciudadanos competentes y comprometidos con los retos del siglo XXI.

Al sistematizar este interrogante nacen otras preguntas orientadoras del proceso investigativo:

¿Cuáles actividades se utilizan en el grado transición para la autorregulación del aprendizaje?

¿Cómo sucede el proceso de autorregulación del aprendizaje a partir del juego dramático que realizan los niños del grado transición desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky?

¿Cuál es el aporte de teorizar sobre el juego dramático para la autorregulación del aprendizaje en el grado transición desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Generar una aproximación teórica sobre el juego dramático en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de transición, desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky.

Objetivos Específicos

Develar las actividades que se utilizan en el grado transición para la autorregulación del aprendizaje.

Interpretar el proceso de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de transición a partir del juego dramático desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky.

Teorizar sobre los aportes del juego dramático para la autorregulación del aprendizaje en el grado transición desde la Perspectiva Sociocultural de Vygotsky.

Justificación e importancia de la investigación

La autorregulación del aprendizaje es un proceso metacognitivo y autorreflexivo en el que el estudiante asume un rol protagónico en su propio proceso de aprendizaje. A través de la estructuración, monitoreo y evaluación constante de sus estrategias de estudio, el alumno logra una mayor retención de contenidos, un compromiso más profundo con sus estudios y, en consecuencia, un mejor rendimiento académico. En el campo de la Psicología de la Educación, particularmente desde la perspectiva de la Teoría Sociocognitiva, se han desarrollado diversos modelos teóricos que buscan comprender y explicar este proceso de autorregulación del aprendizaje. Estos modelos coinciden en resaltar el papel activo y central del estudiante como agente principal de su propio aprendizaje y señalan que la capacidad de autorregulación puede ser cultivada y fortalecida en cualquier etapa del proceso educativo.

En ese orden, la autorregulación implica un ciclo continuo de planificación, monitoreo y ajuste de las estrategias de aprendizaje, permitiendo al estudiante adaptarse a las demandas y desafíos específicos de cada tarea o contenido. Esta

habilidad metacognitiva y autorreflexiva es clave para el éxito académico, ya que fomenta un aprendizaje más profundo, significativo y perdurable. Este estudio es importante porque con la búsqueda minuciosa de literatura, la contrastación de los hallazgos encontrados y el análisis de documentos, libros, artículos, experiencias significativas, tesis doctorales y ponencias, se espera contribuir con la discusión sobre el tema y orientar teóricamente a los docentes de educación inicial y preescolar en el desarrollo de programas, proyectos y actividades que favorezcan la autorregulación de la niñez a través del juego dramático como mecanismo transversal que vincula emociones, acciones de planificación y monitoreo que influyen en la toma de decisiones y en la autonomía de las infancias diversas.

De acuerdo con Vygotsky (1995), a medida que los niños adquieren el lenguaje, comienzan a regular su comportamiento mediante la palabra, lo que gradualmente conduce a la formación de su propia conducta verbalizada y personalidad. La función simbólica se vuelve más compleja durante la edad preescolar, ya que los niños la emplean de manera reflexiva en juegos de representación o de imitación, lo que indica un nivel estable y avanzado de desarrollo simbólico. En este sentido, Solovieva, Ortiz-Moncada y Quintanar (2010) sostienen que un nivel simbólico complejo desde la edad preescolar tiene un impacto positivo en la personalidad infantil y en todas las actividades escolares, como la escritura, la lectura y las matemáticas.

Desde una perspectiva teórica, la autorregulación del aprendizaje y el juego dramático infantil son dos constructos que, si bien provienen de tradiciones teóricas distintas, convergen en su potencial para empoderar al niño como sujeto activo de su propia formación. En primer lugar, la autorregulación como proceso metacognitivo con el cual, el estudiante planifica, monitoriza y evalúa sus estrategias de aprendizaje, asumiendo un rol protagónico que favorece una comprensión profunda y duradera (Zimmerman, 2000). Y la dramatización, por su parte, configura un *modo de ser-juego* en el que el niño ensaya roles y negocia reglas, lo cual estimula funciones ejecutivas como la atención sostenida, el control inhibitorio y la memoria de trabajo (Elkonin, 1980; Sarlé, 2018).

En el ámbito internacional, organismos como la OCDE (2016) y la UNESCO (2020) han incorporado lineamientos que promueven el juego dramático como estrategia pedagógica central en la primera infancia, vinculándolo explícitamente con

la formación de la autorregulación y la autonomía. Estas recomendaciones se alinean con modelos sociocognitivos que consideran al estudiante como agente activo capaz de autorregularse cuando se le ofrece un entorno lúdico cuidadosamente diseñado.

Diversos estudios recientes han demostrado empíricamente esta interrelación. Por ejemplo, en un análisis observacional con niños de 3 a 6 años, se encontró que los niveles más maduros de juego de simulación predicen mejoras significativas en la autorregulación conductual y emocional (Frontiers, 2023). En esta investigación, se establece que según Vygotsky (2016), el juego constituye la principal fuente de la capacidad autorreguladora en el niño. Durante cada fase lúdica, el infante experimenta una tensión entre el cumplimiento de las normas del juego y sus impulsos espontáneos, obligándose a vencer sus deseos inmediatos al apoyarse en su fuerza de voluntad. A partir de la investigación de Vygotsky y Elkonin sobre la naturaleza del juego, Smirnova (1998) profundizó en el proceso psicológico mediante el cual tanto el papel asumido como la trama argumental moldean la conducta infantil. En su planteamiento, este cambio de conducta se produce gracias a dos factores clave: la motivación intrínseca hacia la actividad lúdica y la inmersión en el rol.

Por un lado, la motivación nace de la propia dinámica de jugar: el disfrute y el desafío que implica desarrollar la acción elegida. Por otro, la representación de un personaje atractivo desde el punto de vista emocional impulsa al niño a mantener su participación. De este modo, al asumir un rol concreto, el pequeño se ve compelido a comportarse conforme a las reglas que definen ese papel. ¿Cómo es que cumple voluntariamente dichas normas? En el ámbito del juego, la norma parece emanar de la propia experiencia lúdica, como si el rol se la impusiera, y el niño, en lugar de controlarse a sí mismo, regula la conducta de sus compañeros según los parámetros del juego.

Así, la posición que ocupa en la representación le permite dirigir y supervisar su conducta a través de la fidelidad al papel asignado. En consecuencia, el juego de roles en el preescolar reúne dos condiciones indispensables para la aparición de la acción voluntaria autorregulada: por un lado, potencia la motivación inherente y, por otro, estimula un nivel de autoconciencia reflexiva en el niño. Esta combinación de impulso interno y conciencia de sí mismo fomenta el desarrollo de mecanismos de regulación voluntaria en el niño en edad temprana.

Adicionalmente, un estudio en contexto natural de aula con niños de 3 años reveló que tanto las funciones ejecutivas frías (atención, memoria) como las cálidas (gestión emocional) se despliegan de manera integrada durante el juego dramático de calidad (MDPI, 2023). Los resultados muestran dos enfoques diferentes sobre el papel del juego en el desarrollo de la autorregulación. Uno se centró en nutrir los aspectos emocionales de la autorregulación a través del juego libre. El otro se centró en una definición holística de la autorregulación nutrida tanto en el juego libre como en el guiado por el maestro. Los resultados subrayan los diversos enfoques de los maestros para promover la autorregulación y brindan ejemplos basados en la práctica para apoyar múltiples facetas del desarrollo de la autorregulación en el juego.

La mediación docente y de pares es un elemento clave para potenciar este vínculo. Investigaciones sobre prácticas de aula han identificado estrategias específicas, como el uso de andamiaje verbal y la estructuración de ambientes simbólicos, los cuales sostienen la autorregulación en contextos de juego (ScienceDirect, 2022). En particular, la presencia de un adulto que introduce retos graduales y reflexiona con el niño sobre sus decisiones facilita la transición de la regulación externa a la interna.

Desde una perspectiva meta-analítica, el aprendizaje basado en el juego demuestra efectos moderados a grandes sobre el desarrollo cognitivo, social y emocional, incluyendo la motivación y el compromiso de los niños (Frontiers, 2024). Aunque esta revisión abarca modalidades de juego más amplias, sus hallazgos refuerzan el argumento de que las dinámicas lúdicas, y dentro de ellas, el juego dramático, son ambientes privilegiados para el cultivo de competencias autorregulatorias. En el plano conceptual, la ontología del juego dramático lo presenta no como un simple entretenimiento, sino como práctica existencial que configura la subjetividad infantil (Vygotsky, 1978). En este sentido, asumir una postura ontológica implica indagar la esencia misma del juego: ¿qué es ser-juego para el niño? Y ¿qué significa autorregularse en ese espacio simbólico? Este cuestionamiento profundo distingue la carencia de horas de dramatización de la falta de comprensión del juego como modo de ser del niño.

Por su parte, Estrugo y Moreira (2020) realizaron una revisión sistemática que abarcó siete estudios que evidencian la relación entre el juego dramático y el

desarrollo de la autorregulación. Las investigadoras concluyen que el juego dramático maduro, típico en niños de 5 a 6 años, está estrechamente vinculado con la adquisición de habilidades de autorregulación, cruciales para la transición a la educación primaria y para el desarrollo a lo largo de la vida. No obstante, es esencial evaluar la calidad del juego y la inclusión de elementos de fantasía, así como la intervención de un adulto que facilite el andamiaje necesario para potenciar las interacciones comunicativas y mantener el interés en el juego propuesto.

De manera similar, estudios recientes sobre el juego sociodramático documentan que su nivel de complejidad predice mejoras en el control inhibitorio y la flexibilidad atencional (Özcan & İvrendi, 2023). En esta investigación se subraya que dos características críticas del juego Sociodramático enfatizan el desarrollo de habilidades de autorregulación. En primer lugar, el uso de objetos simbólicos en escenas imaginarias se basa en experiencias del entorno sociocultural. Por ejemplo, cuando un niño finge que un bloque de madera representa un teléfono, el significado real de ese objeto cambia, lo que permite al niño utilizar ese objeto en el juego, independientemente de la función natural del objeto.

En este contexto, la creación de escenas imaginarias mediante el uso de objetos simbólicos permite separar los pensamientos del niño de la realidad concreta. El niño, que empieza a utilizar sus pensamientos en lugar de la función natural del objeto, puede superar sus impulsos y producir acciones alternativas (Meyers y Berk, 2014). En segundo lugar, el niño suele preferir comportarse según las reglas sociales del rol en lugar de con la tendencia a actuar según sus impulsos. Una situación imaginaria en el juego no es una realidad incidental en la vida del niño, y esta situación imaginaria ya tiene reglas sobre cómo actuar. En conclusión, la sólida evidencia teórica y empírica de los últimos años subraya la importancia de alinear la autorregulación del aprendizaje con el juego dramático infantil. Este alineamiento no solo favorece competencias académicas y socioemocionales, sino que responde a una comprensión ontológica del niño como *sujeto-actor* de su propio aprendizaje.

Desde un enfoque práctico, esta investigación producirá una aproximación teórica relacionada con la importancia del juego dramático en los procesos de autorregulación del aprendizaje, abordándolo desde su conceptualización e instrumentalización. Una limitación notable es la escasez de bibliografía nacional

sobre este tema, debido a que en Colombia no ha sido ampliamente estudiado en los últimos años. La mayoría de los estudios existentes se centran en la autorregulación en niveles de educación primaria, secundaria, media y superior, debido a la creencia previa de que la autorregulación del aprendizaje solo era posible en niños mayores y adultos.

En este mismo contexto, es relevante justificar el estudio desde una perspectiva metodológica, considerando la sistematicidad de la investigación basada en sus objetivos. Se implementaron protocolos de recolección de información propios de la investigación cualitativa, los cuales definieron el objeto de estudio. Esta investigación se inserta en el *Núcleo de Investigación: Educación en Movimiento (NIEDMO)*, dentro de la **Línea de Educación, Cultura y Desarrollo Infantil**. Para fomentar el desarrollo complejo de la función simbólica, es necesario que los niños participen en actividades que impliquen el uso de signos y símbolos desde la edad preescolar.

Desde el marco institucional, la presente investigación sobre el juego dramático y su influencia en la autorregulación del aprendizaje en la primera infancia se alinea con las políticas educativas nacionales e internacionales que promueven el desarrollo integral de los niños. En Colombia, la Ley 1804 de 2016 establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, que pretende fomentar el crecimiento equilibrado de los niños a través de la aplicación de estrategias educativas innovadoras y efectivas. El juego dramático, al ser una herramienta pedagógica que fomenta habilidades cognitivas, emocionales y sociales, se convierte en un recurso valioso para alcanzar los objetivos planteados en esta política. Además, la investigación contribuye a fortalecer el marco institucional al proporcionar evidencia empírica sobre la efectividad de este tipo de juego en la educación preescolar, lo cual puede influir en la formulación y actualización de políticas educativas y curriculares que promuevan prácticas pedagógicas basadas en el juego en general y en la práctica del juego dramático maduro, en particular, con el involucramiento de los agentes pedagógicos y los actores educativos, proponiendo nuevos retos al interior de este tipo de juego.

En el ámbito pedagógico, la investigación sobre el juego dramático en el grado de transición del nivel preescolar es fundamental para la comprensión y mejora de las

prácticas educativas dirigidas a la primera infancia. El juego dramático, al involucrar a los niños en actividades de roles y escenarios ficticios, facilita el desarrollo de habilidades de autorregulación, las cuales son esenciales para el aprendizaje autónomo y efectivo. La autorregulación incluye la capacidad de planificar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje, así como de controlar las emociones y comportamientos en contextos de aprendizaje. Incorporar el juego dramático en el currículo de preescolar, no solo enriquece el entorno educativo, sino que también prepara a los niños para enfrentar los desafíos académicos y sociales de niveles educativos superiores. Este enfoque pedagógico promueve un aprendizaje significativo y holístico, centrado en el niño, que respeta sus intereses y fomenta su participación creativa en el proceso educativo.

Desde el campo psicosocial, el juego dramático tiene un impacto significativo en el desarrollo socioemocional de los niños. Vygotsky (1995) y otros teóricos han destacado la importancia del juego en el desarrollo de habilidades sociales, como la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos. El juego dramático proporciona un espacio seguro y estructurado donde los niños pueden explorar diferentes roles y perspectivas, lo cual es crucial para el desarrollo de una identidad social y emocional saludable. Además, el juego dramático facilita la interacción social y la construcción de relaciones significativas entre los niños, circunstancia esencial para su bienestar emocional y social.

Igualmente, este estudio tiene una profunda relevancia sociocultural, especialmente en el contexto colombiano abordando las particularidades culturales y sociales del país, reconociendo la diversidad y riqueza cultural de las prácticas de juego en diferentes comunidades. Por tanto, el estudio no solo contribuye al conocimiento académico, sino que también tiene implicaciones prácticas para mejorar la calidad de vida y el desarrollo integral de los niños en sus tejidos socioculturales específicos dentro del entorno educativo de las instituciones de carácter oficial en la ciudad de Cúcuta.

Colombia es un país con una rica diversidad cultural y social, y las prácticas educativas deben reflejar y respetar esta diversidad. El juego dramático, como forma de expresión cultural, permite a los niños explorar y entender sus propias identidades culturales y las de sus compañeros. A través del juego, los niños pueden representar

y reinterpretar sus realidades sociales, lo que les ayuda a comprender mejor su entorno y a desarrollar una apreciación por la diversidad cultural. Además, el juego dramático puede servir como un puente entre las experiencias familiares y comunitarias de los niños y su educación formal.

En muchas comunidades colombianas, las narrativas orales y los juegos tradicionales son componentes esenciales de la vida social y cultural. Incorporar estas prácticas en el entorno educativo no solo valida y celebra las culturas locales, sino que también facilita una transición más suave y significativa para los niños al sistema escolar. Esto es especialmente importante en un país donde las desigualdades sociales y económicas pueden afectar el acceso y la calidad de la educación. Ante el panorama actual de repitencia en el país, la autorregulación del aprendizaje se presenta como una posible respuesta educativa, especialmente en los colegios públicos. Este enfoque busca que el estudiante sea consciente de su proceso de formación, establezca metas claras y desarrolle estrategias para evaluar su propio progreso. Al promover la autonomía y la responsabilidad en el estudio, se favorece el desempeño académico y se reduce la probabilidad de repetir el año escolar.

En el caso de la educación infantil, la implementación del juego dramático cobra relevancia. A través de la expresión corporal, la recreación de roles y la interacción con sus pares, los niños no solo aprenden a relacionarse con el entorno, sino que también desarrollan competencias emocionales y cognitivas fundamentales para la autorregulación. Cuando el juego dramático se integra en la rutina escolar, los menores adquieren habilidades para manejar conflictos, tomar decisiones y concentrarse en tareas específicas de forma autónoma.

Este binomio: autorregulación y juego dramático, puede impactar positivamente en la reducción de la repitencia, pues fortalece la motivación y el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje desde temprana edad. Para lograr resultados efectivos, es fundamental que los docentes reciban formación y acompañamiento institucional, y que el sector oficial diseñe políticas públicas que faciliten la implementación de dichas prácticas en los colegios más afectados. En definitiva, la crisis de repitencia escolar subraya la necesidad de replantear modelos pedagógicos en Colombia. Al combinar la autorregulación del aprendizaje con el juego dramático en la educación infantil, se siembran las bases de una educación que

propicie la autonomía, la motivación y el logro académico, contribuyendo así a combatir las cifras alarmantes que hoy afectan principalmente a la escuela pública.

El juego dramático también fomenta habilidades sociales y emocionales fundamentales que son esenciales para la convivencia en una sociedad multicultural y diversa. A través de la representación de roles y situaciones ficticias, los niños aprenden a empatizar con los demás, a trabajar en equipo y a resolver conflictos de manera constructiva. Estas habilidades son cruciales para la formación de ciudadanos que puedan contribuir positivamente a una sociedad inclusiva y cohesionada. En consonancia con la perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky (1978), el juego dramático constituye un espacio fundamental para la construcción de la autorregulación y el desarrollo de funciones mentales superiores en la infancia, pues a través de la representación simbólica, la asunción de roles y la interacción con los demás, los niños internalizan normas, valores y estrategias que orientan su conducta.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

En este capítulo se exponen las teorías y conceptos que circunscriben la investigación, sirven de base para responder la pregunta orientadora del proceso indagativo y reúnen los conocimientos existentes en torno al objeto de estudio. Además, se presentan los antecedentes internacionales, nacionales y regionales identificados tras una exhaustiva revisión de la literatura, los referentes teóricos, las experiencias y otros aspectos que profundizan en la descripción del problema. Siguiendo a Mejía (2004), “la importancia de asumir el desarrollo del marco referencial en la construcción de una investigación trata de contar con los elementos suficientes para la comprensión del fenómeno a abordar” (p. 278). En consonancia con dicha premisa, este capítulo describe el proceso de avance de las acciones que se articulan para enriquecer la comprensión del tema investigado.

Antecedentes del estudio

Los antecedentes de la investigación son una parte fundamental de cualquier estudio académico porque proporcionan el contexto y la justificación teórica necesaria para entender el propósito y la relevancia de la investigación propuesta. Según Creswell (2014), los antecedentes de la investigación consisten en una revisión de la literatura existente que está directamente relacionada con el tema de estudio. Este análisis crítico de estudios previos no solo ayuda a identificar lo que ya se conoce sobre el tema, sino que también resalta las lagunas en el conocimiento que la nueva investigación intentará llenar. Creswell (2014) enfatiza que los antecedentes de la investigación deben cumplir varios objetivos clave:

Contextualizar el estudio, porque proporcionan un marco teórico y conceptual que sitúa la investigación dentro del campo más amplio del conocimiento. Esto incluye la definición de términos clave y la identificación de teorías y modelos destacados. Justificar la importancia debido a que demuestran la calidad y necesidad del estudio al mostrar cómo este abordará problemas no resueltos o responderá preguntas importantes que han surgido en investigaciones anteriores. Identificar metodologías

previas al revisar los métodos que han sido utilizadas en estudios anteriores, permitiendo al investigador evaluar la idoneidad de diferentes enfoques y justificar la elección del diseño metodológico propio. Establecer la credibilidad porque proporcionan una base sólida de evidencia y argumentación que respalda la viabilidad y la relevancia de la investigación propuesta.

Según Creswell (2014), los antecedentes de la investigación son esenciales para situar el estudio en un contexto académico más amplio, justificar su importancia y contribuir al desarrollo de un marco teórico y metodológico sólido. Esta revisión de la literatura existente asegura que el investigador está bien informado sobre el estado actual del conocimiento y preparado para hacer una contribución significativa al campo. En el contexto de la educación, diversas investigaciones han explorado la influencia del juego en la autorregulación y su impacto en el rendimiento académico y el desarrollo integral de los estudiantes. Los antecedentes son investigaciones realizadas en el marco de estudios doctorales recientes sobre una o varias categorías que se desarrollan en la investigación, las cuales se tienen en cuenta desde diferentes ámbitos: internacional, nacional y regional. A continuación, se presenta un resumen compacto de las tesis doctorales más relevantes en esta área.

Antecedentes Internacionales

Con relación a este aspecto, se presentan tesis doctorales de nivel Internacional. En España, Neves, (2024) realiza una investigación sobre la educación mediante el juego en Educación Infantil, con niños entre 3 y 6 años, en la Universidad Autónoma de Barcelona. El objetivo de esta fue examinar cómo la inclusión de escenarios de juego simbólico y dramático, junto con una formación docente enfocada en la pedagogía teatral, puede generar cambios significativos en la práctica pedagógica, impulsando la equidad, la inclusión y la calidad educativa en la etapa infantil.

En relación con el método, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y exploratorio, centrado en la formación inicial y permanente de maestros de Educación Infantil en Cataluña. Se analizaron los planes de estudio de los grados de formación docente y se llevaron a cabo observaciones participativas, entrevistas semiestructuradas y talleres de expresión dramática en instituciones educativas

seleccionadas. Los datos se sometieron a procesos de categorización y triangulación para identificar patrones y reflexiones sobre la práctica pedagógica.

Los resultados muestran la importancia del juego dramático dado que el uso del juego simbólico y dramático fomenta la creatividad y la expresión corporal, propicia la inclusión y enriquece las oportunidades de aprendizaje para el alumnado. Adicionalmente, la formación docente insuficiente debido a que los planes de estudio de los grados de magisterio priorizan asignaturas “tradicionales” (ciencias, matemáticas, lenguas), con escasa presencia de asignaturas que profundicen en la pedagogía teatral. Asimismo, la transformación del espacio se constató ante la disposición tradicional de sillas y mesas que limitan el potencial creativo. En cambio, la aproximación al lenguaje dramático promueve una reorganización libre del aula y un mayor compromiso de maestros y alumnos. Respecto al rol del maestro como mediador, el profesorado que aplica la pedagogía teatral impulsa un diálogo constante y una participación activa de los niños, favoreciendo la comunicación y el desarrollo de habilidades sociales y reflexivas.

El aporte a esta tesis doctoral sobre juego dramático y autorregulación del aprendizaje hace énfasis en la idea de que el juego dramático, al ser un espacio de integración de lenguajes artísticos y de transformación del aula, promueve este constructo en la infancia. Al replantear la formación de los docentes, se potencia su rol mediador y se establecen oportunidades más ricas para que los niños gestionen sus acciones, consoliden sus habilidades socioemocionales y participen de modo autónomo en su proceso educativo. En consecuencia, la tesis de Neves (2024) respalda y profundiza en la relevancia de la pedagogía teatral como un catalizador tanto de la equidad educativa como de la autorregulación a través de la experiencia lúdica y el juego dramático.

Igualmente, en la Universidad de Jaén, (España), Cámara (2023) hace referencia a los efectos de las clases físicamente activas en variables de aprendizaje y psicosociales en preescolar cuyo principal objetivo consistió en conocer estos efectos en varios programas tomando como variables el vocabulario, la comprensión narrativa, el autoconcepto, la autoestima o las habilidades sociales en Educación Infantil, así como su relación con la condición física.

Esta revisión documental se fundamenta en otras revisiones sistemáticas previas (Suárez-Manzano *et al.*, 2018; Martínez López *et al.*, 2020) y la guía PRISMA (Page *et al.*, 2021) usando cuatro bases de datos: PubMed, Scopus, Web of Science y ProQuest, desde 2010 hasta 2022. Metodológicamente, se presenta un estudio longitudinal en dos IE con 92 preescolares y la implementación de un Programa de 6 semanas, 30 min/sesión, 3 días/semana; adicionalmente, se toma un Grupo Control (GC) con clases tradicionales y un Grupo Experimental (GE) con el programa integrado de lecciones activas basados en 12 tipos de juegos lúdicos sobre vocabulario y comprensión narrativa. Un segundo estudio longitudinal con intervención y muestra de 194 preescolares pertenecientes a dos Centros de Educación Infantil de la provincia de Jaén (España).

Posteriormente, la investigadora aplica un Programa de 10 semanas, 30 min/sesión, 2 días/semana. Un GC con clases tradicionales y GE con programa integrado de lecciones activas de matemáticas basadas en intervenciones previas similares (Donnelly y Lambourne, 2011) con un componente cooperativo y social. Finalmente, un estudio transversal a 194 preescolares pertenecientes a dos Centros de Educación Infantil de la misma provincia. Las mediciones de las pruebas en cada variable fueron realizadas en las clases habituales por personal instruido del grupo de investigación y bajo la supervisión de los tutores de aula.

Se concluye que las clases físicamente activas mediadas por juegos lúdicos mejoran la adquisición de nuevo vocabulario y la comprensión narrativa en los infantes entre 32 y 40 meses. La intervención de mes y medio con juegos aumentó en más del 50% nuevas palabras y en casi 25% la comprensión narrativa, independientemente del índice de masa corporal (IMC), la práctica semanal de actividad física y el nivel educativo materno. Respecto a los niños de 3 a 6 años mostró la velocidad-agilidad con la autoestima; la fuerza de salto horizontal con el autoconcepto y habilidades sociales; así como de la resistencia cardiorrespiratoria con el autoconcepto. Las dos intervenciones independientes de sexo, la edad y el IMC, sin encontrar relación significativa con la inteligencia. Esos resultados aportan al presente estudio la necesidad de movimiento en educación infantil y la urgencia del juego para potenciar el aprendizaje que permeará la vida de los niños en todas las etapas.

Posteriormente, Fernández (2023) presentó su tesis doctoral en la Universidad de Murcia – España, sobre Descansos Activos y su implicación cognitiva en educación infantil aunado a los efectos en las funciones ejecutivas y otras habilidades, cuyo propósito fue el diseño y análisis de la influencia de propuestas de descansos activos con distintos niveles de alcance cognitivo sobre las Funciones Ejecutivas y las habilidades perceptivo-motrices en niños de Educación Infantil.

La investigación se desarrolló en tres estudios diferenciados (dos con efecto agudo y uno con programa de intervención), complementados con una revisión teórica sobre la práctica de ejercicio físico en el aula. Se emplearon diseños experimentales y cuasiexperimentales, incluidas observaciones directas, medición de resultados a través de instrumentos validados y análisis estadístico de los datos. La muestra abarcó niños de 4 a 6 años de distintas etapas de Educación Infantil. Entre los hallazgos principales se encuentra la contribución a la autorregulación donde se confirmó un efecto positivo de los Descansos Activos en la Autorregulación de los escolares, sobre todo cuando las tareas físicas conllevaban un grado óptimo de dificultad cognitiva.

Asimismo, la validez de un descanso activo ‘cognitivo y afectivo’ fue observable cuando la propuesta lúdica basada en juego (ABJ) demostró altos niveles de disfrute y compromiso cognitivo, generando motivación y participación activa. El efecto en Funciones Ejecutivas específicas se determinó cuando se hizo evidente que el programa “Descansos Activos ECOYOGA” mejoró la inhibición de respuesta, una de las Funciones Ejecutivas clave, además de potenciar el equilibrio estático y dinámico en los niños. La autora realiza algunas recomendaciones para la práctica docente, entre las que se subraya la necesidad de ajustar los Descansos Activos a las capacidades infantiles, integrando tanto la dimensión motriz como la cognitiva para lograr mayores beneficios en el desarrollo infantil.

Este estudio ofrece evidencia empírica de que las estrategias lúdicas, en particular, actividades físicas con un componente cognitivo, fortalecen la autorregulación de los niños al exigirles planificar, supervisar y ajustar su conducta en tiempo real. Así, se complementa la perspectiva del juego dramático, resaltando que el grado de reto cognitivo presente en las actividades motrices puede activar procesos de control ejecutivo y autorregulación similares a los observados en la dramatización.

Por consiguiente, el diseño de *Descansos Activos* con implicación cognitiva abre la posibilidad de integrar enfoques lúdicos y dramáticos que fomenten la autonomía y la conciencia de la acción en la infancia, aportando una perspectiva útil para quienes investigan la relación entre juego y autorregulación en el contexto educativo.

El estudio de la Universidad de Oviedo, España, de Añón (2021) examinó la mejora de los procesos de autorregulación del aprendizaje y la comprensión lectora mediante el entrenamiento en estrategias de autorregulación. Este estudio evaluó el impacto de una intervención de 12 sesiones en el rendimiento académico de profesores y estudiantes de 3º, 4º, 5º y 6º grado de primaria, realizando evaluaciones en tres momentos distintos. Los resultados mostraron que la autorregulación del aprendizaje es crucial tanto para el desarrollo académico superior como para la formación integral del estudiante en diversos contextos. El impacto fue más significativo en los niños más pequeños que en los estudiantes mayores, destacando el papel de la actividad metacognitiva y la autorregulación del aprendizaje como factores influyentes en las mejoras observadas en áreas como matemáticas, ciencias, lengua española e inglesa.

En la investigación, el autor pone de relieve que la autorregulación del aprendizaje, cuando es promovida tempranamente y de forma sistemática, conduce a beneficios significativos en el rendimiento académico de los niños, particularmente en los grados inferiores de primaria. Este hallazgo resulta especialmente relevante para la indagación sobre el juego dramático en la infancia, pues sugiere que las estrategias de autorregulación (tales como el uso de metas claras, la planificación de pasos y la reflexión metacognitiva) podrían ser aprovechadas de manera más efectiva si se introducen en etapas tempranas, cuando los niños presentan una mayor receptividad y plasticidad cognitiva.

Desde la perspectiva del juego dramático, en el que los niños asumen roles, normas y objetivos compartidos, el énfasis de Añón (2021) en la formación inicial y continua del profesorado se traduce en la necesidad de que los docentes dominen estrategias para guiar y potenciar la autorregulación en contextos lúdicos. De este modo, el maestro se convierte en un mediador que enseña a los niños no solo a representar un papel o a coordinar acciones imaginarias, sino también a planificar, monitorear y evaluar su propio comportamiento y aprendizaje dentro de la actividad

dramática. En consecuencia, se refuerza la idea de que el entrenamiento docente y la implementación de estrategias autorreguladoras para el aprendizaje son pilares fundamentales para la efectividad del juego dramático como instrumento de aprendizaje en la primera infancia. El estudio subraya la importancia de las estrategias de formación inicial y continua para el profesorado, sugiriendo que la experiencia acumulada no garantiza una mejora progresiva en la calidad de la enseñanza.

También, la investigación de la Universidad Oberta de Catalunya, España diseñada por Barreto (2020), en su trabajo con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), estudió los mecanismos que influyen en la autorregulación durante el aprendizaje colaborativo en entornos personales de aprendizaje. Especialmente en el capítulo cinco de su estudio, Barreto expone los fundamentos epistemológicos y conceptuales de las perspectivas sociocultural, sociocognitiva y situada, así como los enfoques de autores como Zimmerman (2000), Boekaerts (2000) y Pintrich (2000) sobre la autorregulación. Esta investigación aporta al campo al comparar diversas perspectivas y enfoques sobre las etapas de los procesos autorregulatorios en el aprendizaje.

El autor pone de relieve las etapas y ciclos que caracterizan los procesos autorregulatorios: establecimiento de metas, monitorización y autorreflexión. Al contrastar estos enfoques y relacionarlos con la interacción mediada por TIC, la tesis ilumina la complejidad de la autorregulación en contextos digitales donde la participación y el apoyo entre pares actúan como facilitadores de la planificación, el control de la conducta y la autoevaluación. Este análisis enriquece el campo, ya que subraya la necesidad de integrar los hallazgos procedentes de distintas corrientes teóricas para diseñar entornos de aprendizaje más eficaces, donde la autorregulación se consolide como una competencia clave en la formación actual.

Las investigaciones mencionadas fueron desarrolladas en los últimos años y evidencian que los constructos señalados han sido estudiados con amplitud a nivel internacional, sobre todo en España. Además, en Suramérica, la comunidad académica de Argentina, Chile, Perú y Uruguay cuenta con una producción constante sobre juego y autorregulación del aprendizaje. Sin embargo, en el ámbito doctoral colombiano todavía se advierte un vacío en el abordaje conjunto de estos fenómenos,

a pesar de la existencia de libros y tesis de maestría recientes que sí los consideran de manera articulada.

Antecedentes Nacionales

En este marco, se presenta a continuación un grupo de estudios nacionales de nivel doctoral que, si bien no se centran estrictamente en ambos constructos, examinan las categorías de grado transición, autonomía, formación de educadores infantiles, juego y autorregulación desde perspectivas relacionadas con las emociones, la conducta o el comportamiento.

En el contexto nacional se presenta la tesis doctoral de Rodríguez (2024), del programa de doctorado de la Universidad del Valle – Colombia, sobre *Políticas de formación inicial de docentes en Colombia, (1994-2020)*, cuyo objetivo general fue examinar las prácticas discursivas que subyacen en las políticas de formación inicial de docentes en Colombia entre 1994 y 2020, identificando las dinámicas de poder, los intereses y las tensiones que configuran el saber pedagógico, con el fin de proponer nuevas lecturas para la transformación de la escuela.

En la metodología se aprecia que la investigación adoptó un enfoque comparado y arqueológico, centrado en el análisis de discursos normativos, pedagógicos y sociales; en la identificación de convergencias, divergencias y tendencias en las políticas nacionales e internacionales de formación docente y en la sistematización de las conexiones discursivas y su relación con eventos contextuales y agendas globales. Este abordaje permitió reconstruir las fuerzas que influyen en la formulación de políticas, así como los factores epistemológicos, curriculares y evaluativos implicados.

Entre los hallazgos principales se evidencia la configuración de las políticas; en este aspecto se constató que las políticas de formación inicial de docentes emergen de prácticas discursivas que expresan intereses y luchas de poder entre actores del sector educativo, afectando los lineamientos pedagógicos. Respecto a la influencia de agendas globales, el estudio reveló que la adopción de recomendaciones internacionales se produce en diálogo con las necesidades locales, lo cual conduce a reconceptualizaciones del saber pedagógico y a tensiones en torno a la calidad educativa. Asimismo, se halló la necesidad de reescribir las prácticas; en

relación con este ítem se plantearon estrategias deconstructivas para resignificar y reformular las prácticas pedagógicas y curriculares, reconociendo la importancia de atender las relaciones de poder en el campo educativo.

Los aportes a la tesis doctoral sobre Juego y Autorregulación se vislumbran desde la perspectiva sincrónica de la formación docente, debido a que este estudio ofrece una visión crítica de cómo las políticas pueden favorecer o limitar la mediación pedagógica que los maestros ejercen en la Primera Infancia. Al revelar las fuerzas discursivas y los intereses que modelan la formación inicial, invita a reflexionar sobre el rol transformador del maestro en Educación Infantil, especialmente en el fomento de prácticas que potencien el juego y la autorregulación de los niños. De esta manera, contribuye a un entendimiento más profundo de la responsabilidad de las instituciones formadoras y de los docentes como agentes de cambio, quienes, al reconocer las dinámicas de poder y discursivas en la educación, pueden desempeñar la función de verdaderos mediadores del aprendizaje en el nivel preescolar.

En esta misma línea, un segundo antecedente nacional es el reportado por Rada (2023) en la tesis doctoral “Vivencia artística infantil espontánea en el proceso de aprendizaje de la educación Preescolar” con el propósito de construir fundamentos teóricos sobre el arte en la educación preescolar en el municipio de Soledad (Atlántico), abordando un vacío epistemológico en la literatura científica y un vacío práctico en ese contexto. Se adoptó el paradigma histórico hermenéutico para comprender la realidad del fenómeno estudiado, siguiendo la teoría fundamentada constructivista con un enfoque interpretativo cualitativo. Las técnicas de recolección de información fueron entrevistas, talleres, grupos focales, observación participante y diálogos grupales con maestros, estudiantes y familias.

El análisis se realizó mediante codificación abierta, axial y selectiva. Emergieron tres categorías: pensamiento pedagógico, práctica pedagógica y currículo. Los hallazgos indicaron que el pensamiento pedagógico constriñe el aprendizaje, la práctica es repetitiva y descontextualizada, y el currículo es técnico y desconectado del contexto sociocultural. Esto permitió construir la teoría sustantiva “Vivencia artística infantil espontánea en el proceso de aprendizaje: principios para una práctica pedagógica corporizada”, que propone un pensamiento holístico mente-cuerpo-contexto con el movimiento como matriz del aprendizaje, una práctica

subjetiva que considere al estudiante como sujeto, y un currículo centrado en el cuerpo que vincule el aprendizaje con la vivencia artística infantil espontánea.

Este estudio visibiliza el arte como una actividad rectora y un camino para permear los procesos de aprendizaje. Dentro del arte está el juego dramático o la dramatización, que hace parte de las actividades fundantes que transversalizan el currículo en la educación inicial y preescolar desde los referentes técnicos del Ministerio de Educación de Colombia.

Antecedentes Regionales

Se vincula a este estudio la tesis doctoral de Hernández (2024) quien elaboró un constructo teórico de las habilidades metacognitivas en los procesos que contribuyen a la autorregulación del aprendizaje con estudiantes de básica secundaria. Esta investigación tuvo como objetivo general, generar constructos teóricos relacionados con las habilidades metacognitivas en los procesos de autorregulación del aprendizaje de alumnos de secundaria del Colegio Miralindo en Santander, Colombia.

Para lograr este propósito, se adoptó un paradigma de pluralidad metodológica, concretado en un enfoque mixto secuencial explicativo, complementado con el método fenomenológico. El estudio involucró a 124 estudiantes de educación básica secundaria, seleccionados mediante un muestreo intencional y la ecuación para muestras finitas, y a cuatro docentes de las áreas de Humanidades, Ciencias Naturales y Ambientales, Filosofía y Matemáticas. En cuanto a los instrumentos aplicados, se utilizó el Inventario de Conciencia Metacognitiva (MAI) para la recolección de datos cuantitativos, así como una entrevista semiestructurada para profundizar en la perspectiva cualitativa. El análisis de la información se efectuó a través de procesos estadísticos (en el componente cuantitativo) y de categorización, estructuración y contrastación (en el componente cualitativo). Esta aproximación mixta permitió triangular los hallazgos y configurar una visión integral de la realidad investigada.

Entre los resultados más relevantes se identificaron tres focos de trabajo: la motivación de los estudiantes y el uso de estrategias pedagógicas adecuadas; la capacitación docente y la orientación sólida del profesorado y la participación activa

de las familias y de la comunidad en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. A partir de estos hallazgos, el constructo teórico se centró en describir cómo las habilidades metacognitivas inciden en los procesos de autorregulación del aprendizaje, planteando que la integración de prácticas pedagógicas reflexivas, la formación continua de los docentes y la implicación familiar y comunitaria son factores clave para potenciar el desarrollo de la conciencia metacognitiva y las competencias autorreguladoras en el aula de básica secundaria.

De este modo, la tesis contribuye con un marco conceptual que orienta la construcción de estrategias formativas, a fin de mejorar tanto el rendimiento académico como la autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Al ser una investigación centrada en el desarrollo de las habilidades metacognitivas en jóvenes de básica secundaria, ofrece claves valiosas para la comprensión y el fomento de la autorregulación del aprendizaje también en la primera infancia. Aunque el estudio se lleva a cabo con niños y jóvenes de un nivel educativo más avanzado, sus conclusiones apuntan a la importancia de integrar la conciencia metacognitiva desde edades tempranas, reconociendo que las bases de la autorregulación (autocontrol, planeación y evaluación) pueden afianzarse si se diseñan estrategias pedagógicas que promuevan la reflexión y la autonomía incluso en los primeros años de escolaridad.

Además, el énfasis en la participación activa de las familias y de la comunidad, así como en la capacitación docente, resulta fundamental para la educación infantil. La experiencia sugiere que los padres y cuidadores constituyen un soporte indispensable para el desarrollo integral de los niños, mientras que la preparación continua de los profesores contribuye a crear espacios en donde se desarrollen habilidades de control de impulsos, planificación y evaluación de las propias acciones. De esta forma, el constructo teórico sobre la relación entre metacognición y autorregulación brinda una guía que puede trasladarse al nivel de la primera infancia, en la medida en que se reconocen principios pedagógicos, como la mediación didáctica y la estimulación temprana, que favorecen la formación de aprendices cada vez más conscientes de su propio proceso de aprendizaje.

Seguidamente, es importante destacar la tesis doctoral de Martínez (2023), realizada en la Provincia García Rovira – Santander, Colombia en la que relaciona el

juego con las competencias socioemocionales en el nivel preescolar dirigido a educandos de 5 a 6 años de la Escuela Normal Superior de Málaga. El objetivo es generar una aproximación teórica sobre la incidencia del Juego en el desarrollo de Competencias Socioemocionales en niños de Transición de esta Normal. Con enfoque cualitativo y paradigma interpretativo, se presenta un diseño de campo que pretende recolectar los datos directamente de los informantes clave para establecer una teoría sustentada que determine la incidencia del juego en el desarrollo de competencias socioemocionales el grado mencionado, bajo el método de la teoría fundamentada.

La autora concluye que el juego es un aspecto fundamental en la formación socioemocional de los niños de transición como medio para alcanzar una perspectiva educativa por competencias. A partir de ello, teorizó desde los elementos que por medio del juego logran estructurar el desarrollo de competencias socioemocionales. Como aporte a este estudio se puede mencionar el interés de la autora en el despliegue del juego desde la planeación de los encuentros pedagógicos hasta sus beneficios y contribución en los procesos de aprendizaje de un niño en este nivel de formación.

Fundamentación Diacrónica

Las teorías de la autorregulación del siglo XVII hasta la consolidación en la psicología del desarrollo y la educación en el siglo XX

Este recorrido diacrónico parte de la palabra “autorregulación” y su conexión con la autorregulación del aprendizaje en la infancia. La noción de autorregulación (o self-regulation, en inglés) ha experimentado una evolución histórica en diferentes disciplinas como la filosofía, la psicología y educación, hasta constituirse en un concepto central en las teorías contemporáneas sobre el aprendizaje y el desarrollo infantil. A continuación, se ofrece un panorama diacrónico de cómo surgió y se enriqueció el término, con énfasis en la autorregulación del aprendizaje y su relevancia para los niños de 5 y 6 años.

Las raíces conceptuales (siglos XVII-XIX) tienen orígenes filosóficos en la tradición occidental, la idea de que el ser humano debe “regularse” a sí mismo

aparece tempranamente en el pensamiento de filósofos como John Locke (1632–1704). En *Some Thoughts Concerning Education* (1693), Locke no usa el término “autorregulación”, pero enfatiza la disciplina personal y el control de los impulsos en la formación moral e intelectual. Posteriormente, en el siglo XIX, surge la emergencia del concepto de “auto-control”, pues es en este siglo, con el auge de la psicología como disciplina incipiente, cuando se empieza a hablar de self-control (aunque todavía de forma muy rudimentaria) para referirse a la capacidad de una persona de frenar conductas indeseadas y dirigir su propia acción.

Las primeras aproximaciones psicológicas (inicios del siglo XX) se relacionan con las influencias del conductismo: en la primera mitad del siglo XX, la psicología conductista (Watson, Skinner) privilegió el estudio de la conducta observable, hablándose de “control de estímulos” más que de autorregulación personal. Pese a ello, se fueron gestando ideas sobre la posibilidad de que el sujeto “controle” su comportamiento mediante reforzamientos autoaplicados (lo cual se integraría más adelante, a teorías más amplias de la autorregulación). Luego, el enfoque psicoanalítico, con las corrientes psicoanalíticas (Freud y discípulos) hacen hincapié en la necesidad de “gestionar” impulsos y emociones. Aunque no emplearon sistemáticamente el término “autorregulación”, se alude a la capacidad del yo (ego) de regular las pulsiones.

Seguidamente, la consolidación en la psicología del desarrollo y la educación (mediados del siglo XX) con autores como Jean Piaget (1896–1980) quien no usó el término “autorregulación” de modo formal; sin embargo, su teoría del desarrollo cognitivo planteó que el niño se va regulando internamente al asimilar y acomodar esquemas de conocimiento. La idea de equilibración piagetiana se concibe como un proceso de auto organización del niño ante los desequilibrios cognitivos Piaget, (1962).

Posteriormente, Lev Vygotsky (1896–1934), desde la perspectiva histórico-cultural, introdujo la relevancia del habla interna y la mediación social como bases para el control consciente de la acción. Para él, la autorregulación surgía cuando el niño, a través del lenguaje (inicialmente externo y luego internalizado), podía planificar, inhibir y ajustar sus acciones. Con esto sentó el precedente para la idea de “autorregulación del aprendizaje,” puesto que el habla se convierte en una

herramienta mental para la metacognición y la administración de la propia conducta (Vygotsky, 1978).

Ahora bien, el desarrollo del término “autorregulación” (self-regulation) en psicología se efectúa a partir de la década de 1960–1970 cuando comienza a usarse el concepto “self-regulation” de modo más sistemático, especialmente en la psicología social y en los estudios sobre la motivación. Autores como Albert Bandura (con su teoría social cognitiva) señalan la capacidad del individuo para establecer metas, auto observarse y auto reforzarse (Bandura, 1986). Pero es una década después que la expresión “Autorregulación del aprendizaje” se consolida en el campo de la educación y la psicología educativa con un impulso decisivo durante los años 80 y 90 con aportes de autores como Barry Zimmerman, Dale Schunk y Paul Pintrich, quienes formulan modelos que explican cómo los estudiantes planifican, controlan y evalúan su propio proceso de aprendizaje (Schunk & Zimmerman, 1998).

Autorregulación en la infancia: el salto al aprendizaje infantil (finales del siglo XX y comienzos del XXI)

Posteriormente, se da la integración de la neurociencia y la psicología del desarrollo: estudios contemporáneos empiezan a indicar que los niños de 5 y 6 años pueden manifestar rudimentos de autorregulación del aprendizaje si se les proveen entornos y mediaciones adecuadas (por ejemplo, el acompañamiento docente, la práctica de juego orientado, la enseñanza de estrategias metacognitivas sencillas). El auge del estudio de las funciones ejecutivas (inhibición, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva) en la última década del siglo XX y en el XXI abre el camino para comprender que la autorregulación, en buena medida, depende de la capacidad del niño para usar herramientas cognitivas y socioculturales. Con 5 o 6 años, el infante se encuentra en la cúspide de la etapa preoperacional (Piaget) o en la transición hacia la etapa de las operaciones concretas, y la internalización del lenguaje (Vygotsky) ya está avanzada, lo que facilita la autorregulación.

De esta manera, la autorregulación del aprendizaje en niños de 5 a 6 años ocurre cuando se observa claramente el rol de la mediación del adulto y la escuela, es decir, los docentes y familiares se convierten en guías que modelan la forma de planificar tareas, vigilar la conducta y reflexionar sobre los errores. A esta edad, el

niño aún requiere apoyos externos (andamiaje), y la autorregulación no será completamente autónoma, pero sí emerge de forma incremental.

De esta forma, un enfoque lúdico implementa el juego simbólico o dramático porque estimula la reflexión del niño sobre roles, normas y reglas, potenciando la autorregulación (Vygotsky). Adicionalmente, se hace necesario revisar la importancia de la conciencia metacognitiva. Aunque el término “metacognición” se ha aplicado tradicionalmente a niveles superiores (estudiantes mayores), se han adaptado metodologías que evidencian su viabilidad en educación infantil. Lo anterior significa que los niños preescolares entre 5 o 6 años, pueden adquirir un nivel básico de autoconciencia sobre lo que saben y cómo pueden aprenderlo, impulsando la autorregulación de su acción en el aula, por ejemplo, guardando silencio en tareas que exigen concentración o pidiendo ayuda cuando lo consideran necesario.

El recorrido diacrónico de la palabra “autorregulación” pone en relieve cómo se ha pasado de una visión fragmentaria como es el autocontrol de impulsos, a un concepto integral que incluye aspectos cognitivos, emocionales y conductuales. En la actualidad, la autorregulación del aprendizaje se concibe como la capacidad de planificar, monitorear y ajustar las propias acciones con vistas a conseguir objetivos educativos. En el caso de niños de 5 a 6 años, este proceso se encuentra en ciernes, pero la investigación ha demostrado que intervenciones adecuadas, mediaciones docentes, climas de aula positivos y estrategias lúdicas favorecen significativamente el desarrollo autorregulador. Así, la autorregulación infantil se entiende no sólo como un ideal a largo plazo, sino como una competencia posible y cultivable, cuyos primeros indicios se revelan de manera clara en la interacción social, el juego y la comunicación oral o lo que Vygotsky llama el habla privada (Vygotsky, 1978).

Por consiguiente, el concepto de autorregulación ha ido ampliando su significado desde el autocontrol conductual hasta la autorregulación del aprendizaje. La pedagogía moderna y las teorías socioculturales subrayan que los infantes de 5 y 6 años ya son capaces de ejercitar un cierto grado de regulación personal, siempre y cuando existan condiciones propicias para desarrollar esas habilidades. Un ejemplo de este constructo con el propósito de ilustrar de manera concreta cómo puede manifestarse la autorregulación mediada por el habla privada en un contexto de preescolar, basado en la comprensión de la teoría vygotskiana se describe a

continuación: imaginamos a Alejandro, un niño de cinco años en un aula de preescolar. Su maestra le ha encomendado una sencilla actividad de construcción con bloques: debe armar una torre de determinada altura y luego colocar un muñeco de peluche en lo alto de la estructura sin que se caiga.

El proceso inicia con el *establecimiento de la meta y planificación* (externalización inicial). Alejandro primero observa los bloques y el muñeco, y verbaliza en voz alta: “Voy a poner dos bloques grandes abajo... después, uno largo en la mitad.” Esta habla privada comienza como una forma de planificar la secuencia de acciones. Aunque se expresa en voz audible, Alejandro en realidad está dirigiéndose a sí mismo. El paso a continuación es la *ejecución y monitorización* (ajustes y control de impulsos); al intentar ensamblar los bloques, Alejandro advierte que su torre se tambalea. Vuelve a murmurar: “No, mejor pongo primero este bloque grande... sí, así no se cae.” Aquí, Alejandro se autocorrigió y reajusta la estrategia al detectar la inestabilidad. Este control consciente surge a raíz de su habla privada, que le permite recordar la meta (evitar que la torre se caiga) y regular su impulso de seguir añadiendo bloques sin pensar.

Luego surge la necesidad de concretar la *solución de conflictos y refuerzo de la motivación* (autorregulación socioemocional). Ante el temor de que la torre se caiga, Alejandro se detiene y se dice a sí mismo: “Tranquilo... puedo sostenerla con mi mano... ahora pongo el bloque nuevo.” Esta auto verbalización ayuda al niño a manejar la frustración y a motivarse para continuar. Según Vygotsky, el habla privada sirve para mantener la atención, reducir la ansiedad y organizar la conducta. Continúa con la *verificación y retroalimentación personal* (internalización creciente), es decir, una vez colocados los bloques, Alejandro ya no habla en voz alta, sino que susurra o mueve los labios sin emitir sonido perceptible, ajustando los últimos detalles de la torre. Empieza el paso hacia el habla interna. Coloca el muñeco con cuidado y constata que no se cae. Se da a sí mismo un refuerzo verbal, casi inaudible: “Sí, lo logré... está bien firme.”

El último paso se relaciona con una *reflexión sobre la tarea* (consolidación de la autorregulación). Finalmente, la maestra le pregunta cómo hizo para que la torre no se viniera abajo, y Alejandro responde con una mezcla de argumentos aprendidos de la docente (normas, consejos) y su propia experiencia. Su discurso refleja que

integró las herramientas culturales (cómo encajar bloques, reglas de equilibrio) y las transformó en herramientas mentales a través del habla privada. En este ejemplo, basado en la teoría sociocultural de Vygotsky, se observa claramente cómo el habla privada funge de mediadora en el proceso autorregulatorio de Alejandro. Inicialmente, su lenguaje sirve para planificar de manera externa (habla en voz alta para organizar ideas), pero a medida que internaliza las normas y estrategias, su habla se convierte en una herramienta cognitiva que dirige y controla su conducta, facilitando la autorregulación en el aprendizaje.

Desde un enfoque sociocultural, Vygotsky (1978) subraya que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los niños se producen, ante todo, en la interacción social y cultural. El juego ocupa un lugar destacado en esta teoría, pues se concibe como un “laboratorio” donde los infantes exploran roles, asumen reglas, transforman simbólicamente la realidad y ejercitan funciones mentales superiores. Así, el juego dramático o simbólico (también denominado “juego de simulación” o “juego de fantasía”) posibilita que los niños se apropien de herramientas culturales (el lenguaje, los símbolos, las normas), que interioricen gradualmente y que, con la mediación de adultos y pares, se consoliden procesos de autorregulación de la conducta, de las emociones y del aprendizaje.

Algunos autores mencionan que niños muy pequeños no pueden ejercer control voluntario de sus acciones o emociones. Investigadores como Kochanska y Thompson (1997) o Grolnick y Ryan (1989) enfatizan que desarrollar la autorregulación es un objetivo educativo esencial. Según Raffaelli, Crockett y Shen (2005), la autorregulación abarca la capacidad de gestionar por sí mismo la atención, el afecto y la conducta para responder adecuadamente a exigencias internas y externas. Existen algunas perspectivas que se deben tener en cuenta al referirse a estos procesos relacionados con la autorregulación:

-Perspectiva cognitivo-social: autorregulación del aprendizaje. Zimmerman (2000), en línea con la teoría sociocognitiva de Bandura, define la autorregulación como un proceso cíclico que comprende:

- Fase de planificación: establecimiento de metas, análisis de tareas y motivación (autoeficacia).

- Fase de actuación: autoprotección de la atención (autoinstrucciones, estrategias para concentrarse) y autoobservación.
- Fase de autorreflexión: evaluación de resultados y reacciones del yo (satisfacción o frustración), lo cual influye en la siguiente ronda de planificación.

Este modelo explica por qué, ante la dificultad, algunos niños persisten y reajustan sus métodos, mientras otros abandonan o modifican objetivos.

-Perspectiva neuropsicológica: función ejecutiva. En neuropsicología se acuña el término “función ejecutiva” para describir procesos de alto nivel involucrados en el control consciente de la conducta, pensamiento y emoción (Zelazo, 2005). Incluye habilidades como la planificación, la inhibición de respuestas impulsivas, la flexibilidad cognitiva y la monitorización de la actividad en curso (Cabarcos & Simarro, 2000). Algunas teorías distinguen entre función ejecutiva “fría” (centrada en la resolución de problemas cognitivos) y función ejecutiva “cálida” (afectiva), las cuales operan de forma interrelacionada.

El desarrollo de la autorregulación durante la educación infantil

Dentro de los mecanismos responsables del desarrollo de la autorregulación en la infancia se encuentran las Perspectivas “inside-out” y “outside-in”. Siguiendo a Rivière y Coll (1987), las teorías del desarrollo se pueden clasificar como “de dentro hacia afuera” (inside-out), cuando enfatizan estructuras o mecanismos internos a la mente infantil, y “de fuera hacia adentro” (outside-in), cuando resaltan la influencia del entorno. En el caso de la autorregulación, se acepta cada vez más la idea de la complementariedad de ambos enfoques: el niño dispone de mecanismos endógenos, ligados a la corteza prefrontal, pero su desarrollo depende en gran medida de la interacción social. De esta manera, los mecanismos endógenos se relacionan con la función ejecutiva. La función ejecutiva (Zelazo & Müller, 2002) se localiza principalmente en la corteza prefrontal, área del cerebro que madura de forma lenta y progresiva. Según Zelazo (2005) y Siegel (2001), esta maduración implica:

- Sinaptogénesis: formación de un gran número de sinapsis al final de la gestación y en los dos primeros años de vida.
- Procesos que aguardan la experiencia: eliminación gradual de sinapsis que no se utilizan (Greenough, 1987), lo que reduce la plasticidad inicial.

- Procesos dependientes de la experiencia: creación de nuevas sinapsis producto del aprendizaje.

En la corteza prefrontal, la mielinización se extiende hasta la juventud, lo que explica la prolongada evolución de la autorregulación. Mientras que los mecanismos exógenos como la mediación social, especialmente con cuidadores, es un factor crucial en la conformación de la autorregulación. Estas afirmaciones son propias de la Psicología Soviética (Vygotsky, 2003; Luria, 1930) y la Psicología de la Intersubjetividad (Trevarthen, 1998, 2001).

Ahora bien, la Concepción de Vygotsky (2003) distingue procesos psicológicos elementales (controlados por estímulos externos) y procesos psicológicos superiores (autorregulados y conscientes). Dichos procesos superiores surgen por la mediación del lenguaje y los signos, que permiten al niño tomar conciencia y regular sus propias acciones. En tanto que Luria (1930) ejemplifica esta transición a través de la atención, que se transforma de involuntaria a voluntaria por la guía verbal de los adultos y, seguidamente, del propio lenguaje del niño.

Se hace entonces relevante anotar las contribuciones de la teoría de la intersubjetividad. Trevarthen (1998, 2001) plantea la existencia de una “intersubjetividad primaria”, es decir, una motivación innata de tipo socioafectivo que impulsa a los bebés a sincronizar sus estados emocionales con los cuidadores. Con ello, la autorregulación se entiende como un logro emergente de la interacción temprana y la sintonía afectiva. Corresponde a este estudio conocer las etapas del desarrollo de la autorregulación en la Educación Infantil, específicamente en el nivel preescolar, grado transición entre los 5 y 6 años, sin embargo, haremos un recorrido sucinto por las primeras etapas.

Siguiendo a Karpov (2005) y Vygotsky, se distinguen diversas fases de desarrollo de la autorregulación, asociadas a la actividad “dominante” de cada edad. Recordamos que de 0 a 1 año se presenta la “Interacción afectiva con el cuidador” en donde se crea el vínculo de apego. La relación con el cuidador establece un apego que sienta las bases de la regulación emocional (Bowlby, 1973; Ainsworth & Bell, 1970). Asimismo, se presenta la socialización de los mecanismos reguladores dado que, desde el nacimiento hasta los 6 meses, el niño depende en gran medida del cuidador para calmarse (Kopp, 1989). Posteriormente, con la aparición de la

intersubjetividad secundaria (8-12 meses), el bebé se involucra en interacciones triangulares (niño-adulto-objeto), socializando la atención y la acción.

Hacia el año hasta los 3 años se presenta “Actividad conjunta centrada en objetos”. En esta fase, el niño desarrolla la representación mental y una planificación incipiente. El acceso a la función simbólica (18-24 meses) posibilita la autorregulación interna. Surge entonces la Regulación de la acción hacia los 2 años cuando el niño logra cierta conducta intencional y controla parcial o totalmente su actividad (Piaget, 1965). Luego mejora la atención ejecutiva (Rothbart & Posner, 2001), que permite estrategias como la autodistracción ante estímulos negativos. Se avanza en la Regulación emocional cuando surgen emociones más diferenciadas (alegría, tristeza, miedo, sorpresa) y, después, emociones autoconscientes (orgullo, vergüenza).

Seguidamente se incrementan las estrategias para controlar el malestar, incluyendo el uso de objetos transicionales y la distracción activa (Stifter & Braungart, 1995). Finalmente, en este periodo, la Regulación Conductual es observable cuando el niño comienza a obedecer normas sencillas, pero también expresa la etapa del “no” o la “afirmación del yo” (Delval, 1997). Al respecto, Kochanska y Thompson (1997) destacan que la moralidad y el control conductual se construyen gracias a la interiorización gradual de reglas y valores por la interacción cotidiana.

De 3 a 6 años, en relación al Juego, Karpov (2005), enfatiza que la actividad principal es el juego sociodramático, donde el niño asume roles culturales (médico, maestro, etc.), sometiéndose a normas sociales en un contexto lúdico (Vygotsky, 2003). Este juego potencia la autorregulación emocional y cognitiva, al exigir la organización de la conducta en torno a roles y guiones ficticios (Linaza, 1997; Lindsay & Colwell, 2003); fomenta la planificación y la resolución de conflictos, pues los niños coordinan acciones y negocian significados. Adicionalmente aparece la autorregulación en la resolución de problemas debido a que se consolidan las funciones ejecutivas como la flexibilidad cognitiva y la planificación, en relación con la solución de problemas (Zelazo, 2005). Entre los tres y los cuatro años, se observa un avance notable en la capacidad de cambiar de criterio o meta, reduciendo errores de perseveración típicos de edades previas.

Se entiende que el manejo de la emoción es clave en la autorregulación, sobre todo en la infancia. Thompson (1994) la define como el conjunto de procesos

intrínsecos y extrínsecos que permiten supervisar y modificar reacciones emocionales con el fin de lograr objetivos personales. Las Estrategias de Autorregulación Emocional (Gross, 1998, 1999) pueden operar antes de la situación que despierta la emoción (seleccionar o alterar condiciones) o durante la experiencia emocional (distracción, reinterpretación cognitiva, etc.). Aunque autores como Martin y Tesser (1996) valoran positivamente la reinterpretación y la activación de recuerdos alegres, la utilidad de la distracción en la población infantil sigue siendo objeto de debate.

Sobre la Autorregulación emocional, a lo largo de esta etapa, se incrementa la habilidad de tolerar el retraso de la gratificación (Mischel, 1983). Los niños de cuatro años comienzan a utilizar la autodistracción y el cambio cognitivo (Stifter & Braungart, 1995). En esta etapa el lenguaje sirve como herramienta para expresar y regular emociones, transformando las rabietas en diálogos negociados (Shonkoff & Phillips, 2000). Se comprende la necesidad de modular la expresión emocional de acuerdo con las normas culturales (Cole, 1986). Y la Autorregulación conductual aparece cuando el desarrollo de la moral y el control voluntario (Bandura, 1991) requiere no solo la inhibición por miedo o ansiedad, sino la integración consciente de normas (Kochanska & Thompson, 1997). Es decir, entre los tres y los cuatro años, se forman “guiones” sobre rutinas y normas, y se avanza hacia la asimilación de valores sociales de manera más estable (Grolnick, Deci & Ryan, 1997).

De este recorrido diacrónico se concluye que la autorregulación se concibe como la capacidad del individuo para monitorear, dirigir y ajustar su conducta, pensamiento y emoción a fin de alcanzar metas propias. Este rasgo ha sido estudiado desde diversos marcos teóricos y abarca tanto dimensiones cognitivas (p. ej., la planificación, el control de la atención) como afectivas (p. ej., la regulación de la experiencia emocional). El término “autorregulación” no es novedoso en la investigación psicológica; se remonta a las ideas de Wiener (1948) sobre el control cibernético, donde un “bucle de retroalimentación” compara el estado actual con un estado ideal y activa acciones correctivas para lograrse. Asimismo, Albert Bandura (1991, 2005) señala que este planteamiento es insuficiente para explicar la complejidad del comportamiento humano, pues las personas no solo reaccionan al detectar discrepancias, sino que también inician acciones proactivas y adoptan

estrategias diversas como incrementar el esfuerzo, reconfigurar objetivos o cambiar el entorno.

Implicaciones de la autorregulación para el juego y el aprendizaje

La trayectoria de la autorregulación desde los primeros meses hasta los seis años se nutre de mecanismos endógenos (maduración del córtex prefrontal y función ejecutiva) y de mecanismos exógenos (intervención y acompañamiento de adultos). El juego, en especial el juego sociodramático, brinda un espacio idóneo para que los niños ensayen roles sociales, gestionen emociones y practiquen la planificación y resolución de conflictos. En conclusión, la autorregulación infantil surge de la confluencia de la actividad interna de la mente (desarrollo de la función ejecutiva) y de la mediación social, que Vygotsky (2003) y Luria (1930) resaltan como crucial. El niño aprende a utilizar las herramientas simbólicas (lenguaje, signos) y a interiorizar las normas y valores propios de su comunidad.

De igual modo, autores como Kochanska y Thompson (1997) subrayan el papel del apego y la interacción temprana en la configuración de la conciencia moral y la autorregulación emocional. El ámbito educativo, por ende, tiene la misión de facilitar contextos lúdicos, afectivos y sociales que promuevan la progresiva autonomía del niño en la gestión de su aprendizaje y de su conducta.

Estos autores expresan que “La progresiva interiorización de las normas requiere suprimir o inhibir acciones deseadas y realizar conductas socialmente estipuladas. Esto descansa, en parte, en la habilidad de responder a las demandas ambientales y, en parte, en un mecanismo activo de control voluntario” (Kochanska & Thompson, 1997, p. 58). Asegurando, además, que “El apego seguro y las prácticas de crianza sensibles facilitan la conformación de una conciencia temprana, ayudando al niño a dirigir su conducta de forma consciente y responsable” (Kochanska & Thompson, 1997, p. 65). Estas ideas resaltan el origen social y afectivo de la autorregulación, reflejando la importancia de la relación con figuras de apego para la formación de la autonomía y la conducta moral.

Las citas anteriores reflejan el núcleo de la perspectiva sociocultural aplicada al desarrollo de la autorregulación en la infancia. Autores como Vygotsky, Luria y Elkonin, al igual que Kochanska y Thompson en sus estudios sobre conciencia y

desarrollo moral, hacen énfasis en que la autorregulación surge y se consolida con la mediación social, el uso de signos (lenguaje) y la práctica de roles en entornos lúdicos o colaborativos.

Por lo anterior, en la primera infancia, la autorregulación se desarrolla de manera progresiva, respaldada por la mediación adulta (educadores, cuidadores) y reforzada en contextos de interacción con pares (como el juego). Tanto la visión cognitivo-social (Bandura, Zimmerman) como la neuropsicológica (Zelazo, Metcalfe y Mischel, entre otros) coinciden en que la autorregulación implica procesos de automonitoreo, autoevaluación y autocontrol, sostenidos por la motivación y la capacidad de planificar. A nivel emocional, los niños aprenden a modular la intensidad y la expresión de sus afectos, lo cual puede perfeccionarse mediante estrategias cognitivas y la intervención social. En definitiva, la articulación entre componentes cognitivos, afectivos y contextuales explica cómo los niños pueden, paulatinamente, autorregular su conducta y su aprendizaje, encontrando en el juego un ambiente idóneo para ensayar y consolidar estas destrezas.

Recorrido diacrónico del concepto de “juego” en la historia y su importancia en la educación infantil

El término “juego” tiene raíces muy antiguas en la historia de la humanidad. Desde que existen registros de la vida cotidiana y cultural de los pueblos, se constata la presencia de actividades lúdicas. A continuación, se presenta un panorama diacrónico que muestra cómo ha evolucionado la concepción del juego y cómo los principales pensadores y pedagogos han destacado su valor en la vida infantil y en los procesos de aprendizaje.

Sobre las primeras menciones en la Antigüedad Clásica y la etimología de la palabra juego, es necesario referir que en los textos griegos y latinos ya se encuentra la reseña a términos que aluden a lo lúdico. Por ejemplo, en griego antiguo παιδιά (paidía) παιδιὰ (paidía) παιδιᾶ́ (paidiá) podía aludir a “juego” o “diversión infantil” (relacionado con “paidós”, niño), mientras que, en latín, “ludus” significaba juego, deporte o también escuela. Platón (427–347 a. C.) en sus diálogos menciona la utilidad del juego como espacio para la “improvisación” y la preparación del niño hacia la virtud ciudadana. Veía en las actividades lúdicas un medio para ir

descubriendo la futura posición del joven en la polis. Asimismo, Aristóteles (384–322 a. C.) planteó que el juego tenía un rol equilibrante: era un descanso necesario, pero también un ejercicio importante para la formación del carácter (Aristóteles, 2009).

Posteriormente, en la Edad Media, el juego no gozaba de un reconocimiento explícito en textos pedagógicos, en parte por visiones eclesiásticas que lo asociaban con la ociosidad. Con el Renacimiento, la mirada hacia la infancia y la educación comenzó a cambiar ligeramente. Erasmo de Róterdam (1466–1536) enfatizó el estudio de la lengua en un ambiente relativamente placentero y lúdico. Aunque no desarrolló ampliamente el concepto de juego en la infancia, reconoció la importancia del disfrute y la motivación en el aprendizaje (De Róterdam, 1963).

Seguidamente, surgen las primeras visiones pedagógicas en la Modernidad. Comenius (1592–1670), reconocido como uno de los pioneros de la pedagogía moderna, recalcó la necesidad de enseñar al niño en un ambiente ameno y agradable, lo que abre la puerta a la inclusión de actividades lúdicas en el proceso de aprendizaje (Comenius, 1967). Por su parte, John Locke (1632–1704) consideró la educación como un proceso de formación moral e intelectual, y aunque no dedicó extensos textos al juego, subrayó la necesidad de interesar a los niños en las tareas, de modo que se sintieran “atractivos” (antecedente del uso lúdico en la instrucción). Y Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), en *El Emilio* (1762), concibió la infancia como una etapa de libertad y de contacto con la naturaleza. Aun sin referirse de forma sistemática al “juego infantil” como tal, su visión del aprendizaje natural dejó la vía abierta para que los niños se expresaran y exploraran su entorno de manera espontánea, muy cercana al espíritu del juego (Rousseau, 1979).

Del siglo XIX, los inicios de la pedagogía del juego, al siglo XX y el desarrollo de la psicología del juego.

Friedrich Fröbel (1782–1852) es considerado el creador del Kindergarten (literalmente “jardín de niños”). Concibió el juego como la actividad esencial de la infancia, pues lo consideraba el método natural de aprendizaje. Sus “dones” o “Gifts” eran materiales didácticos que promovían el juego libre y creativo para desarrollar habilidades cognitivas, motoras y sociales (Fröbel, 1887). Mientras que Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), ponía un gran énfasis en el desarrollo integral

(cabeza, corazón, mano), sus escuelas incluían tiempos y actividades lúdicas, reconociendo que la actividad espontánea y exploratoria del niño era vital para la formación. Otros pedagogos decimonónicos, entre ellos Herbart (1776–1841), de forma más fragmentaria, enfatizaron la necesidad de una “instrucción interesante”, abriendo espacio a actividades que hoy podríamos considerar prelúdicas o con fuerte componente de juego.

María Montessori (1870–1952) no hablaba específicamente de “juego” sino de “trabajo libre” del niño, pero, en la práctica, su método asume un entorno preparado donde el infante elige y se mueve en libertad. Muchos interpretan dicha libertad de elección y exploración como un tipo de actividad lúdica, aunque ella misma matizara el término (Montessori, 1994). También Jean Piaget (1896–1980) ofrece uno de los estudios más influyentes en cuanto al juego. En su clasificación (*La formación del símbolo en el niño*, 1945), distingue el juego simbólico o de ficción, donde el niño despliega la imaginación y asume roles del juego de reglas, que emerge más tarde y demanda cooperación y negociación. Piaget subraya cómo estas actividades son esenciales para el desarrollo cognitivo y la asimilación de la realidad.

John Dewey (1859–1952) consideraba la escuela como una forma de vida y no simplemente un lugar de instrucción. El juego, para Dewey, es experiencia viva, necesaria para la motivación y para conectar la teoría con la práctica en un entorno democrático (Dewey, 1916). Y Donald Winnicott (1896–1971) aportó la idea del “espacio transicional” y el “jugar” como una experiencia esencial para la creatividad y para la construcción del self. Aunque no era pedagogo, sus reflexiones sobre la importancia del juego para la salud mental del niño influyeron en posteriores enfoques educativos (Winnicott, 2005). Mientras que Lev Vygotsky (1896–1934), desde la perspectiva sociocultural concedió al juego un papel fundamental en el desarrollo de las funciones mentales superiores y la autorregulación. En su teoría, el “juego de roles” también se traduce del ruso como juego dramático, favorece la internalización de normas sociales, reglas y el desarrollo del lenguaje (Vygotsky, 1978).

Dentro de las perspectivas contemporáneas, cabe destacar a Jerome Bruner (1915–2016) quien recalcó la función de la interacción en el aprendizaje y la importancia del juego como ensayo y práctica de habilidades (Bruner, 1996). Y Catherine Garvey (1977) en su estudio sobre el juego infantil se centró en el juego de

ficción, mostrando cómo la dramatización y la negociación de significados fomentan las habilidades lingüísticas y sociales. Por su parte, Brian Sutton-Smith (1924–2015) estudió las múltiples facetas del juego (retórico, lúdico, cultural) y consideró que el juego infantil es un fenómeno complejo, cargado de implicaciones cognitivas y emocionales que enriquecen la experiencia de vida del niño (Sutton-Smith, 1997). Bárbara Rogoff (1981, 1990) y otros exponentes del enfoque sociocultural han evaluado cómo el juego se enmarca en prácticas culturales, lo que extiende la visión de Vygotsky y añade la observación transcultural del valor del juego en diferentes contextos (Rogoff, 1990).

El juego y su relevancia actual

En la actualidad, el juego ya no es percibido solo como pasatiempo o simple diversión, sino como un instrumento pedagógico y forma privilegiada de aprendizaje. Tanto en investigaciones recientes de neurociencia (que evidencian la importancia de la experiencia lúdica en la plasticidad cerebral) como en los marcos curriculares de países de todo el mundo, el juego es concebido como eje central para promover competencias cognitivas, socioemocionales y motoras. Organismos internacionales como la UNESCO y UNICEF han abogado por la necesidad de proteger el “derecho al juego” desde la primera infancia, reconociendo sus beneficios para el desarrollo integral.

De esta manera, el juego ha evolucionado desde ser una actividad connotada de simple recreación hasta una práctica reconocida como fundamental en la educación infantil. Diversos autores y corrientes pedagógicas a lo largo de la historia: Platón, Rousseau, Fröbel, Montessori, Piaget, Vygotsky, Dewey, Sutton-Smith, entre otros, han resaltado su valor formativo, subrayando su carácter simbólico, social, cognitivo y cultural. Esta evolución histórica confirma que la actividad lúdica es un núcleo esencial para el aprendizaje, la socialización y la construcción de la identidad en la niñez, aspectos que permanecen vigentes en los debates educativos contemporáneos.

Recorrido diacrónico del “juego dramático”: orígenes, evolución y perspectivas en el ámbito educativo

El juego dramático (también llamado “juego socio-dramático” o “juego de roles”) ha sido reconocido como una de las modalidades lúdicas más enriquecedoras para el desarrollo integral de la niñez. Se caracteriza por la representación simbólica de situaciones, personajes y escenarios que los niños recrean a partir de su experiencia cotidiana, su imaginación o la influencia cultural.

En múltiples estudios relacionados con el juego infantil y los procesos de autorregulación, se destaca que todos los tipos de juego motivan las expresiones infantiles, las cuales, en su mayoría están sentenciadas solo a pedir y ofrecer información regulando la propia acción y la de los participantes de la actividad lúdica; se resalta que se producen con mayor frecuencia durante el juego dramático en rincones y en interacción con el docente y no entre pares (Manrique y Rosemberg, 2009). Del mismo modo, Pellegrini, (1984) observó que es en este tipo de juego donde los niños empleaban el lenguaje para cumplir con más funciones que en otros juegos, más aún cuando la participación interaccionista de un adulto proporciona nuevos contenidos haciéndolo más extenso y complejo.

Igualmente, Sarlé (2006) investigó la influencia de las maestras en el juego dramático atribuyendo a esta la capacidad de enriquecer la propuesta lúdica alimentando las experiencias imaginarias y movilizándolo el contenido del juego en función del guion que los niños participantes van construyendo a medida que despliegan el juego. Además, atribuyó la riqueza del juego a los espacios, el número de niños por acciones, modo de organización del grupo, la toma de decisiones o capacidad de elección de los niños para asumir los personajes y el grado de visibilidad y desempeño de cada niño (Manrique y Rosemberg, 2009, p. 107).

A continuación, se presenta un panorama histórico y teórico de cómo ha ido configurándose este tipo de juego, sus similitudes y diferencias con otras formas lúdicas, y los aportes más relevantes de los autores que han estudiado el tema con el propósito de entender su valor en la educación infantil.

El estudio sistemático del juego dramático comenzó a tomar fuerza a mediados del siglo XX, cuando psicólogos y educadores pusieron la mirada en cómo los niños ensayaban roles familiares y sociales al “fingir” o “actuar” diversos escenarios. Aunque

los primeros textos clásicos de la psicología (e.g., Piaget, 1945/1962) ya abordaban el juego simbólico, no distinguían con precisión el juego dramático como tal. Fue la corriente de investigación sobre desarrollo social y cognitivo la que empezó a indagar la relación entre la asunción de roles, la interacción con pares y la progresiva interiorización de normas.

Algunos autores han increpado ciertas diferencias y similitudes del juego dramático infantil con otros tipos de juego, por ejemplo:

- Juego funcional o sensoriomotor. Similitud: ambos propician descubrimiento y ejercicio de habilidades (motrices en el funcional, roles y acciones simbólicas en el dramático). Diferencia: el juego funcional se centra en la repetición y la exploración sensorial de objetos (golpear, lanzar, deslizar), mientras que el dramático implica la representación simbólica de un guion imaginario.
- Juego constructivo. Similitud: en ambos hay un proceso de organización y de proyección mental (qué construir, qué personaje representar). Diferencia: en el juego constructivo la meta es crear un producto físico (ej. una torre con bloques); en el dramático, el eje es la interpretación de roles y la interacción social.
- Juego con reglas (o reglado). Similitud: ambos pueden involucrar normas y turnos (ej. “Este turno es mío, luego el tuyo...”). Diferencia: el juego reglado se basa en reglas formales y resultados medibles (ganar, perder, puntuar), mientras que el dramático, aunque contenga reglas implícitas (ej. “El médico cura, el cocinero prepara...”), es más flexible, abierto y creativo.
- Juego simbólico. Similitud: el dramático se considera una modalidad avanzada del juego simbólico, ya que en ambos se utilizan objetos y acciones para “representar algo que no está presente”. Diferencia: el juego simbólico puede suceder en solitario (ej. un niño que mueve un bloque como si fuera un coche), mientras el dramático enfatiza la colaboración y la negociación de roles (dimensión socio-dramática).

El juego de roles, a diferencia del juego dramático, comienza con un entorno estructurado basado en una lección o habilidad específica. Crea un entorno para que los niños representen roles específicos con el fin de desarrollar habilidades asociadas con los comportamientos del rol. El juego dramático proporciona un método abierto

de exploración, y cuando se agrega un tema más limitado basado en lecciones, se obtiene un juego de roles (Sachet, et al, 2013)

Autores destacados, sus perspectivas teóricas y aportes al ámbito educativo.

El psicólogo ruso D. B. Elkonin (1978/2005) subrayó la importancia del juego de roles en la etapa preescolar, afirmando que se convertía en la “actividad principal” del niño, pues en él se integraban aspectos cognitivos, afectivos y sociales. Para Elkonin, el niño, al representar papeles (médico, cocinero, maestro), asumía las reglas y valores implicados en esos roles sociales, desarrollando competencias mentales superiores y funciones ejecutivas incipientes. Sara Smilansky (1968, 1990) por su parte, acuñó la distinción entre “juego funcional”, “juego constructivo”, “juego dramático” y “juego con reglas”. Su foco en el juego socio-dramático permitió evidenciar que, al dramatizar situaciones y escenas, los niños desarrollan habilidades lingüísticas, sociales y emocionales, especialmente cuando interactúan en pequeños grupos.

Mientras que Catherine Garvey, en sus obras: *Play*, (1977) y *Children's Talk*, (1984), analizó cómo el lenguaje emerge con mayor sofisticación en el juego dramático. Garvey propuso que, cuando los niños se comunican para planificar acciones y sostener la ficción, desarrollan habilidades conversacionales avanzadas y refuerzan la cohesión del grupo. En esa misma línea, Brian Sutton-Smith, con sus reflexiones sobre la “ambigüedad del juego” (*The Ambiguity of Play*, 1997), consideró el juego dramático una de las expresiones más ricas del “mundo lúdico”, pues aúna creatividad, reglas culturales y negociación simbólica.

De otra parte, Vygotsky (1896–1934), aunque no empleó el término “juego dramático” de forma explícita, Vygotsky (1978) definió el juego de roles como una actividad que crea la *zona de desarrollo próximo* para el niño, pues exige la internalización de normas y la regulación de la propia conducta con base en un rol ficticio. Esta visión ha influido fuertemente en pedagogías actuales que emplean el juego dramático como estrategia de desarrollo socioemocional y de construcción del pensamiento simbólico. Y Donald Winnicott (1971), desde la perspectiva psicoanalítica y la teoría del juego, resaltó el “espacio potencial” que surge cuando el

niño “juega a ser otro” y, con ello, expresa conflictos internos y experimenta sensaciones de control y seguridad. Aunque no se centró específicamente en la dimensión pedagógica, sus ideas acerca de la importancia del jugar creativo se integran a la praxis educativa contemporánea.

En ese orden de ideas, otro autor, tal vez menos conocido, pero igual de relevante, Elinor Goldschmied con su obra: el *Heuristic Play*, no se enfocó exclusivamente en la dramatización, sus planteamientos sobre la exploración y la investigación del entorno (heuristic play) se relacionan con la búsqueda simbólica y la recreación ficticia. Si bien no es “juego dramático” en sentido estricto, hay un puente en lo concerniente a la experimentación y la libre manifestación de la imaginación.

Respecto a los aportes del juego dramático en el ámbito educativo se puede destacar:

- Desarrollo social y emocional. El juego dramático favorece la comprensión de roles sociales (familia, profesiones, interacciones comunitarias) y promueve la empatía, al “ponerse en los zapatos” de otros personajes. Autores como Smilansky (1990) y Garvey (1977) muestran que, al organizar escenarios dramáticos, los niños aprenden a manejar conflictos y a regular sus emociones, impulsando su competencia socioemocional.
- Lenguaje y habilidades comunicativas. En la dramatización, se construyen diálogos, narraciones y acuerdos sobre la trama, propiciando el desarrollo del vocabulario, la coherencia discursiva y la comprensión de diferentes registros lingüísticos.
- Funciones cognitivas superiores. Desde la teoría sociohistórica, la asunción de roles exige planificar acciones, mantener objetivos y autocontrol, elementos clave en la autorregulación y las funciones ejecutivas (Diamond, 2013). Vygotsky (1978) destacó que, al “jugar a ser otro”, el niño opera por encima de su nivel habitual, experimentando y asimilando normas que refinan su atención y memoria.
- Integración en el currículum de Educación Infantil. Las tendencias pedagógicas actuales recomiendan que el juego dramático no sea un momento aislado de “recreo” o “entretenimiento”, sino un recurso didáctico que articule objetivos de áreas como el lenguaje, la educación artística o la convivencia.

Numerosos programas de formación docente incorporan estrategias de dramatización para apoyar la instrucción en lectoescritura, ciencias sociales o educación emocional (Weisberg, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2013).

El juego dramático ha pasado de ser una curiosidad lúdica a una categoría de estudio altamente valorada por la psicología, la pedagogía y las neurociencias. Su naturaleza simbólica y cooperativa facilita el desarrollo de un amplio rango de habilidades: cognitivas, socioemocionales y comunicativas. A lo largo de la historia, autores como Elkonin, Smilansky, Garvey, Vygotsky y Winnicott han arrojado luz sobre cómo la dramatización en la infancia constituye un potente laboratorio donde los niños exploran el mundo social, ensayan sus emociones y construyen significados compartidos. En la actualidad, las investigaciones siguen confirmando que el juego dramático, integrado en el currículo, permite reforzar la motivación, la creatividad, la empatía y la capacidad de solucionar problemas, sentando bases sólidas para el aprendizaje y el bienestar a largo plazo.

El juego, especialmente el juego dramático o simbólico, brinda un escenario donde los niños ponen en práctica y refuerzan la autorregulación. Adoptan roles, establecen normas ficticias y deben coordinar su conducta y sus emociones con los demás participantes. La dimensión social del juego ofrece oportunidades para ensayar la planificación, el control de impulsos y la autorreflexión en un entorno lúdico y de experimentación segura. Este entrenamiento, a su vez, facilita la adquisición temprana de habilidades autorregulatorias que favorecen el éxito escolar y la adaptación socioemocional.

Respecto a los procesos autorregulatorios en un juego dramático espontáneo entre niños, desde la Perspectiva Sociocultural de Vygotsky, se puede describir a continuación un ejemplo más de un juego catalogado como dramático y sus aportes a los procesos autorregulatorios iniciales: imaginemos a Lucía y Mateo, ambos de cinco años jugando en un rincón del aula que la maestra ha destinado a la cocina de un restaurante imaginario:

- Inicio del juego y establecimiento espontáneo de roles. Lucía toma un delantal de tela y declara con entusiasmo: *“Yo seré la cocinera... voy a preparar una sopa muy rica.”* Mateo, viendo que Lucía asume el papel de cocinera, se pone un pequeño sombrero de papel y anuncia: *“Y yo seré el mesero... voy a llevar la sopa a los*

clientes.” Aquí, cada niño define su rol de manera espontánea, mostrando una comunicación verbal que sienta las bases para la actividad lúdica y la interacción reglada propia del juego de simulación.

- Habla privada para organizar la propia actuación. Mientras prepara la supuesta sopa con objetos de juguete, Lucía murmura para sí misma: *“Primero echo agua... le pongo zanahorias... y ahora un poco de sal.”* Este es un ejemplo de habla privada que orienta su acción y la ayuda a secuenciar pasos. Ella se está autorregulando, no sólo para no “olvidar” ingredientes, sino también para mantener la coherencia de la historia.

- Cooperación y reajuste de la trama. Mateo se acerca con una pequeña bandeja de plástico y, en voz baja, se da indicaciones: *“Voy con cuidado... la sopa está caliente... la sirvo en la mesa.”* Al notar que Lucía cambia el guion y decide que la sopa está muy salada, Mateo ajusta su acción: *“¡Oh, no! Está muy salada, hay que echarle más agua...”* Aquí, la autoexpresión verbal y la retroalimentación inmediata de Lucía hacen que Mateo modifique su conducta, mostrándose flexible ante el nuevo giro de la historia.

- Regulación conjunta y control de impulsos. En un momento, Mateo se impacienta y quiere añadir demasiados “ingredientes” de plástico a la sopa. Lucía, con un ligero tono de mando, lo detiene: *“Espera... no tantos... se derrama.”* Mateo responde con un susurro a sí mismo que denota autorregulación: *“Está bien... mejor dejo espacio, así la sopa no se caerá.”* Ambos niños cooperan para evitar que el “plato” pierda coherencia dentro de la narrativa lúdica. Esta corrección mutua y la subsiguiente autocorrección reflejan cómo los niños internalizan normas y se controlan, tanto a sí mismos como en relación con su compañero.

- Prolongación del juego y metacognición básica. Tras servir la sopa, Mateo se sienta y finge probar el plato. Luego comenta en voz baja: *“La sopa sabe a zanahoria. Tiene un poquito de sal, pero ahora está bien...”* Lucía hace un gesto de aprobación y añade: *“El cliente estará feliz. ¡Buen trabajo de cocinera!”* En este punto, ambos verbalizan (en voz alta o privada) la evaluación de lo que han hecho, validando el “éxito” de su historia. Se comportan como personajes y, al mismo tiempo, se autorregulan emocional y cognitivamente para dar continuidad al juego.

- Reflexión al cierre del juego. Cuando la maestra les pide recoger, Lucía expresa:

“Podemos guardar la cocina y más tarde la volvemos a abrir.” Este diálogo con el adulto sugiere una conciencia de los turnos y las rutinas del aula, además de un control cognitivo que les permite proyectar su juego hacia el futuro, manteniendo la narrativa coherente.

Se realiza enseguida un análisis vygotskiano del ejemplo:

- Habla privada: tanto Lucía como Mateo se hablan a sí mismos para planificar y guiar sus acciones (*“Primero hecho agua...”*; *“Voy con cuidado...”*).
- Internalización de reglas: el juego dramático requiere respetar roles, secuencias y normas sociales de la “historia” que están contando. Aunque sea una ficción, los niños asumen reglas que les ayudan a controlar impulsos y mantener la coherencia del relato.
- Co-regulación y transición hacia la autorregulación: Lucía y Mateo se corrigen mutuamente; sin embargo, cada uno “interioriza” parte de esos consejos y los vuelve pautas para su propia conducta, mostrando un avance hacia la autorregulación.
- Importancia de la interacción: el diálogo y la cooperación entre los dos niños amplían su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Las aportaciones de uno desafían las capacidades del otro, facilitando el aprendizaje de habilidades sociales, cognitivas y emocionales.

En este escenario lúdico y espontáneo, el juego dramático se convierte en una plataforma privilegiada de autorregulación, en la que el habla privada y la colaboración activa posibilitan la planeación, el control de impulsos, el ajuste comportamental y la proyección de conductas compartidas.

De acuerdo con el ejemplo anterior, surge la pregunta: ¿Son estos procesos incipientes de autorregulación en el aprendizaje? Un argumento desde la teoría sociocultural de Vygotsky y otros autores relevantes podría llevarnos a una afirmativa respuesta. Sí, pueden considerarse procesos incipientes de autorregulación en el aprendizaje, pues los niños de 5 a 6 años empiezan a manifestar el control de su conducta y la adaptación de sus acciones en entornos lúdicos, aunque aún dependen en gran medida de apoyos externos (andamiaje) y de la interacción social.

Se sustentan en los siguientes aspectos de la teoría sociocultural:

- Internalización del lenguaje y mediación social. De acuerdo con Lev Vygotsky (1978), el habla privada funge como una herramienta mediadora esencial que gradualmente pasa de ser una comunicación externa a un recurso intrapsicológico, dotando al niño de mayor control sobre sus propias acciones. En el juego de roles o cualquier situación lúdica, la presencia de adultos o pares más expertos (o más capaces) contribuye a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) del niño, facilitando la transición desde la corrección (donde otros ayudan a guiar el comportamiento) hacia la autorregulación (donde el niño se guía a sí mismo).
- El autor expresa que “El habla autodirigida es inicialmente habla para los demás, luego se convierte en habla para uno mismo y, finalmente, se interioriza como habla interior” (Vygotsky, 1978, p. 27). En este fragmento se muestra cómo el niño parte de la comunicación social (dirigida a otros) y evoluciona hacia el habla privada hasta internalizarla por completo, empleándola para regular y guiar sus propias acciones. Además, recalca: “Cuando los niños se hablan a sí mismos en voz alta, a menudo están planificando o guiando su propio comportamiento. Este fenómeno subraya el papel del lenguaje en el desarrollo de la autorregulación” (Vygotsky, 1978, p. 29). Vygotsky enfatiza que el habla privada no es un simple acto egocéntrico, sino un medio que el niño utiliza para organizar la conducta, resolver problemas y controlar impulsos, sentando las bases de la autorregulación.
- Participación activa y progresión en la autorregulación. Bandura (1986), desde la teoría social cognitiva, afirma que la autorregulación implica la capacidad de establecer metas, autoobservarse, evaluarse y autoajustarse. En estas etapas tempranas (5 a 6 años), los niños hacen un uso incipiente de dichas habilidades: planifican acciones sencillas, reconocen errores y se retroalimentan mutuamente en escenarios lúdicos. Asimismo, Zimmerman (2002), en el contexto del “self-regulated learning”, señala que los niños pequeños exhiben formas embrionarias de planificación y monitoreo de su aprendizaje cuando el entorno les permite participar activamente y reflexionar, aunque requieran apoyo y modelado.

- Control de impulsos y autorregulación emocional-cognitiva. De acuerdo con las investigaciones sobre funciones ejecutivas (Diamond, 2013), alrededor de los 5 a 6 años se consolida la inhibición de respuestas impulsivas y la capacidad de flexibilidad cognitiva de manera incipiente. El juego dramático, por ejemplo, ofrece un entorno estructurado de reglas y roles que demanda a los niños el ejercicio de la autorregulación emocional y conductual. Piaget (1962) describía el juego simbólico como un espacio donde el niño ensaya y regula sus acciones, explora la realidad y adapta esquemas. Aunque Piaget no acuñó directamente el término “autorregulación del aprendizaje”, el proceso de equilibración cognitiva que él propone sienta las bases para entender cómo las actividades lúdicas sirven de medio para esa regulación incipiente.
- Dependencia de andamiajes y gradiente de autonomía. Desde la perspectiva de la meta de la autonomía (Schunk & Zimmerman, 1998), la autorregulación no es un estado dicotómico (tenerla o no tenerla), sino un proceso gradual. Los niños de 5 a 6 años se hallan en un punto en el que, si bien empiezan a planificar acciones, hablarse a sí mismos y evaluar resultados (muestras claras de autorregulación incipiente), todavía requieren andamiajes externos: la guía del maestro, la interacción con pares y la estructura de la tarea. El paso de la dependencia hacia la independencia (autorregulación propiamente dicha) será progresivo y se fortalecerá con la práctica y la consolidación de recursos como la autoobservación y la auto instrucción verbal.

En síntesis, de acuerdo con la teoría sociocultural vygotskiana y las propuestas de autores como Bandura, Zimmerman y Schunk, los episodios en los que los niños se guían a sí mismos por medio del lenguaje (habla privada), negocian roles con otros y ajustan sus acciones al contexto lúdico, constituyen formas incipientes de autorregulación. Estas manifestaciones, aunque aún asistidas por el entorno y no completamente autónomas, son la semilla de procesos autorregulatorios más complejos que, con el tiempo y la práctica, se convertirán en la autorregulación del aprendizaje propiamente dicha. De esta forma, el niño pasa gradualmente de la correulación social a la autorregulación interna, anclando sus habilidades cognitivas,

emocionales y conductuales en entornos colaborativos y significativos como el juego dramático.

La Co-regulación Social y sus efectos en la autorregulación inicial del aprendizaje infantil

Ahora bien, la Co-regulación Social se refiere al proceso en el cual dos o más personas (generalmente un niño y un adulto o compañeros más capaces) comparten la responsabilidad de regular pensamientos, emociones o comportamientos dentro de una situación concreta. A diferencia de la autorregulación, donde el individuo se regula de manera autónoma, en la co-regulación existe un apoyo mutuo, una guía o un andamiaje que permite al niño ir asumiendo progresivamente estrategias para el control de su conducta, sus emociones y/o la tarea que está realizando. Este acompañamiento puede provenir de maestros, padres, cuidadores o incluso de otros niños con un nivel de habilidad ligeramente superior. Un ejemplo de co-regulación social podría darse desde la existencia de Ana, de cinco años, quien está aprendiendo a dibujar figuras humanas con detalle en el aula de preescolar. Su maestra, Andrea, se sienta a su lado y observa:

- Inicio de la tarea: Ana comienza a dibujar, pero se siente confundida al intentar representar los brazos y piernas. Ante la frustración, se detiene y suelta el lápiz.
- Intervención de la maestra (guía externa): La maestra Andrea le sugiere con voz calmada: *“¿Por qué no empezamos con un círculo para la cabeza y un óvalo para el cuerpo? Luego podemos pensar dónde van los brazos.”* Al escucharla, Ana recibe un modelo o andamiaje que la ayuda a retomar la actividad.
- Participación del niño (respuestas y ajustes): Ana retoma el lápiz y dibuja el círculo y el óvalo siguiendo la recomendación. Después vacila con los brazos. Andrea le comenta: *“Recuerda que los brazos suelen salir a los lados del cuerpo. Haz una línea para cada brazo y luego podemos dibujar las manos.”*
- Co-regulación: en este punto, Ana se regula a sí misma con el apoyo continuo de la maestra. Andrea va reduciendo la cantidad de indicaciones en la medida en que Ana avanza con el dibujo y se siente más segura. Cada vez que Ana duda o se frustra, la maestra interviene de forma justa para sostener el proceso, sin resolver el problema por ella, sino dándole pistas o preguntas orientadoras.

- Progresión hacia la autorregulación: una vez Ana logra representar con éxito cabeza, cuerpo y extremidades, la maestra se aleja un poco, dejando que la niña continúe dibujando detalles (como ojos, cabello, dedos). Gracias a la experiencia previa, Ana poco a poco internaliza las indicaciones y utiliza habla privada del tipo: *“Primero hago la mano... ahora los dedos... sí, así.”* Esta transición señala que la niña avanza hacia la autorregulación, derivada de la co-regulación social inicialmente brindada por la maestra.

En este ejemplo, la maestra Andrea proporciona un andamiaje en forma de indicaciones, recordatorios, retroalimentación, que se va ajustando a las necesidades de Ana. A través de la co-regulación, la niña puede sobrellevar la frustración y adquirir estrategias de planeación y autocontrol que, con el tiempo, se convertirán en recursos de autorregulación. Así, la co-regulación social actúa como un puente entre el control conductual ejercido principalmente por el adulto y la futura autorregulación del niño, alineándose con los principios socioculturales que destacan la importancia de la mediación y la interacción social en el aprendizaje.

Características del Niño en Grado Transición

En relación con los niños y niñas que ingresan al grado de transición (generalmente entre los 5 y 6 años), se observan características propias de su desarrollo integral, basadas en los aportes de la psicología infantil (Piaget, Vygotsky, Erikson, Wallon, entre otros). En el ámbito cognitivo, estos menores poseen la capacidad de representarse mentalmente el entorno, entender secuencias lógicas sencillas y resolver problemas básicos mediante el ensayo y el error. En lo motriz, sus habilidades gruesas (correr, saltar, mantener el equilibrio) están bastante consolidadas, y progresan en la motricidad fina, lo que le facilita la manipulación de objetos pequeños y las primeras aproximaciones a la escritura.

Desde lo socioemocional, van adquiriendo mayor autonomía, autorregulación y habilidades de convivencia: forjan amistades, comprenden turnos y normas, y muestran sensibilidad ante los estados emocionales de los pares y adultos. Culturalmente, comienzan a interiorizar valores y tradiciones propias de su comunidad, reforzadas en actividades escolares que promueven el aprecio por el entorno y la historia local. En el plano moral, el niño está en un estadio

preconvencional (Kohlberg), donde busca aprobación y gradualmente asume reglas a partir de la guía adulta. Por último, desde la dimensión física, el crecimiento es constante, con un incremento en la fortaleza muscular y la coordinación, lo que posibilita su participación en juegos y actividades deportivas escolares con mayor seguridad.

En suma, la convergencia de las dinámicas socioeconómicas de Cúcuta y las políticas de educación pública en la zona urbana permite que niños y niñas de distinta procedencia cultural ingresen al grado de transición. Bajo la orientación de docentes y programas institucionales, se procura impulsar un desarrollo integral: cognitivo, motor, comunicativo, estético, socioemocional y moral, que sienta bases sólidas para su trayectoria escolar y ciudadana.

Bases Teóricas

La fundamentación teórica es fundamental en cualquier investigación, ya que proporciona el marco conceptual en el que se enmarca el estudio. Como señala Arias (2010), implica una exploración profunda de los conceptos, teorías y proposiciones que sustentan el enfoque adoptado para abordar el problema planteado. Para el desarrollo exitoso de una investigación, es esencial describir detalladamente los distintos fundamentos teóricos relacionados con el tema investigado. Esto permitirá a la investigadora contar con una comprensión sólida de los conceptos clave que utilizará para cimentar su trabajo y brindar una perspectiva amplia sobre los principios que guían su estudio.

La Perspectiva Sociocultural de Vygotsky y el objeto de estudio

En ese orden, según la perspectiva cultural-histórica también llamada sociocultural propuesta por Vygotsky, (1933), el desarrollo psicológico no surge del interior del niño de manera aislada, sino que se construye a partir de sus experiencias sociales. Son las interacciones con otros, especialmente con adultos, las que propician el surgimiento de las estructuras psicológicas fundamentales que orientan el proceso cognitivo y emocional del individuo. A través de estas actividades compartidas, el niño no solo se adecua al entorno social, sino que va incorporando

gradualmente los significados culturales que lo rodean. Vygotsky, (1978, p. 57) señala que

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). (...) Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (Vygotsky, 1978, p. 57)

En su concepción sociocultural, Lev Vygotsky plantea que los procesos psicológicos de orden superior como la autorregulación, el razonamiento lógico, el lenguaje interno y el pensamiento abstracto no emergen de manera espontánea en el individuo, sino que tienen su origen en la interacción social. Según esta perspectiva, toda habilidad o función cognitiva atraviesa dos momentos o planos distintos durante su desarrollo: en primer lugar, en el Plano interpsicológico: la función surge y se ejerce entre personas, es decir, en un ámbito social. El niño primero participa en actividades culturales y comunicativas junto a otros (por ejemplo, cuidadores, pares, docentes) que le sirven de mediadores. En esta fase, el niño observa, imita y discute con los demás, adoptando reglas, símbolos y significados que se encuentran “externos” a su mente.

En segundo lugar, en el plano intrapsicológico: conforme el niño interioriza las pautas, símbolos y herramientas que se han originado en la interacción social, la función pasa a instalarse dentro del propio niño, en su organización mental. Ahora, el lenguaje, la planificación o la solución de problemas dejan de requerir una guía externa constante; en su lugar, el niño las domina y aplica de modo autónomo. La “transferencia” de lo social a lo individual se traduce en la capacidad de autorregular las acciones y los pensamientos sin necesidad de la presencia continua de otros agentes.

Esta transición de lo interpsicológico a lo intrapsicológico fundamenta la afirmación del mismo autor que “el verdadero camino del desarrollo del pensamiento no es de lo individual a lo social, sino de lo social a lo individual” (Vygotsky, 1978, p. 88). En palabras más técnicas: las relaciones interpersonales que el niño sostiene en su entorno (familia, escuela, comunidad) constituyen la fuente primaria de sus futuros modos de actuar y pensar. A partir de repetidas experiencias de cooperación y mediación, el niño internaliza las formas culturales de conducta, de tal modo que estas

llegan a ser parte de su estructura psicológica. El resultado final es que la función psicológica superior, por ejemplo: lenguaje interno, pensamiento lógico, autorregulación, se vuelve un instrumento interno que el niño utiliza para analizar, planificar y controlar su conducta.

Por ende, la relevancia de lo social en la construcción de la mente se expresa en la hipótesis de que todas las capacidades mentales superiores como la memoria, la atención voluntaria, el pensamiento conceptual, la autorregulación, primero aparecen y se ejercitan en contextos interpersonales y, más adelante, se transforman en procesos intrapersonales. De ahí la importancia de los vínculos relacionales, la colaboración y la cultura para explicar la génesis de la cognición humana, de acuerdo con la visión sociocultural de Vygotsky.

Las dos afirmaciones atribuidas a Lev Vygotsky comparten una misma esencia sociocultural y reafirma que el desarrollo cognitivo no surge de dentro del individuo para luego socializarse, sino que emerge en la interacción con los demás y, posteriormente, se interioriza. Ambas citas coinciden en ubicar el origen del pensamiento y las funciones superiores en la esfera social. Defienden que todo proceso cognitivo complejo: autorregulación, memoria voluntaria, lenguaje interno, inicia en la relación con otros sujetos. Subrayan que la mente del niño se construye al asimilar las pautas y recursos culturales como lenguaje, herramientas simbólicas, prácticas sociales.

Agrega el mismo autor que “La acción voluntaria, más que el intelecto altamente desarrollado, es lo que distingue a los seres humanos de los animales que biológicamente están más próximos a ellos” (Vygotsky, 2003, p. 66), validando cómo las funciones mentales superiores, entre ellas, la autorregulación, surgen a partir de la mediación social (uso de signos, lenguaje, interacción con otros) y se internalizan paulatinamente en el niño. Este proceso, al interiorizar las prácticas e intercambios externos, convierte las acciones sociales en funciones psicológicas internas. Dicha interiorización se manifiesta en la conciencia del individuo, la cual se expresa a través de signos (como las palabras) que no solo definen objetos o ideas, sino que también operan como herramientas psicológicas de origen social. En consecuencia, comprender algo implica atribuirle un significado culturalmente establecido,

representarlo mediante un signo y, así, integrarlo al sistema psicológico personal. (Vygotsky, 1983)

De esta forma, el lenguaje y los signos cumplen una función de puente entre las personas. Inicialmente externos, estos signos funcionan como instrumentos comunicativos que facilitan la conexión con otros seres humanos. A partir de la asimilación, las funciones internas del individuo se vinculan y organizan, transformando la experiencia social en estructuras cognitivo-afectivas internas. En última instancia, hablar y utilizar signos es un modo de articular las propias funciones mentales, subrayando el rol central que tienen las interacciones sociales en la configuración de la vida psicológica, tal como Vygotsky lo concibe.

Las ideas del Vygotsky, el rol del educador infantil y el papel del juego en los procesos de autorregulación

En la actualidad, las ideas de Vygotsky resultan esenciales para comprender el rol activo del educador y la creación de ambientes de aprendizaje que potencien el desarrollo integral del estudiante. Desde esta perspectiva, el maestro no es solo un transmisor de contenidos, sino un mediador que organiza y orienta las actividades, ajustando los recursos y las dinámicas sociales para propiciar la interacción significativa con el entorno. Este entorno, conformado por otros estudiantes, recursos físicos y culturales, así como por las experiencias cotidianas, impulsa el aprendizaje. Por esto, el docente actúa como un diseñador de situaciones en las que el niño, mediante su participación reflexiva, va construyendo nuevas habilidades cognitivas, comunicativas, socioemocionales y creativas.

Además, el juego adquiere un papel protagonista, pues desde el enfoque vygotskiano no se trata de una actividad secundaria o meramente lúdica, sino de un espacio privilegiado para la consolidación de la imaginación creativa y el desarrollo mental. A través del juego, los niños se apropian de herramientas culturales (como el lenguaje, los símbolos y las normas sociales) y las resignifican en un contexto seguro y estimulante. El educador, al comprender esta relevancia, integra al juego en la propuesta pedagógica no solo como distracción, sino como un momento clave para el aprendizaje, en el que la palabra y la comunicación derivan de la socialización, nutriéndose del intercambio con otros y promoviendo la emergencia de nuevas formas

de pensamiento y acción. Así, en el siglo XXI, la vigencia de Vygotsky se fortalece: formar entornos de aprendizajes dinámicos y participativos, donde el maestro acompañe el crecimiento del niño y el juego enriquezca las experiencias, es la vía hacia una educación más humana y transformadora.

Vygotsky sostiene que la autorregulación del aprendizaje está intrínsecamente ligada a la interacción social y al desarrollo cultural. A través de la mediación de otros, como adultos o compañeros más capacitados, los niños aprenden a regular su propio aprendizaje, desarrollando habilidades de control consciente y voluntario sobre sus procesos de pensamiento y acción. Este desarrollo permite que los estudiantes se conviertan en aprendices más autónomos a medida que interiorizan herramientas culturales y estrategias de aprendizaje. Es importante tener en cuenta que el aprendizaje es un proceso social y que la autorregulación se nutre de la colaboración y el intercambio con el entorno.

La autorregulación puede entenderse como un fenómeno que emerge de la interacción social en la cual el estudiante, inmerso en un contexto cultural e histórico específico, se motiva, establece metas, revisa sus ideas iniciales y construye significados compartidos junto a otros aprendices. Esta dinámica no se limita a la esfera individual, sino que se fortalece y complejiza con el intercambio, la negociación y el consenso que surgen al colaborar con otros. En este proceso, el aprendiz adopta, adapta y transfiere estrategias flexibles a nuevas situaciones, reflejando una actividad cognitiva y metacognitiva en constante evolución.

Pese a la abundancia de investigaciones sobre autorregulación, las aproximaciones teóricas y metodológicas convencionales han tendido a centrarse en el individuo sin reconocer plenamente la dimensión social del fenómeno. Es necesario superar esta mirada reduccionista y adoptar enfoques que resalten el papel de la interacción con sus pares, docentes y el entorno. De acuerdo con las ideas de Vygotsky (1962), el potencial del estudiante no se desarrolla en el aislamiento, sino que se nutre del vínculo con otras personas. Así, para comprender y favorecer la autorregulación del aprendizaje, se debe reconocer su naturaleza socialmente construida y situarla en un entramado relacional que potencie al máximo las capacidades del aprendiz.

El juego dramático y la autorregulación del aprendizaje en los niños

En esta misma línea conceptual, otros autores como Piaget (1946) y más recientemente Sierra (2010) docente de la Universidad de Antioquia - Colombia, destacan que el juego, pero especialmente el juego dramático, derivado del juego simbólico, también llamado juego de simulación o fantasía, desarrolla en los infantes habilidades necesarias para la autorregulación puesto que actúan “como si” fueran adultos reproduciendo comportamientos imaginativos y situaciones que representan varios papeles mediante interacciones y diálogos adecuados y la fusión de diferentes eventos que se asemejan a los vividos en la cotidianidad. Así, el juego dramático se convierte en una herramienta clave que, al fomentar la autorregulación, prepara a los infantes para integrarse plenamente en la sociedad, asumiendo roles con responsabilidad y autonomía, promoviendo su éxito en la vida adulta.

Cuando se analizan en conjunto la autorregulación del aprendizaje y el juego dramático, la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky adquiere una dimensión particularmente potente para comprender el aprendizaje infantil. Desde una perspectiva histórico-cultural, la ZDP se concibe como el espacio intermedio entre lo que el niño puede hacer por sí mismo (su nivel de desarrollo actual) y lo que puede lograr con el apoyo de otros (su nivel de desarrollo potencial). Este espacio no es estático ni solamente individual, sino que se configura en relación directa con la mediación cultural, las interacciones sociales y las herramientas simbólicas que el niño asimila de su entorno.

Siguiendo esta línea teórica es relevante fundamentar la investigación en la TSC de Vygotsky. La teoría propone que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los niños se producen principalmente mediante la interacción social y la cultura. Vygotsky introdujo conceptos como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que se refiere a la diferencia entre lo que un niño puede hacer solo y lo que puede hacer con ayuda. Este enfoque resalta la importancia del contexto social en el proceso educativo y cómo el lenguaje juega un papel crucial en el desarrollo cognitivo. De igual forma, la Mediación Social del Desarrollo se hace visible en el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP), el cual enfatiza que la colaboración con adultos y pares más capaces posibilita conductas autorreguladas aún no consolidadas: “Lo que el

niño puede hacer hoy con ayuda, lo será capaz de hacer mañana por sí solo”
(Vygotsky, 1978, p. 87)

Figura 1

Zona de desarrollo próximo según Lev Vygotsky, 1978.



Nota. Tomado de Lev Vygotsky, 1978. Zona de Desarrollo Próximo.

De otra parte, la teoría Vygotskiana (1962, Vygotsky, 1978) menciona que la Conciencia de Autorregulación se consigue cuando se aprende en la zona de desarrollo próximo siendo los procesos fundamentales el habla egocéntrica y el habla privada. La influencia del entorno social y físico sucede cuando los niños internalizan el habla a partir del diálogo con los adultos. La adquisición de la capacidad autorregulatoria se observa en la aparición del habla privada. Así, la autorregulación surge del deseo del niño de mejorar su autocontrol y aprender a relacionarse y controlar el entorno. Esta teoría enfatiza la importancia de la toma de conciencia y de la autoeficacia: el niño va formando su identidad internalizando las normas socioculturales.

Precisamente desde esta identidad se genera la motivación del alumno para autorregularse: sus creencias sobre el valor de la tarea, su sensación de autoeficacia para conseguir hacerla, sus atribuciones a los éxitos y fracasos, etc. Padres y profesores tienen un papel crucial en la formación de esta identidad. La teoría vygotskiana explica que la toma de conciencia comienza cuando el niño interioriza el significado de las palabras (Hadwin, Järvelä y Mller, 2011; McCaslin y Hickey, 2001b; McCaslin y Murdock, 1991). Una vez que entiende el significado de las palabras que el adulto le ha estado dirigiendo, el niño es capaz de decirse esas palabras a sí mismo para autorregularse. Y esta toma de conciencia ocurre a través de relaciones con el “mundo externo”, es decir el contexto sociocultural del niño.

Respecto al énfasis en los signos y el lenguaje, tanto en Vygotsky como en Luria y Elkonin, se establece que la internalización de herramientas simbólicas (habla, símbolos) transforma la regulación externa en autorregulación interna: “El uso de signos destruye la fusión primitiva existente entre la percepción y el movimiento, originando formas de conducta nuevas y, en último término, la acción voluntaria” (Vygotsky, 1934/2003, p. 66). Estos autores coinciden en que el juego simbólico o sociodramático se ve como eje fundamental para poner en práctica y reforzar la autorregulación: “En el juego, el niño actúa ‘más allá’ de su edad, como si fuera ‘un paso por encima’ de su conducta cotidiana. (...) Aquí, la situación imaginaria exige la subordinación a reglas que él mismo se impone” (Vygotsky, 1978, p. 102). En esta cita, Vygotsky hace especial énfasis en la relación entre Juego y Autorregulación.

En lo que concierne a la Integración afectivo-cognitiva, Vygotsky (1993) y Luria (1932) ya enfatizaban la unión entre emoción y pensamiento para el control voluntario de la acción. Elkonin (1978) añade que, en el juego, la vivencia emocional del rol es un motor que conduce a la disciplina interna. De la misma forma, Elkonin (1978) expresó:

En el juego de roles, los niños interiorizan las relaciones sociales propias de los adultos y ensayan conductas que todavía no poseen en la realidad. Este juego se convierte en la actividad principal del período preescolar porque exige y desarrolla nuevas formas de regulación de la conducta. (Elkonin, 1978, p. 200)

Más adelante, el mismo autor subrayó que “El niño que asume el papel de ‘médico’ o ‘maestro’ se somete a las reglas implícitas de dicho rol, ejerciendo un control consciente sobre su conducta, lo cual promueve la autorregulación” (Elkonin, 1980, p. 45). Elkonin destaca el juego de roles como actividad dominante en la edad preescolar y analiza cómo, al tomar personajes del mundo adulto, el niño aprende a autorregular sus acciones según las reglas sociales. El juego dramático, entendido como una actividad lúdica con roles, escenarios simbólicos y uso del lenguaje, se erige como una herramienta social privilegiada.

En esta forma de juego, el niño no actúa solo: se relaciona con otros niños y adultos, negocia significados, asume personajes y normas, y transforma objetos en símbolos (por ejemplo, un palo en una varita mágica). Esta actividad no es un simple pasatiempo, sino que opera como un “andamiaje” (scaffolding) que el entorno provee para expandir las capacidades del niño. En el juego dramático, las reglas y roles acordados colectivamente ofrecen pautas de conducta que el niño, al internalizar, convierte en estructuras autorregulatorias. Así, el juego dramático funciona como un laboratorio social donde el infante aprende a inhibir impulsos, coordinar acciones con otros, anticipar consecuencias, regular su conducta según las normas del juego y, en definitiva, modelar su propio comportamiento.

La capacidad de gestionar el propio aprendizaje recibe un fuerte impulso gracias a actividades de tipo lúdico donde otros niños, docentes o referentes culturales ofrecen orientaciones y ejemplos prácticos. A través de este apoyo, que incluye recordar pautas, sugerir modos de resolver un desafío o proponer nuevas formas de participación, el niño logra incorporar gradualmente habilidades mentales complejas. De hecho, la capacidad de autorregularse no nace en aislamiento; por el contrario, surge y se refuerza mediante la interacción social, la retroalimentación y la emulación de conductas. Así, el juego dramático opera como un laboratorio donde se pueden observar distintos modos de resolver problemas, mantener la coherencia narrativa o introducir ideas innovadoras. Paso a paso, el niño internaliza estas destrezas, primero bajo la guía de quienes lo rodean y progresivamente de manera más independiente.

En este panorama, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) describe el espacio en el que el potencial infantil se actualiza a partir de la mediación social. El juego

dramático sirve de escenario donde se ensayan y consolidan mecanismos de control personal. A medida que el niño hace propias las reglas, los signos y los mecanismos de regulación que surgen en la interacción con pares y adultos, estas herramientas se convierten en facultades mentales que pueden ejercerse sin ayuda externa. De este modo, la capacidad de organizarse, evaluar situaciones, tomar decisiones conscientes y concentrarse, halla en la dinámica del juego dramático, un terreno fértil para su fortalecimiento.

En última instancia, la propuesta de Vygotsky adquiere plena vigencia si se examina la relación entre la ZDP y la autorregulación dentro del juego dramático. En un marco cultural y social definido, el juego ofrece vivencias ricas para que el niño practique comportamientos autorregulados y asimile instrumentos simbólicos esenciales. Ello no solo favorece su desarrollo cognitivo, afectivo y social, sino que también contribuye a que la autorregulación se transforme en una habilidad perdurable y adaptable a contextos futuros. De esta forma, el juego dramático actúa como un acelerador en la ZDP, permitiendo que el niño avance, con el sostén de los demás, desde la dependencia inicial hacia una autonomía cada vez mayor.

En ese orden de ideas, la Teoría Sociocultural de Vygotsky enfatiza la importancia de la interacción social y cultural en el desarrollo y el aprendizaje de los niños. Lev Vygotsky sostiene que la autonomía se desarrolla a través de la interacción social. Los niños adquieren habilidades y conocimientos independientes a medida que participan en actividades conjuntas con adultos y compañeros más capaces. La "Zona de Desarrollo Próximo" de Vygotsky hace referencia a lo que un niño puede hacer con la ayuda de un adulto o par. A medida que los niños adquieren experiencia con la guía de otros, se vuelven más autónomos en su aprendizaje.

En su teoría constructivista, Lev Vygotsky argumenta que el aprendizaje infantil se nutre de experiencias sociales e interacciones. Él considera el juego como un instrumento que estimula la socialización, es decir, un dispositivo sociocultural que promueve el desarrollo de las capacidades intelectuales de los niños. Vygotsky (1994) sostiene que "el juego es la fuente de desarrollo que da lugar a la Zona de Desarrollo Próximo, siendo la actividad principal que moldea el progreso de los niños" (p.7). Bajo esta perspectiva, el juego contribuye a la construcción del conocimiento mediante la

cooperación y la interacción con sus pares o adultos, donde el lenguaje desempeña un papel central en la transmisión cultural (Chamorro, 2010).

De acuerdo con la teoría sociocultural de Vygotsky, el juego, desde un contexto social y cultural, motiva a los niños a establecer conexiones y sumarse a un grupo con el cual comparten pensamientos y emociones. Durante el juego, los niños imitan las acciones de los adultos, asumiendo papeles, valores, y formas de comunicación, relaciones y comportamientos de su entorno cultural (Linaza, 2013). Además, Vygotsky destaca que, a través de la fantasía y la imaginación, los niños transforman objetos en algo diferente, otorgándoles significados distintos que influyen en su comportamiento. De esta forma, el juego es un proceso de sustitución, ya que el niño crea una realidad imaginaria que satisface sus deseos durante la actividad lúdica.

En este contexto, el juego lleva al niño más allá de su nivel de desarrollo y le brinda una motivación que facilita tanto el aprendizaje como la participación social. Vygotsky destaca la importancia del juego como una herramienta fundamental para el desarrollo infantil, enfatizando su papel en la socialización, la interacción y el fomento de capacidades mentales superiores. El juego promueve la imaginación, la cooperación y la empatía, ayudando a los niños a superar el egocentrismo y a adquirir habilidades clave para su crecimiento intelectual y social. De este modo, Vygotsky reconoce la importancia del juego en el desarrollo de las capacidades superiores de los niños. El juego favorece el desarrollo de habilidades sociocognitivas y promueve la transición de habilidades inmaduras a habilidades más maduras (Rodríguez *et al.*, 2000).

Según Vygotsky, el juego simbólico desempeña un papel crucial en el desarrollo infantil, caracterizándose por elementos de ficción y creatividad que prevalecen sobre la realidad tangible. Este tipo de juego facilita el fortalecimiento de habilidades específicamente humanas, ya que permite a los niños revivir situaciones, asumir roles y utilizar el lenguaje de manera imaginativa, lo cual fomenta el desarrollo de capacidades mentales. Con el juego, los niños satisfacen sus deseos, intereses y necesidades de manera simbólica, alejándose de la realidad inmediata. El juego, además, implica procesos de socialización, interacción y cooperación, aspectos esenciales en el desarrollo infantil. Estas interacciones fomentan el diálogo entre los niños, lo que contribuye al desarrollo del lenguaje y a la capacidad de llegar a

acuerdos, respetar las opiniones de los demás y resolver conflictos. La representación de roles y actividades observadas en la sociedad en un contexto ficticio estimula el desarrollo de funciones psicológicas superiores, tales como la atención, el pensamiento, la percepción, el lenguaje y la memoria.

Vygotsky clasifica el juego en dos etapas. La primera etapa abarca hasta los tres años y consta de dos niveles: inicialmente, los niños asignan a los objetos los mismos significados y funciones que los adultos en su entorno sociocultural; posteriormente, sustituyen simbólicamente estos significados y funciones por otros diferentes. La segunda etapa se refiere al juego socio-dramático o de roles, donde los niños asumen roles adultos para representar el mundo de los mayores, ayudándoles a superar el pensamiento egocéntrico. Elkonin, en consonancia con Vygotsky, sostiene que el juego más avanzado en la infancia es el juego protagónico, caracterizado por la representación de roles adultos y una alta interacción social. Este tipo de juego distingue claramente entre el tema y el contenido: el tema se refiere a la situación de la realidad que los niños reproducen, variando según el contexto de cada niño; mientras que el contenido se centra en las actividades y relaciones de los adultos, manteniéndose constante (Elkonin, 1980).

Dicho de otro modo, el juego implica socialización, interacción y cooperación, aspectos esenciales en el desarrollo infantil, ya que promueven la empatía y ayudan a superar el egocentrismo característico de esta etapa. Esta interacción fomenta el diálogo entre los niños, lo que contribuye al desarrollo del lenguaje, así como a su capacidad para llegar a acuerdos, respetar las opiniones de los demás y resolver conflictos. Además, la representación de roles y actividades observadas en la sociedad en un contexto ficticio estimula el desarrollo de funciones psicológicas superiores, como la atención, el pensamiento, la percepción, el lenguaje y la memoria (Shuare & Montealegre, 1997).

Dado lo anterior, es esencial que las infancias diversas en el contexto colombiano se integren al sistema educativo en condiciones equitativas, encontrando docentes, entornos y currículos altamente pertinentes y ajustados a sus realidades. El juego, especialmente en los primeros años, se consolida como una herramienta clave que facilita el aprendizaje significativo, promoviendo la imaginación y el desarrollo de habilidades físicas, cognitivas y socioemocionales. A través del juego,

los niños exploran, enfrentan temores y adquieren competencias para enfrentar los desafíos futuros con confianza y resiliencia (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Asimismo, es mediante el juego que los niños adquieren destrezas y competencias porque para ellos significa su diario vivir. Muchos escritores, pedagogos, neurocientíficos y psicólogos han destacado los beneficios de jugar. En este aspecto Huizinga (1987) afirma que el juego está relacionado con la condición más esencial y animal del individuo. Afirma que el entretenimiento está presente en toda actividad cotidiana, al mismo tiempo que es una cualidad que se expresa a lo largo de toda la vida, Huizinga (ob. cit) plantea un:

Juego, en cuanto a tal, traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física. Es una función llena de sentido. En el juego “entra en juego” algo que rebasa el instinto inmediato de conservación y que da un sentido a la ocupación vital. Todo juego significa algo. (Huizinga, 1987, p. 12)

Esta mirada al juego como elemento propio de la cultura que permite alcanzar la realización máxima del individuo, como afirma Huizinga, que proyecta toda clase de emociones, sentimientos y sensaciones, es también valorado por organismos internacionales como La UNESCO, (1980, p. 17), quien sostiene que “los juegos son un excelente medio para el aprendizaje de los valores culturales de una sociedad, que son representados simbólicamente en las reglas de juego, en los oficios y labores o profesiones que se imitan, ... entre otros”

Estas concepciones son aprobadas por el Ministerio de Educación Nacional, (2017) (en adelante MEN), quien toma al juego como una actividad fundante, esto es rectora de cada encuentro pedagógico con las infancias y junto al arte, la literatura y la exploración del medio, enuncia que cada educador debe realizar las planeaciones de aula pensando primero en el juego que integra, que enseña y que mantiene la atención y concentración de los niños. El documento 22 *el juego en la educación inicial* emanado del MEN (2015), destaca que

...mediante el juego los niños aprenden a convivir con otros, se establecen vínculos afectivos con pares y adultos significativos, se relacionan con el ambiente natural y sociocultural de la comunidad donde vive, proporciona autonomía, desarrolla confianza en sí mismo y en los otros, pueden ser más cuidadosos y a la vez aprenden a cuidar a sus congéneres, se sienten seguros y parte de un grupo, son

escuchados y reconocidos, pueden hacer preguntas y en cada interacción se puede preguntar a sí mismo, pueden derrochar creatividad y curiosidad, se explican hechos y fenómenos de la naturaleza, enriquecen su lenguaje, construyen identidad, se apropian de hábitos, aprenden a esperar el turno y solucionan problemas cotidianos, entre otros. (MEN, 2015, p. 4)

De esta manera tan descriptiva, no cabe duda de la importancia y beneficios de jugar porque el juego es una parte integral de la naturaleza humana. La actividad lúdica tiene una historia tan antigua como la humanidad misma, ya que el ser humano ha jugado en todas las épocas, culturas y circunstancias. Desde la infancia, el juego ha estado presente en mayor o menor medida a lo largo de la vida de todas las personas. El hombre, a través del juego ha ido aprendiendo por tanto a vivir. Como expresa Moreno, (2002) “la identidad de un pueblo está fielmente unida al desarrollo del juego, que a su vez es generador de cultura” (p. 11). De esta forma se determina, ya desde hace casi un siglo, que el juego es la actividad más cercana a las infancias y que nunca deja de ser, así pasen los años. De ahí que sea el dinamizador de los procesos pedagógicos por excelencia por las múltiples ventajas en aspectos cognitivos, volitivos, comportamentales y actitudinales, anima el trabajo colaborativo y sin él, estudiosos del cerebro anuncian fallas en el desarrollo de las capacidades mentales.

Desde este panorama, la Educación Infantil en Colombia se enfrenta a un desafío fundamental: preparar a los niños para un futuro en constante cambio. En este contexto, la autonomía infantil y la autorregulación del aprendizaje son esenciales. En esta investigación se explora cómo el juego dramático, el juego social, de simulación o de roles se erigen como el eje esencial que proporciona a los maestros de educación inicial y preescolar las herramientas necesarias para fomentar la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en los niños de grado transición.

En líneas anteriores se han desarrollado los argumentos de la Educación Infantil en Colombia como un deber fundamental, un derecho y un deber social. La primera infancia es una etapa decisiva en el desarrollo humano, donde se sientan las bases para el futuro éxito académico, social y emocional de los individuos. Por lo tanto, es fundamental que se brinde una educación de calidad desde temprana edad. Y esta calidad implica dar las bases para la autonomía como la capacidad de los niños

para tomar decisiones, pensar críticamente y actuar de manera independiente. Fomentar la autonomía desde la infancia no solo contribuye al desarrollo personal, sino que también prepara a los niños para enfrentar desafíos futuros. Los maestros de educación inicial tienen la responsabilidad de cultivar esta autonomía a la par de la autorregulación del aprendizaje como una habilidad del Siglo XXI

En un mundo en constante cambio, la habilidad de aprender de manera autorregulada es esencial. Los niños deben adquirir la capacidad de gestionar su propio aprendizaje, establecer metas y evaluar su progreso. El juego proporciona un entorno ideal para desarrollar estas habilidades, ya que involucra la toma de decisiones y la resolución de problemas de manera natural. Adicionalmente, el juego se ha considerado en las últimas décadas como una herramienta pedagógica y específicamente, el juego dramático, usa formas involucrando diversos elementos lúdicos que permiten a los niños explorar diferentes roles y situaciones. Este tipo de juego promueve la creatividad, la comunicación, la empatía y la toma de decisiones, todos elementos clave en la autonomía y la autorregulación del aprendizaje.

De otra parte, en las aulas de grado Transición del Nivel Preescolar, los maestros de educación inicial tienen un papel fundamental en la implementación efectiva del juego como herramienta pedagógica, para lo cual deben crear entornos propicios para el juego, establecer límites claros y fomentar la reflexión sobre las experiencias de juego. Así, la educación preescolar en Colombia debe evolucionar para abrazar la importancia de la autonomía infantil y la autorregulación del aprendizaje. El juego dramático emerge como un recurso invaluable para lograr estos objetivos. Los maestros de educación inicial tienen la responsabilidad y la oportunidad de guiar a los niños hacia un futuro de autodeterminación y éxito mediante el juego. La inversión en la primera infancia y la formación de maestros en estas metodologías de juego son pasos fundamentales para un futuro educativo más prometedor en el país.

Desde las categorías centrales de la investigación, tanto el enfoque constructivista como la teoría sociocultural de Vygotsky resaltan la importancia de la interacción social, el juego y la construcción activa del conocimiento en el desarrollo de la autonomía, la autorregulación del aprendizaje y la competencia "aprender a aprender" en la primera infancia. Estas perspectivas subrayan que los niños no son

pasivos receptores de información, sino participantes activos en su propio aprendizaje, lo que tiene implicaciones significativas para su desarrollo cognitivo, emocional y social.

De esta manera, el enfoque constructivista, en el contexto del aprendizaje en la primera infancia, se basa en la idea de que los niños construyen activamente su propio conocimiento mediante la interacción con su entorno y con otros. El constructivismo promueve la autonomía al reconocer a los niños como centro del proceso de enseñanza y como líderes de su aprendizaje, en lugar de simplemente recibir información pasivamente. Los niños del grado transición son alentados a explorar, a hacer preguntas y descubrir respuestas por sí mismos. Esto fomenta la independencia y la toma de decisiones, habilidades fundamentales para la autonomía.

Así mismo, el constructivismo enfatiza el papel activo del niño en la construcción de su conocimiento. Esto implica que los niños deben aprender a autorregular su aprendizaje, lo que significa establecer metas, planificar, monitorear su progreso y ajustar sus estrategias según sea necesario. Estas habilidades de autorregulación son esenciales para el aprendizaje a lo largo de toda la vida y se cultivan desde una edad temprana. En el enfoque constructivista, el juego se ve y se usa como una herramienta crucial para el aprendizaje. El juego dramático, en particular, permite a los niños explorar roles y escenarios, construir narrativas y resolver problemas imaginativos. A través de este, los niños pueden experimentar diferentes papeles y situaciones, lo que les ayuda a percibir mejor el mundo que los rodea y desarrollar habilidades sociales y emocionales.

Relación existente entre Juego Dramático y Autorregulación del Aprendizaje en la Primera Infancia.

En una de las múltiples clasificaciones de juegos se destaca el juego dramático, principal categoría de esta investigación. Para Elkonin, (1980),

El juego dramático presenta un desarrollo evolutivo con cuatro grandes fases: las dos primeras corresponden a un juego inmaduro-tienen a los objetos como centro. Aquí son los objetos y no la voluntad del niño los que guían su juego, la interacción entre los participantes es limitada, los roles son estereotipados y están pobremente representados. (Elkonin, 1980, p. 81)

Lo anterior significa que, si bien el juego dramático empieza a ser incipiente más o menos hacia los 3 a 4 años, después de esta etapa y hacia los 6 años, las dos últimas fases (que corresponden al juego maduro) se centran en la adopción y ejercicio de roles sociales y es en este periodo donde los adultos cercanos y los docentes pueden intervenir provocando retos y desafíos para que el juego se vuelva más interesante y rico en experiencias significativas que contribuyan a la autorregulación.

En esta fase avanzada del juego maduro, este adquiere una dimensión social en la cual los niños negocian y asumen roles durante períodos prolongados, transformándose en los personajes que representan. Durante este proceso, los niños pueden alejarse de su propia identidad y adoptar la perspectiva de los roles que desempeñan. De acuerdo con Bodrova y Leong (2004), el juego maduro se distingue por tramas complejas que se entrelazan, permitiendo a los niños integrar múltiples temas en su narrativa imaginativa. Además, pueden incorporar nuevas personas e ideas, creando situaciones más intrincadas y escenarios más ricos. En ocasiones, los niños dedican más tiempo a planificar el juego que a ejecutarlo.

En cuanto a los roles asumidos, los niños pueden gestionar múltiples papeles simultáneamente, desarrollando representaciones y acciones simbólicas que les permiten expresar sus deseos o necesidades mediante gestos u objetos, a los cuales asignan roles específicos. El juego abarca un extenso marco temporal, permitiendo a los niños representar períodos prolongados y retomar la trama del juego tras interrupciones, utilizando ampliamente el lenguaje para describir el escenario, los roles asumidos y las acciones a realizar. Los escenarios complejos creados pueden cambiar según los deseos de los jugadores, quienes se coordinan entre sí, e incluyen elementos de fantasía provenientes de cuentos u otras fuentes, alejándose de situaciones cotidianas.

En esta misma línea, Tejerina (2005) define el juego dramático como una actividad en la que predomina la expresión dramática con un carácter educativo, potenciando el descubrimiento de las capacidades físicas y emotivas de los niños para lograr un desarrollo integral. Jugando, los niños aprenden de sus capacidades mientras el rol asumido les exige representar al personaje de la mejor manera posible.

Sierra (2010) reafirma esta característica al señalar que el juego dramático proporciona experiencias que contribuyen al desarrollo del pensamiento y comportamiento. El niño, al jugar, debe pensar rápidamente y, sin temor a equivocarse, explora su potencial para realizar una actuación destacada en escena.

Dando continuidad a las ideas, el niño requiere ampliamente de su imaginación y creatividad. Al respecto, Cervera (2003) sostiene que la creatividad es una herramienta básica para el juego dramático lo que permite evidenciar desde los postulados de autores que han investigado sobre el juego en una línea de tiempo amplia, que para la actividad dramática, el arte del teatro infantil brinda elementos valiosos al juego escénico, que es básicamente espontáneo y surge de las circunstancias cotidianas que abren espacios propicios para la interacción y el desarrollo de la imaginación y la creatividad en cualquier entorno, con o sin objetos.

En el desarrollo de una actividad de juego dramático se hace despliegue de variados lenguajes artísticos que se entretajan para fortalecer la capacidad gestual, la comunicación verbal y corporal, la música, la danza y el baile, los mimos, la interpretación de instrumentos creados por los infantes, los títeres, el teatro de sombras, entre otros. (Tejerina, 2005, p. 33). De acuerdo a lo anterior, es el juego dramático una herramienta poderosa en la autorregulación emocional y que durante la última década se ha demostrado con diferentes estudios su influencia en el aprendizaje y la metacognición, por tanto, en la autorregulación de este, desde la dinamización de procesos de planeación, rutinas, creación, modelación por parte de padres y/o profesores, convirtiéndolo en una actividad endógena cuyo fin principal es la diversión, el placer de jugar, permitiendo así que niñas y niños conozcan el mundo y se adapten a él.

Es importante resaltar que, en la literatura existente, desde Piaget, Vygotsky, Huizinga hasta autores como Khomais, Al-Khalidi y Alotaibi, (2019); Estrugo y Moreira (2020) hacen énfasis en la relación efectiva entre juego y autorregulación del aprendizaje en la primera infancia. En estudios de corte cuantitativo, los autores registran hallazgos de correlación positiva significativa entre el juego dramático y la autorregulación. Khomais et al, (2019), por ejemplo, afirman que

Se ha comprobado que la autorregulación puede predecirse a través de la dimensión de las interacciones con los demás durante el juego

dramático. El estudio también demuestra un defecto en la calidad del juego dramático en términos de interacción social, simbolismo y temas y roles practicados por los niños. A la luz de estos resultados, los investigadores sugieren que las madres y los profesores den la importancia al juego dramático de calidad, para que puedan permitir y planificar un juego de calidad. Además, permitir la flexibilidad en los programas preescolares podría apoyar los esfuerzos de los profesores para mejorar la participación en el juego y el desarrollo del juego mismo. (Khomais et al., 2019, p. 103)

Esta idea resalta que la autorregulación infantil se puede predecir a partir de la calidad de las interacciones sociales durante el juego dramático. El estudio revela que el juego dramático actual muestra deficiencias en términos de interacción, simbolismo y los roles asumidos por los niños. Los investigadores sugieren que tanto madres como docentes fomenten el juego dramático de calidad, permitiendo flexibilidad en los programas preescolares para potenciar la participación de los niños, mejorando así su desarrollo social, emocional y cognitivo a través del juego. Esto implica que, de la calidad del juego dramático expuesto, de la intervención que el adulto pueda realizar y forzar retos o desafíos en él, depende que el niño asuma roles cada vez más exigentes y se den los aprendizajes esperados en autorregulación como organización, metacognición, control inhibitorio y planificación, entre otros.

La autorregulación del aprendizaje en la infancia es un proceso fundamental que involucra la capacidad de los niños para controlar y dirigir sus propios procesos de aprendizaje. Implica la planificación, el monitoreo y la adaptación de estrategias de aprendizaje para alcanzar metas académicas y de desarrollo. La metacognición se refiere a la capacidad de los niños para reflexionar sobre su propio pensamiento y aprendizaje. Los niños que son buenos autorreguladores son conscientes de sus propias fortalezas y debilidades en el aprendizaje. Pueden identificar sus objetivos de aprendizaje, evaluar su progreso y ajustar sus estrategias en consecuencia.

Respecto a la planificación, la autorregulación implica la capacidad de los niños para planificar sus actividades de aprendizaje. Esto incluye, establecer metas claras, determinar qué estrategias utilizarán para alcanzar esas metas y organizar su tiempo y recursos de manera efectiva; asimismo, las estrategias de aprendizaje son propias de los niños autorregulados quienes tienen un repertorio de estas a su disposición. Pueden seleccionar y aplicar las estrategias adecuadas para diferentes tipos de

tareas o materias. Esto implica la capacidad de utilizar estrategias de memoria, comprensión de lectura, resolución de problemas y toma de notas, entre otras.

Sobre monitoreo del progreso, los niños que autorregulan su aprendizaje están atentos a su propio progreso. Regularmente evalúan si están alcanzando sus metas y ajustan sus enfoques cuando es necesario. Esto puede implicar el seguimiento de su propio rendimiento en las tareas, identificando áreas en las que necesitan mejorar. Y en cuanto a la autoevaluación y retroalimentación, los niños autorregulados son capaces de autoevaluarse de manera objetiva. Pueden reconocer sus errores y áreas de mejora sin depender únicamente de la evaluación externa. También son receptivos a la retroalimentación, tanto de sus maestros como de sus compañeros, y utilizan esta retroalimentación para ajustar su aprendizaje.

Desde esta perspectiva, es importante incluir la motivación y regulación emocional relacionadas directamente con la autorregulación del aprendizaje y ocurre cuando los niños son más propensos a mantener la atención y la concentración en tareas desafiantes. Pueden lidiar con la frustración y la ansiedad de manera efectiva. Esto implica amplias dosis de independencia y autonomía que hacen que las desarrollen gradualmente en su aprendizaje. Son capaces de trabajar de manera más independiente en tareas académicas y asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. El ambiente de apoyo se refiere a un espacio de aprendizaje que fomente la autorregulación donde maestros y padres puedan desempeñar un papel importante al proporcionar estructura, oportunidades para la toma de decisiones y apoyo emocional.

Por lo anterior, la autorregulación del aprendizaje en la infancia abarca una variedad de aspectos relacionados con la planificación, la autoevaluación, el uso de estrategias eficaces y la regulación de las emociones. Fomentar estas habilidades desde una edad temprana es esencial para que los niños se conviertan en estudiantes independientes y efectivos a lo largo de su vida. Por su parte, Estrugo y Moreira, (2020), sostienen que

El juego dramático maduro está fuertemente relacionado con la adquisición de las habilidades de autorregulación que se desarrollan en esta etapa de la vida y son fundamentales para el paso al ciclo de educación primaria, y para toda la vida posterior. Dos elementos muy

importantes por considerar son la calidad del juego y la inclusión de elementos de fantasía en ellos. (Estrugo y Moreira, 2020, p. 79)

Al respecto, las autoras hacen énfasis en la segunda etapa del juego dramático, es decir, aquella que pueden desarrollar los niños de transición entre 5 y 6 años y que permite la intervención de adultos como padres, familiares o docentes para que se integren a ese juego altamente creativo e ingenioso y sean ellos quienes favorezcan situaciones retadoras para los infantes a fin de llevarlos al máximo de su imaginación y a la posibilidad de resolver problemas repentinos en la escena que se fabrica. Las investigadoras mencionadas hacen énfasis en la calidad del juego, es decir, se infiere que debe haber participación de un adulto mediador llámese padre, madre, familiar o docente, que intervenga en el juego y proponga retos cada vez más desafiantes para que los infantes puedan realizar procesos metacognitivos, reflexionar, proponer y actuar conforme lo haría un adulto.

En este aspecto puntual surge otra categoría que se relaciona directamente con los procesos autorregulatorios: las funciones ejecutivas. Sobre este constructo, Whitebread y Basilio (2012) refieren, que, desde el enfoque histórico-cultural, se ha establecido un vínculo causal entre el juego dramático y el desarrollo de las funciones ejecutivas durante la etapa preescolar (p. 80). Argumentan que las habilidades metacognitivas y de autorregulación son fundamentales para el desarrollo integral y académico de los niños en edad temprana. Señalan, además, que estas habilidades pueden ser enseñadas de manera efectiva, aunque aún no se tiene una comprensión completa sobre el momento exacto y los mecanismos específicos de su desarrollo. Sin embargo, se reconoce que estas competencias comienzan a formarse desde la infancia y siguen desarrollándose durante los años preescolares (p. 15).

Solo revisando algunos referentes bibliográficos con las palabras clave juego y autorregulación del aprendizaje se encuentran estudios como el anterior que da cuenta de la emergencia de continuar descubriendo las relaciones y tejido que se amalgama en los dos constructos y que describen la forma cómo las funciones ejecutivas repercuten en la asimilación de procesos autorregulatorios a los cuales se puede llegar mediante el juego dramático. Sobre este tópico, es importante visibilizar los componentes del juego dramático, los cuales inciden en aspectos formativos, recreativos y humanos que libera de prejuicios y estereotipos, favorece la capacidad

de relación y adaptación con el entorno y fortalece la capacidad de ser pacientes, además de proporcionar cualidades y habilidades valiosas para hacer ejercicios de negociación que conllevan a la resolución de conflictos.

De esta forma, se hace necesario comprender los elementos epistemológicos circundantes alrededor del juego y de la autorregulación del aprendizaje en la primera infancia, diferenciar juego simbólico, juego dramático, juego social, juego de roles y los autores más destacados en cada categoría, comparar las teorías relacionadas con el juego simbólico y sus autores, destacando los elementos clave de cada una y su relación con la autorregulación del aprendizaje en la infancia, examinar las teorías explicativas de la autorregulación del aprendizaje destacando las que aporten elementos inmersos en la actividad juego simbólico o juego dramático y valorar desde una perspectiva educativa, las teorías subyacentes al juego simbólico/dramático y el papel del educador para facilitar la autorregulación del aprendizaje desde estrategias precisas en el aula de clase.

De otra parte, la competencia para aprender de manera autorregulada se convierte en un factor determinante para el éxito académico y personal en esta etapa de transición. La autorregulación del aprendizaje implica la capacidad de los estudiantes para planificar, supervisar y evaluar su propio proceso de aprendizaje de manera independiente. Es un componente esencial en la formación de individuos autónomos, capaces de adaptarse a los desafíos del entorno educativo y, en última instancia, de la sociedad. La etapa inicial de la vida es crucial para el desarrollo integral de los niños y niñas.

Durante los primeros tres años, el cerebro infantil experimenta una formación y maduración vertiginosa, estableciendo cientos de conexiones neuronales por segundo. Es en esta etapa donde se sientan las bases del aprendizaje y las habilidades que perdurarán a lo largo de la vida. Por ello, la UNICEF enfatiza la importancia de garantizar una educación inicial de calidad, considerándola una oportunidad invaluable para asegurar el máximo bienestar y desarrollo potencial de los pequeños. Una atención temprana adecuada sienta los cimientos sólidos que favorecerán el éxito en la trayectoria escolar posterior.

En ese aspecto, numerosos estudios respaldan los beneficios de los programas de aprendizaje temprano de calidad. Los niños que participan en ellos

exhiben coeficientes intelectuales más altos, mejores habilidades de razonamiento y vocabulario, logros educativos superiores, menor riesgo de deserción escolar y habilidades sociales más desarrolladas. En definitiva, invertir en la educación inicial es apostar por un futuro prometedor para los niños y niñas. Es así como el deber ser de la educación infantil en Colombia destaca la importancia de la autonomía infantil y de la autorregulación del aprendizaje, desde los aportes del juego dramático, juego social, de simulación o de roles como el eje esencial para los maestros de educación inicial en las aulas de grado transición, nivel preescolar. De esta manera, el juego como motor de la autonomía y de la autorregulación del aprendizaje en la Educación Infantil en Colombia aporta elementos valiosos para su consolidación.

El juego dramático es una herramienta importante para el desarrollo de los niños porque les permite ejecutar roles sociales, practicar la comunicación y la resolución de problemas y acrecentar su imaginación. A través de la interacción social en el juego dramático, los niños construyen una comprensión más profunda de su cultura y su entorno, lo que contribuye a su capacidad de aprender y adaptarse. Adicionalmente, el juego simbólico y la imaginación permiten a los niños transformar objetos y satisfacer deseos de manera imaginativa. Estas cualidades del juego social, dramático o de roles que se deriva del juego simbólico, provee habilidades básicas para la autorregulación de los niños, tanto en el aspecto emocional, como en su conducta y cognición toda vez que jugando, los niños fortalecen procesos de socialización e integración en grupos donde comparten pensamientos y emociones. Durante el juego, los niños imitan las actividades de los adultos, adoptando papeles, valores y formas de comunicación de su entorno cultural.

Así, un estudiante autorregulado desde sus primeros años de vida, garantiza que terminará con éxito sus trayectorias de aprendizaje debido a que su rendimiento académico, mediado por la autodisciplina y la regulación en todos los procesos, le abrirá caminos para avanzar sin dificultad grado a grado a medida que refuerza técnicas y estrategias para autogestionar su propio aprendizaje, instalándose en su formación integral la competencia aprender a aprender.

En relación a la anterior afirmación, un comunicado de prensa del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2022) del 10 de junio de 2022, ofrece datos detallados sobre la tasa de aprobación por nivel educativo y

sexo en Colombia durante el año 2021. Según este reporte, el 5,7% de las niñas y el 5,4% de los niños en el nivel preescolar abandonaron el sistema educativo. Este porcentaje incrementa en la educación primaria, alcanzando el 7,1% en niñas y el 6,1% en niños, y continúa aumentando en la educación secundaria, donde las tasas de deserción son del 9,5% para niñas y del 6,3% para niños al finalizar la educación media. En la educación terciaria, estas cifras se duplican o triplican, variando según las carreras elegidas y la universidad (ver figura 2).

Figura 2

Tasa de aprobación por nivel educativo y sexo, 2022

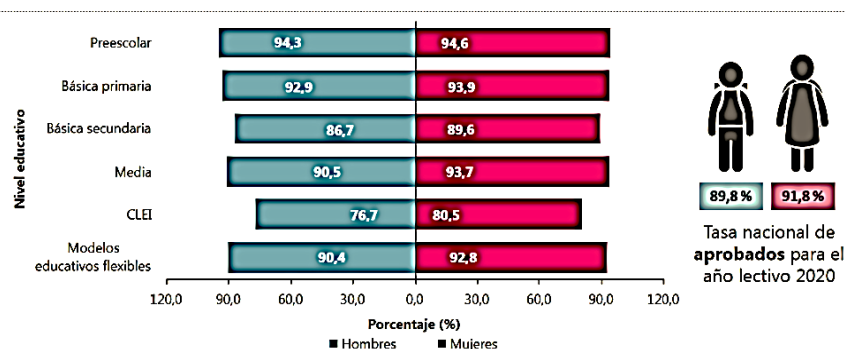


Comunicado de prensa

Bogotá D. C.
10 de junio de 2022

Educación Formal (EDUC)
2021

**Tasa de aprobación por nivel educativo y sexo
2021 (al finalizar año lectivo 2020)**



i) En el cálculo de las tasas de aprobación, reprobación y deserción no se agrega el número de alumnos transferidos, ya que al final del periodo estará en alguna de las tres situaciones académicas.

ii) Cálculo de la tasa de aprobación TA= aprobados/ matrícula (aprobados + reprobados + desertores) *100

Fuente: DANE, Educación Formal (EDUC).

Nota. DANE, Educación Formal (EDUC), 2022.

En el gráfico se ilustra la situación académica al final del año lectivo 2020, destacando una tasa de aprobación nacional del 90,8%. Aunque los mayores porcentajes de aprobación se registraron en el nivel preescolar con un 94,5%, es importante señalar que la normatividad vigente establece que en el grado de transición del preescolar no se reprueba el año escolar debido a la promoción automática (Presidencia de la República, Decreto 1411 de 2022). Los niveles de educación básica primaria y media también mostraron altas tasas de aprobación, con

un 93,4% y un 92,2% respectivamente. En cuanto a la tasa de aprobación por sexo, los hombres presentaron una tasa del 89,8% y las mujeres del 91,8%. En relación con la tasa de reprobación nacional para el año 2020, esta fue del 5,9%, mientras que la tasa de deserción nacional se situó en el 3,3%.

En cuanto a la autorregulación del aprendizaje, Vygotsky argumenta que la autorregulación se desarrolla gradualmente a través de la internalización de las interacciones sociales. Los niños comienzan a autorregularse a medida que internalizan las estrategias y pautas de comportamiento que observan en sus interacciones con adultos y compañeros. Esta internalización es fundamental para el desarrollo de la autorregulación y, por lo tanto, para la competencia "aprender a aprender".

En la actualidad, la presencia del juego entre pares, específicamente en educación inicial es reducida. Esto, porque los juegos digitales en tabletas o dispositivos electrónicos son usados desde casa para mantener al niño menor ocupado y así, permita a sus familiares realizar las tareas diarias y los compromisos laborales. En la escuela, por ejemplo, el tiempo de juego en educación preescolar, grado transición se reduce a 30 minutos a lo sumo, donde el infante debe sacar espacio para consumir su lonchera (alimentos que lleva para el recreo) y luego, si le queda tiempo, jugar con lo que esté a su alcance. En algunos centros educativos del territorio colombiano, en el ámbito oficial, ya existe una especie de horario semanal para las clases en transición.

Partiendo de observaciones directas realizadas por la autora e investigadora de este estudio, se puede afirmar que los niños en la etapa preescolar cuentan con poco tiempo para dedicar al juego. Su cotidianidad se basa en compartir algunas horas con su docente y compañeros, rellenar fichas, atender a alguna información dada en recursos físicos o dispositivos tecnológicos como videos e imágenes, comer la lonchera, hacer trazos o desarrollar la grafomotricidad, entre otras acciones de corta duración. En visitas a diferentes preescolares de la ciudad, el juego dramático no está presente en su máxima expresión: de la mano de un adulto llámese profesor o auxiliar que eleve su calidad y mantenga el interés y el disfrute por el juego, además de avivar la fantasía e imaginación que ayude a potenciar los diálogos que se suscitan

entre los personajes. Muy espontáneamente los niños imitan uno que otro personaje e invitan a sus compañeros más cercanos a realizar este tipo de juego social.

En este punto cabe resaltar que el juego es un eje transversal de las diferentes actividades que propician los docentes en el aula, pero no hay una dedicación a su planeación metódica que permita paulatinamente, apropiarse de todos los beneficios que ofrece, específicamente el juego dramático en relación a la adquisición de autonomía, confianza y capacidades para planear, organizar y ejercer control de emociones, de estrés, de impulsos y del comportamiento, asumiendo roles que les hacen pensar antes de actuar y enfocar la atención en una tarea determinada. Estas acciones automatizadas, son determinantes para que un niño de preescolar adquiera la competencia aprender a aprender mediante la autorregulación de su propio aprendizaje.

Adicionalmente, la autorregulación del aprendizaje se adquiere de forma imitativa, es decir, por modelamiento. Esto significa que, se requiere que el profesor de las pautas para que los niños adquieran procesos de autorregulación tan indispensables en los primeros años de vida. Según Rouse (2023), en lugar de evitar situaciones desafiantes, el enfoque clave para desarrollar habilidades de autocontrol y autorregulación en los niños consiste en guiarlos a través de esas circunstancias complicadas y brindarles un marco de apoyo o andamiaje para promover la conducta deseada, hasta que puedan afrontar estos retos de manera autónoma. Gestionar las habilidades mentales para que se transformen en habilidades académicas indica que se hace necesario que los niños de transición seleccionen las técnicas y estrategias más beneficiosas para sus ritmos de aprendizaje y necesidades específicas.

Lo anterior implica la existencia de un líder motivador, experto en regulación emocional y del aprendizaje, debido a que todos los factores ligados a la emocionalidad también están fuertemente ligados a la escolaridad y, por ende, a los procesos de aprendizaje en general. Es decir, el docente del grado transición debe conocer de ambientes de aula y clima escolar, de ritmos y estilos de aprendizaje, pero, sobre todo, debe reconocer a cada niño y niña que tiene en su aula y a sus familias para incidir en su automotivación constante, autoconciencia y el buen uso del tiempo.

Formación inicial de educadores infantiles en Colombia en la actualidad

La preparación de los futuros educadores de la primera infancia en Colombia durante 2024 se enfoca en dotarlos de competencias y saberes esenciales para desempeñarse en el ámbito pedagógico. En este recorrido formativo se abarcan diversas dimensiones, como la disciplinar, pedagógica, ética, estética, investigativa, comunicativa, personal y social, fomentando entornos de aprendizaje que se ajustan a las capacidades e intereses de los estudiantes. Con ello, se busca afianzar una base sólida para la práctica de la educación inicial, elemento clave en la promoción del desarrollo integral de los niños.

Uno de los temas en los que se concentran tanto las políticas como las investigaciones en materia educativa es la preparación inicial de los futuros docentes. En esta etapa, quienes aspiran a desempeñarse como educadores se acercan a la práctica real de la enseñanza y configuran su identidad profesional dentro de marcos globales, locales, académicos y laborales. La formación inicial se propone habilitar espacios que permitan al futuro profesional de la educación asimilar saberes fundamentales y consolidar las competencias esenciales para desempeñar su tarea. Al respecto el Ministerio de Educación de Colombia (2013) expresa que,

Para ello, se requiere formar a los educadores en un entorno que favorezca la interpretación y comprensión de la realidad educativa nacional y regional, a la vez que se profundicen las implicaciones sociales, culturales, cognitivas, personales y disciplinares de la educación en sus diversos niveles y desarrollos. Dicho de otro modo, se debe promover un proceso integral, continuo y de mejora permanente que capacite al docente para enfrentar los requerimientos educativos. La formación del educador se orienta a enseñar a enseñar, posibilitando la adquisición de saberes, habilidades, actitudes y procedimientos, con el fin de abrir horizontes vitales para la formación de individuos en sociedad a través de la educación” (MEN, 2013, p.72).

Con base en lo dispuesto en el Decreto Ley 1278 de 2002 sobre los profesionales de la educación, se deduce que los programas de formación docente inicial se organizan de la siguiente manera: Programas de Formación Complementaria, ofrecidos por las Escuelas Normales Superiores (ENS). Y Programas de Licenciatura, impartidos por las Instituciones de Educación Superior (IES). Asimismo, Programas de Pedagogía para Profesionales que no poseen licenciatura, también ofrecidos por las IES.

Las ENS y las IES cuentan con autonomía para diseñar sus planes de estudio; no obstante, se encuentran bajo la supervisión de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Para los programas de licenciatura, este sistema contempla el registro calificado y la acreditación de alta calidad, mientras que en los programas de formación complementaria se verifica el cumplimiento de condiciones de calidad. Dichos procesos permiten evaluar la coherencia y pertinencia de la formación docente dirigida a los distintos niveles educativos, campos del conocimiento y modalidades de atención a diferentes poblaciones.

Temor al dirigir dinámicas teatrales

En numerosas ocasiones, los docentes infantiles experimentan una gran tensión e incluso recelo cuando se enfrentan a la tarea de coordinar o llevar a cabo juegos dramáticos en sus aulas. Para manejar estas inseguridades, conviene resaltar que, al momento de proponer una vivencia de tipo estético, el maestro no está impartiendo lecciones de arte en sí mismo, sino que está utilizando las posibilidades que ofrecen los lenguajes artísticos para trabajar contenidos de otras áreas. Este planteamiento resulta sumamente liberador, pues no exige que el educador posea una extensa formación artística para atreverse a incluir actividades estéticas en el espacio escolar (Valenzuela, 2021).

Así pues, si afirmamos que el docente que introduce juegos teatrales en su práctica no está enseñando arte, la realidad muestra que a menudo no se percibe con claridad el propósito de incorporar este tipo de propuestas. Llegados a este punto, considero importante tomarnos un momento para reflexionar en conjunto. Los criterios de selección de los juegos teatrales y las dinámicas lúdicas deben ser los mismos que aplicamos para escoger cualquier otra actividad que forme parte de una planificación didáctica. Por lo tanto, es esencial preguntarnos acerca de la pertinencia de estos recursos en función de las diversas etapas del aprendizaje de un conjunto de contenidos. Dicho de otro modo, en dependencia del nivel de dificultad que presente la actividad respecto al tema a abordar, podría situarse al inicio, en pleno desarrollo o al finalizar una secuencia didáctica o proyecto.

Al examinar las causas de las dificultades o reticencias que buena parte del cuerpo docente manifiesta hacia la inclusión de juegos dramáticos y dinámicas lúdico-

expresivas en la enseñanza, suele revelarse que la mayoría no ha vivido experiencias de este tipo durante su formación como alumnos. Es decir, a lo largo de la educación primaria y secundaria, e incluso en el profesorado, apenas encontraron oportunidades para aprender a partir del movimiento corporal.

Este hecho resulta sumamente ilustrativo, pues demuestra que la intención de superar enfoques tradicionales de enseñanza permanece, en muchos casos, en el plano declarativo dentro de los Institutos de Formación Docente. De manera paradójica, se espera que los futuros educadores enseñen de un modo diferente a aquel con el que fueron formados, y respecto del cual tienen escasos referentes prácticos. No debería sorprender, entonces, que, ante esta carencia, sus propias biografías escolares adquieran un peso determinante, impulsándolos a reproducir formas de enseñanza más convencionales.

Las prácticas pedagógicas en educación infantil

La inclusión de dinámicas lúdicas y experiencias estéticas figura como un requisito importante en las Prácticas Pedagógicas de los licenciados en educación infantil, pero ¿los educadores infantiles han experimentado el juego en su formación académica? Patricia Stokoe, precursora y autora de referencia en el ámbito de la Expresión Corporal, plantea: “Educar jugando para desarrollar la capacidad de jugar” (Stokoe, 1990, p. 41). En ese sentido, Valenzuela (2021) afirma que, en el nivel superior, la capacitación de futuros educadores a través del juego no debería pasar inadvertida si se pretende que, más adelante, ellos mismos apliquen y fomenten experiencias lúdicas. Por consiguiente, resulta indispensable propiciar iniciativas que incentiven a quienes cursan estudios docentes a moverse, explorar, improvisar, descubrir y crear. Puesto que la imaginación y la creatividad se alimentan de vivencias, conviene transformar las instituciones formadoras en lugares abiertos a la indagación de propuestas pedagógicas novedosas.

Asimismo, las Instituciones de Formación Docente no solo tienen la responsabilidad de brindar un andamiaje teórico y conceptual sólido sobre la práctica de enseñar, sino que también han de considerar la relevancia de la vivencia personal que atraviesan quienes allí estudian. Si aspiramos a contribuir a la transformación de los escenarios escolares, se torna urgente analizar críticamente y poner en cuestión

las prácticas corporales que hoy en día se ejercen sobre el cuerpo de los educadores en formación, condicionando el modo en que enseñarán en el futuro.

Neuroeducación y teoría sociocultural Vygotskiana: bases para una formación integral en el contexto colombiano

La neuroeducación, concebida como la confluencia de la neurociencia, la psicología y la pedagogía, ofrece un enfoque sumamente valioso para articular los procesos de enseñanza y aprendizaje con la actividad cerebral y su efecto en funciones cognitivas, emocionales y atencionales. Desde esta perspectiva, la labor docente demanda un entendimiento esencial de cómo opera el cerebro, de modo que las estrategias didácticas se vinculen con los ritmos de atención y las características neurocognitivas de los estudiantes. El juego, en particular, se erige como un vehículo privilegiado para fomentar la motivación, la curiosidad y la autorregulación del aprendizaje, pues activa circuitos cerebrales relacionados con la dopamina y refuerza la memoria emocional. De este modo, se avanza hacia una práctica pedagógica que impulse el desarrollo integral de la persona y que, a su vez, responda a la aspiración de una educación de calidad.

Bajo la lente sociocultural de Vygotsky, la relevancia de la neuroeducación se intensifica al reconocer que la construcción del conocimiento está fuertemente mediada por el lenguaje, la interacción social y las herramientas culturales. Comprender cómo se activa el cerebro en estas dinámicas ayuda al docente a diseñar experiencias de aprendizaje en las que el estudiantado participe de manera activa, reciba andamiaje de pares y educadores, y encuentre oportunidades para regular su propio proceso. El juego y las actividades lúdicas, por su carácter colaborativo y su potencia expresiva, constituyen un escenario idóneo para que se materialicen estas ideas: a través de la participación conjunta, la exploración y la improvisación, los alumnos ejercitan sus funciones mentales superiores y desarrollan estrategias de autorregulación. Este vínculo sinérgico entre la neurobiología y el entorno sociocultural coincide con la premisa vygotskiana de que el aprendizaje surge en la interacción y se consolida a partir de la interiorización de signos y símbolos.

En el marco colombiano, la Ley General de Educación (1994) reafirma este enfoque integral al establecer que: “La educación es un proceso de formación

permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (p.1). Desde la óptica de Vygotsky, esta definición exige considerar a cada estudiante como un sujeto activo que, al interactuar con su entorno social y participar en experiencias pedagógicas cuidadosamente diseñadas, amplía sus capacidades cognitivas y socioemocionales. Esta mirada conlleva una responsabilidad colectiva (del Estado y de la Comunidad Educativa) de brindar propuestas formativas que contemplen la dimensión física, intelectual, espiritual y afectiva de cada individuo. Al situar al cerebro y las relaciones sociales como ejes de la práctica pedagógica, la neuroeducación se consolida como un pilar fundamental para forjar la autonomía y el compromiso de los aprendices con su entorno.

Finalmente, Delors (1996) destaca la misión trascendental de la educación al señalar: “Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (p.7). Esta afirmación enfatiza la necesidad de una formación con dimensión ética y social, donde la neuroeducación ofrece bases científicas para sustentar prácticas didácticas transformadoras. Desde la perspectiva vygotskiana, la construcción de valores adquiere mayor efectividad cuando las experiencias se diseñan atendiendo tanto a los procesos cerebrales como a los condicionantes culturales que dan forma a la comprensión del mundo. Así, al interior del sistema educativo colombiano, la neuroeducación, en conjunto con la teoría sociocultural y el énfasis en el juego como estrategia didáctica, contribuye a la formación de individuos autorregulados, críticos y solidarios, en sintonía con los principios de dignidad humana y justicia social que inspiran la labor educativa.

Bases Legales

El marco normativo o las bases legales en una investigación doctoral se refieren al conjunto de leyes, regulaciones, políticas y normativas que proporcionan un contexto jurídico y administrativo para la realización del estudio. Este marco establece las directrices y estándares que deben seguirse para asegurar que la

investigación se lleve a cabo de manera ética, legal y conforme a las regulaciones vigentes.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), el marco normativo incluye "el conjunto de disposiciones legales y normativas que regulan la actividad de investigación, estableciendo los derechos, deberes y obligaciones de los investigadores, así como los procedimientos y criterios que deben cumplirse para garantizar la validez y legitimidad del proceso investigativo" (p. 45). Este componente es esencial para cualquier investigación, ya que proporciona la estructura legal y ética que sostiene la integridad del estudio.

Por su parte, Creswell y Poth (2018) destacan que "las bases legales de una investigación doctoral no solo aseguran el cumplimiento de las normativas institucionales y gubernamentales, sino que también protegen los derechos de los participantes y aseguran la responsabilidad ética del investigador" (p. 23). Este marco es crucial para mantener la credibilidad y la validez científica del trabajo realizado. En la figura 3 se observa el marco normativo vigente para dar piso jurídico a esta investigación con normas internacionales y nacionales tomando como base las dos categorías principales del estudio: el juego y la autorregulación del aprendizaje.

Este marco legal internacional y nacional aborda la importancia del juego y la autorregulación en el desarrollo infantil. A nivel internacional, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) establece derechos fundamentales para los niños, incluyendo el derecho al juego, la libertad de expresión y la participación en la vida cultural. En particular, los artículos 12, 14, y 31 destacan el derecho de los niños a expresarse, pensar libremente, y participar en actividades recreativas. Estos principios subrayan la importancia del juego en el desarrollo de la autonomía y la capacidad de autorregulación.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) también resaltan la relevancia del juego en la educación de calidad. El objetivo 4.2 se enfoca en garantizar el acceso de todos los niños a una educación preescolar de calidad, subrayando que el juego y la autorregulación son fundamentales para un desarrollo infantil saludable. Los procesos de autorregulación son básicos para el desarrollo armonioso de los niños. La autorregulación implica la capacidad de controlar y gestionar las emociones, los impulsos y la atención.

Figura 3

Bases Legales internacionales y nacionales



Fuente: Normativa actual nacional e internacional tomando como base el juego y la ARA

A través de la guía y el modelado de los adultos, los niños pueden aprender estrategias para regular su comportamiento, manejar la frustración y desarrollar habilidades de resolución de conflictos. Es decir, para promover un desarrollo infantil óptimo en línea con los ODS, es esencial fomentar el juego, la autonomía, el desarrollo integral y los procesos de autorregulación en los niños. Esto se puede lograr mediante enfoques educativos centrados en el niño, ambientes estimulantes y enriquecedores, y una interacción positiva y respetuosa con los adultos significativos en sus vidas.

En ese bloque de ideas, según la UNICEF (2018), el juego es un componente fundamental para el desarrollo integral de los niños y un derecho que debe ser respetado, protegido y promovido en todos los entornos. Por lo tanto, es imperativo que se creen oportunidades y espacios seguros para que los niños puedan jugar, explorar y aprender jugando. Las investigaciones sobre el juego, la autorregulación del aprendizaje y la autonomía infantil deberán guiarse por los principios establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y las recomendaciones de organismos

internacionales como la UNICEF. Estos estudios deben abordar la importancia del juego en el desarrollo integral de los niños, así como las estrategias y enfoques para promover el juego libre el juego dramático, la autorregulación y la autonomía en diferentes entornos, incluyendo el hogar, la escuela y la comunidad.

También, la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia: *Construir la riqueza de las naciones*, reconoce la importancia fundamental del juego para el desarrollo integral de los niños. Algunos de los puntos clave que destaca en relación con el juego, la infancia y los procesos de autorregulación son: el juego es una actividad natural e innata en los niños y es esencial para su sano crecimiento cognitivo, físico, social y emocional. A través del juego, los niños exploran, descubren, experimentan, resuelven problemas y aprenden sobre el mundo que les rodea. El juego libre y no estructurado permite a los niños desarrollar habilidades de autorregulación emocional y conductual. Al jugar, aprenden a manejar sus emociones, seguir reglas, negociar, cooperar y resolver conflictos.

Esta misma normativa alienta a los gobiernos a implementar políticas que protejan el tiempo y los espacios dedicados al juego en la primera infancia, tanto en entornos familiares como en centros educativos. Así, la conferencia enfatiza que el juego es un elemento vital en la infancia temprana y un facilitador clave para el desarrollo saludable de la autorregulación y otras habilidades fundamentales en los niños. Los entornos de juego enriquecedores y estimulantes promueven la curiosidad, la creatividad y la imaginación de los niños, fomentando su desarrollo cerebral en estas etapas críticas. El juego es un vehículo para que los niños practiquen la atención, la concentración, la memoria y otras habilidades ejecutivas que son fundamentales para el aprendizaje futuro y el éxito en la vida.

Adicionalmente, la Educación 2030 para el Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 de las Naciones Unidas resalta la importancia del juego y la autorregulación en el aprendizaje y desarrollo de los niños, especialmente en la educación inclusiva. Algunos puntos clave son, el reconocimiento del juego como una herramienta fundamental para el aprendizaje en la primera infancia porque propicia en los niños el desarrollo de múltiples habilidades, promueve un enfoque lúdico y participativo en la enseñanza, creando entornos de aprendizaje seguros y estimulantes que permitan a los niños explorar, experimentar y aprender de manera autorregulada. Sobre la

autorregulación, es considerada una habilidad clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. Los niños que desarrollan la capacidad de regular sus emociones, comportamientos y procesos cognitivos tienen más probabilidades de tener éxito académico y bienestar personal.

En este marco legal internacional, se insta a los educadores a utilizar métodos y actividades que fomenten la autorregulación, como la resolución de problemas, la toma de decisiones, el establecimiento de metas y la autoevaluación; de la misma forma, recomienda crear entornos de aprendizaje inclusivos que respeten los diferentes ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje de los niños, permitiéndoles avanzar a su propio paso y desarrollar su capacidad de autorregulación. Se concluye entonces, que este marco normativo internacional protege el juego y la autorregulación como componentes esenciales de una educación de calidad, inclusiva y centrada en el niño, que prepara a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI.

Los principios y propósitos de la Educación Colombiana se revelan en los fundamentos de la Constitución Política de 1991 que dan paso a la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994 y posteriormente, a los referentes técnicos y pedagógicos del Ministerio de Educación Nacional. El Preámbulo de la Constitución Política de Colombia proclama la soberanía del pueblo colombiano y el deber del Estado de consolidar un orden jurídico, democrático y participativo que garantice la vida, la justicia, la igualdad y la paz. Asimismo, subraya el derecho al conocimiento como pilar fundamental para el progreso social y el desarrollo humano, situando la educación en una posición preponderante. En este sentido, el texto constitucional impone al Estado la obligación de salvaguardar los derechos de la niñez, fomentando la formación integral de los niños y las niñas como eje central del crecimiento sostenible de la Nación. Esta orientación política, al promover la participación activa de toda la comunidad educativa, busca asegurar una sociedad más equitativa y justa, comprometida con la protección y la formación de sus generaciones más jóvenes.

En el contexto nacional, la Constitución Política de Colombia establece disposiciones clave sobre los derechos de los niños. El Artículo 44 especifica que los derechos fundamentales de los niños incluyen la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, el derecho a tener un nombre y una

nacionalidad, a tener una familia y no ser separados de ella, al cuidado y amor, a la educación y la cultura, a la recreación y a la libre expresión de su opinión. Este artículo, al reconocer el derecho a la recreación, implícitamente abarca el derecho al juego y a las actividades lúdicas.

El Artículo 67 de la misma constitución establece que la educación es un derecho de toda persona y un servicio público con una función social, facilitando el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y otros bienes y valores culturales. Aunque no se menciona explícitamente el juego, el acceso a los bienes y valores de la cultura puede interpretarse como la inclusión del juego, considerando su importancia en el desarrollo integral de los niños. Asimismo, la Ley 1804 de 2016, también conocida como la Ley de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, aborda de manera específica la importancia del juego y de los ambientes propicios para el aprendizaje de los niños y niñas en sus primeros años. Esta ley enfatiza la necesidad de crear entornos adecuados que faciliten el desarrollo integral a través del juego, reconociendo su valor en el crecimiento y formación de los menores.

Estas disposiciones reflejan el reconocimiento del juego como un componente esencial del desarrollo infantil, tanto en términos de derecho fundamental como en la práctica educativa y cultural. En su artículo 5, numeral 8, establece como uno de los conceptos básicos de esta política el "Juego", definido como una actividad propia de la infancia que le posibilita expresarse libremente, gozar y relacionarse para descubrir el mundo que la rodea, propiciando las articulaciones de los lenguajes gestuales, plásticos, dramáticos y músico-literarios.

Además, en el artículo 7 sobre los componentes para promover el desarrollo integral, el numeral 4 señala sobre la necesidad de cultivar ambientes enriquecidos mediante la interacción del niño o la niña con una madre, padre o quien haga sus veces, agentes educativos responsables y cualificados que promuevan su desarrollo a través de experiencias pedagógicas significativas y en ambientes experienciales enriquecidos acordes con su edad, contexto y condiciones, con el fin de potenciar al máximo su desarrollo (Ley 1804/2016, art. 7). Por lo tanto, esta Ley reconoce expresamente el juego como una actividad fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas, y establece la obligación de propiciar ambientes enriquecidos y

experiencias pedagógicas significativas que promuevan dicho desarrollo con el juego y la interacción.

Alineado a este marco legal, los referentes técnicos del MEN desde el año 2014 ha emitido literatura de obligatorio abordaje por parte de educadores y dirigentes vinculados a la educación en el sistema colombiano. Ellos son, el sentido de la educación inicial, las cuatro actividades rectoras: juego, arte, literatura y exploración del medio y las bases curriculares para la educación inicial y preescolar (2017). Toda esta normativa enmarcada en los lineamientos curriculares de preescolar en donde se destaca el juego como eje central en la enseñanza y las actividades lúdicas planeadas con sentido para desarrollar las competencias matemáticas, ciudadanas, comunicativas y científicas de las niñas y niños colombianos. De esta forma, la expresión dramática o juego dramático, el arte en todas sus formas y lenguajes, las actividades cobijadas por los proyectos lúdicos pedagógicos invitan a los docentes a reflexionar sobre los sentidos de la educación en la Primera Infancia y la necesidad de aprovechar los primeros años de vida de los estudiantes que ingresan al sistema educativo para potenciar el desarrollo y los aprendizajes.

La Ley 181 de 1995, en particular sus artículos 1, 3, 4 y 17, subraya que el deporte, la recreación y el uso constructivo del tiempo libre constituyen derechos sociales fundamentales para la formación integral de la niñez. En este marco, se reconoce la importancia de generar espacios y experiencias donde el juego infantil y la actividad física promuevan el movimiento, la autorregulación, la autonomía, la toma de decisiones y el liderazgo como elementos clave en el desarrollo de la persona. Así, el Estado asume el deber de garantizar y fomentar actividades lúdicas y deportivas que permitan a los niños asumir roles activos y responsables, favoreciendo su integración social y su crecimiento cognitivo, emocional y físico. En coherencia con esta perspectiva, la Ley reafirma la necesidad de articular la recreación con el sistema educativo, no solo para fortalecer la práctica del deporte, sino también para impulsar los valores de cooperación, autocontrol y responsabilidad que, desde temprana edad, cimentan ciudadanos críticos y comprometidos.

Por su parte, la Ley 1618 de 2013 establece los lineamientos para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, haciendo hincapié en la inclusión y el acceso universal a las diversas manifestaciones

educativas, culturales y recreativas. En el ámbito de la educación inicial, ello implica reconocer que niños y niñas con discapacidad también tienen derecho a participar de experiencias lúdicas y artísticas, como el juego dramático, así como a desarrollar procesos de autorregulación de su aprendizaje. Algunos de sus artículos promueven la eliminación de barreras y la adopción de medidas de ajuste razonable, de manera que cualquier actividad pedagógica o recreativa se diseñe y ejecute atendiendo las diferentes capacidades de la población. Esta visión converge con la Ley 181 de 1995, la cual, en sus artículos 11, 12 y 24, subraya la importancia de la recreación y la educación física como derechos fundamentales para toda la ciudadanía, incluida la población con discapacidad, asegurando que tengan los mismos espacios de participación, autonomía y movilidad necesarios para su formación integral y para la vivencia plena del juego y el deporte.

De la misma forma, el Decreto 1075 de 2016, al compilar y reglamentar las disposiciones del sector educativo en Colombia, reconoce la importancia de propiciar experiencias pedagógicas que promuevan el desarrollo integral de los niños. En consonancia con el enfoque de la primera infancia, se destaca que el juego, en todas sus modalidades, incluido el juego dramático, constituye una estrategia esencial para estimular la motivación, la creatividad y las capacidades de autorregulación. De este modo, el decreto refuerza la obligación de las instituciones y docentes de diseñar ambientes de aprendizaje en los que la lúdica se integre de manera intencional, facilitando la toma de decisiones, el control de impulsos y la autonomía de los infantes. Este lineamiento reglamentario, en armonía con la normativa previa (como la Ley 181 de 1995), legitima y fortalece la incorporación del juego como pilar metodológico para impulsar procesos de autorregulación y formación ciudadana desde los primeros años de vida.

En Colombia, la inclusión educativa se sustenta en un marco normativo que promueve el acceso y la permanencia de todos los estudiantes en el sistema escolar. Entre las disposiciones más relevantes destacan la Constitución Política de 1991 (artículo 67), la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017, que regulan y garantizan la atención integral de niños con necesidades educativas especiales y/o en situación de discapacidad. Este contexto legal busca fomentar la equidad y el respeto por la diversidad, alineándose con una

visión de educación inclusiva que reconoce al estudiante como un sujeto con ritmos, capacidades y estilos de aprendizaje propios.

En dicha perspectiva, la neuroeducación brinda principios que refuerzan la didáctica y el uso del juego como estrategia pedagógica para la autorregulación del aprendizaje. El primer gran aporte es el reconocimiento de que cada estudiante es único y posee procesos emocionales y cognitivos específicos que inciden en su forma de aprender. A su vez, la relevancia de las emociones y la motivación se hace patente, pues estimulan la plasticidad cerebral y facilitan la construcción de conocimientos significativos. Además, el entorno social, cultural y afectivo en el que crece el estudiante, cobra un papel central, ya que la interacción con pares, familia y docentes potencia la conexión neuronal y favorece la adaptación a nuevos desafíos. Desde los primeros años, el cerebro se va moldeando a través de la experiencia y la participación activa, lo que exige al docente diseñar actividades basadas en la colaboración, la exploración y el disfrute de la tarea. En este sentido, la implementación de juegos dramáticos o lúdicos no solo promueve la autorregulación al invitar al estudiante a tomar conciencia de sus emociones y su atención, sino que también posibilita la inclusión de aquellos con diferentes estilos de aprendizaje.

Adicionalmente, la concepción de un aprendizaje constante y evolutivo, que se nutre de la adaptación social y de los desafíos del entorno, subraya el papel fundamental de la plasticidad neuronal. A medida que el estudiante se enfrenta a retos, reconfigura sus redes cerebrales y adquiere nuevas competencias. Todo ello, bajo el amparo de la normativa colombiana que respalda la inclusión y la diversidad, conforma un panorama en el cual la neuroeducación, el juego y la didáctica inclusiva se conjugan para promover una formación integral y equitativa en el aula. La neuroeducación aporta valiosas perspectivas sobre la autorregulación del aprendizaje y el desarrollo infantil, enfatizando la conexión entre emociones y aprendizaje. En este contexto, el juego dramático se presenta como una herramienta fundamental para fomentar la autonomía y la autorregulación en los niños.

- Emociones y Aprendizaje: los principios de la neuroeducación indican que las emociones juegan un papel crucial en el proceso de aprendizaje. Cuando los niños participan en actividades de juego, experimentan emociones que les ayudan a regular su comportamiento y a aprender de manera más efectiva.

- **Individualidad y Aprendizaje:** la neuroeducación reconoce que cada niño es un ser único. Al jugar, los niños pueden expresar su individualidad, lo que les permite desarrollar habilidades cognitivas y emocionales en un ambiente que respeta sus particularidades.
- **Plasticidad Cerebral:** la plasticidad neuronal sugiere que el cerebro de los niños se adapta y reorganiza en función de las experiencias. El juego ofrece un entorno rico en estímulos que favorece el desarrollo de conexiones neuronales esenciales para el aprendizaje autorregulado.
- **Interacción Social:** el juego dramático promueve la interacción entre pares, lo cual es fundamental para el desarrollo social y emocional. A través de la colaboración y el intercambio de roles, los niños aprenden a negociar, resolver conflictos y a comprender diferentes perspectivas.
- **Autonomía y Liderazgo:** la participación activa en el juego permite a los niños asumir roles que fomentan su confianza y autonomía. Estas experiencias son clave para el desarrollo de habilidades de liderazgo y para la toma de decisiones, esenciales en la autorregulación del aprendizaje.
- **Adaptación y Desafío:** Los entornos de juego presentan desafíos que estimulan el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Esta confrontación con situaciones problemáticas es vital para que los niños aprendan a adaptarse y a regular sus emociones en diversas circunstancias.

De esta manera se destaca cómo la neuroeducación, al integrar el juego en el proceso de aprendizaje, contribuye significativamente al desarrollo integral de los niños, promoviendo la autorregulación y un aprendizaje más profundo y significativo.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Naturaleza del Estudio

El desarrollo de esta investigación se orienta hacia la construcción del conocimiento científico. En este contexto, es esencial establecer cómo se pretende generar una aproximación teórica basada en la teoría sociocultural de Vygotsky, específicamente sobre la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de grado transición y los aportes del juego dramático. Para abordar este objetivo fundamental, se llevó a cabo un estudio dentro del paradigma interpretativo, el cual se fundamenta en acciones que buscaron entender profundamente el fenómeno en cuestión.

El paradigma interpretativo, también conocido como constructivista, se centra en la comprensión del significado que las personas atribuyen a sus experiencias y acciones. Este enfoque sostiene que la realidad es subjetiva y se construye a través de la interacción social y cultural. Norman Denzin e Yvonna Lincoln destacan que este paradigma busca interpretar los fenómenos desde la perspectiva de los participantes, enfocándose en la profundidad y el contexto de las experiencias humanas (Denzin & Lincoln, 2011). Además, es crucial adoptar un enfoque cualitativo que se centra en la interpretación y comprensión de la realidad. Este enfoque considera las particularidades del juego dramático como herramienta pedagógica para la construcción de aprendizajes significativos.

En consonancia con estos principios, el presente estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo que adopta el método hermenéutico para la comprensión profunda de los fenómenos estudiados. Este paradigma asume que la realidad se construye socialmente y que los significados emergen de la interacción entre el investigador, los participantes y su contexto (Smith, Flowers & Larkin, 2009). En consecuencia, la aproximación metodológica se orienta a desentrañar los significados subyacentes en las prácticas y discursos, reconociendo el carácter dinámico y contextual del conocimiento (Creswell, 2013).

En la presente investigación se buscó proponer una aproximación teórica acerca del juego dramático que contribuya a la autorregulación del aprendizaje en el grado transición (correspondiente al nivel preescolar) de las instituciones educativas de Cúcuta (Colombia), inspirándose en la teoría sociocultural de Vygotsky. Tal aproximación se apoya en la perspectiva de los docentes, educadores infantiles que, desde sus experiencias subjetivas en el aula y las vivencias pedagógicas que solo pueden relatar a partir de su narrativa y argumentos personales, aportan una visión interna del proceso.

En este escenario, el enfoque cualitativo de investigación ha sido identificado como el más idóneo, pues reconoce la trascendencia que, en las investigaciones de índole social, tiene “el contexto, la función y el significado de los actos humanos para poder reconstruir o construir su sentido” (Martínez, 2006, p.105). De acuerdo con el planteamiento de Martínez (2006) sobre la investigación cualitativa, este método se centra en analizar entidades o fenómenos como partes integradas en un sistema unificado, no solo para examinar elementos individuales, sino para comprender las conexiones y relaciones que les dan su significado esencial.

En la base de este enfoque cualitativo se encuentra la premisa de interpretar la información recabada de manera sistemática y rigurosa, con el fin de obtener una comprensión más profunda de las acciones y significados que surgen en el ámbito educativo. Así lo señala Martínez (2006), al afirmar que “la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 128). Siguiendo esta línea, Denzin y Lincoln (2011) indican que la investigación cualitativa se fundamenta en un “acercamiento interpretativo y naturalista del mundo, procurando dar sentido o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les atribuyen” (p. 8).

Bajo la perspectiva hermenéutica, el énfasis recae en la interpretación de los textos, las narraciones y las experiencias, considerando de forma central el contexto y la subjetividad del investigador (Gadamer, 1993). Esto implica que el sentido y la comprensión de los fenómenos surgen de la relación continua entre el todo y las partes (el llamado “círculo hermenéutico”), permitiendo aclarar significados que no se manifiestan de manera superficial. El método hermenéutico resulta especialmente

pertinente cuando se busca revelar la complejidad de las prácticas docentes, la valía atribuida a la autonomía o la manera en que los educadores promueven la autorregulación del aprendizaje y el juego como actividad formativa. Como señala Haag (2004), “las estrategias hermenéuticas en un amplio sentido son aplicadas durante las fases de revisión literaria y la interpretación de resultados” (p. 423), subrayando la importancia de la inmersión reflexiva en la bibliografía y en los hallazgos empíricos para sostener interpretaciones sólidas.

En este contexto, el rol del investigador deviene esencial. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1986), el enfoque cualitativo confiere gran relevancia a las percepciones subjetivas y a las relaciones sociales, utilizando herramientas como la observación directa, las entrevistas semiestructuradas y el análisis de textos para captar la complejidad de la vida social. A su vez, el investigador participa en la construcción de significado, lo que comprende revisar las narraciones, las entrevistas y los registros de campo con una actitud reflexiva y atenta a los matices del lenguaje. Este abordaje se refuerza con la triangulación, la cual implica contrastar diversas fuentes de información y perspectivas teóricas para dar mayor solidez a las conclusiones (Denzin & Lincoln, 2011).

La hermenéutica se muestra especialmente valiosa en la indagación de la dinámica educativa, pues permite analizar cómo los docentes interpretan y configuran sus prácticas en torno al juego, la autorregulación y la autonomía de los estudiantes. Como argumenta Gadamer, retomando a Heidegger, la comprensión está influenciada por los prejuicios y los contextos históricos del intérprete, lo cual revela la complejidad intrínseca del proceso de entendimiento. Así, cada lectura y análisis de la realidad educativa es producto de la interacción de la historia personal del investigador, las condiciones del entorno y los discursos culturales que circunscriben la práctica pedagógica.

Por lo tanto, el método hermenéutico en el contexto de esta investigación doctoral se justifica no solo por su capacidad para profundizar en los significados y motivaciones de los actores educativos, sino también por su apertura para examinar críticamente los supuestos y los valores que subyacen a las prácticas de enseñanza (Gadamer, 1993). De esta manera, se logra una comprensión rica y matizada de los

fenómenos estudiados, trascendiendo la mera descripción y abordando la esencia misma de las experiencias docentes e infantiles.

No obstante, conviene considerar las críticas que señalan su subjetividad y la dificultad para replicar los resultados (Denzin & Lincoln, 2011). Esta posible limitación se convierte, a la vez, en fortaleza cuando el propósito de la investigación radica en captar la multiplicidad de interpretaciones y no en buscar la universalización estadística. Así, el diálogo continuo entre el investigador, los participantes y el marco teórico-interpretativo potencia la validez de los hallazgos al reconocer la complejidad del fenómeno analizado y permitir la emergencia de voces diversas y auténticas.

Por consiguiente, la naturaleza cualitativa de este estudio se fundamenta en la descripción, análisis, interpretación y atribución de significado a los pensamientos, opiniones y acciones expresadas por los participantes. Martínez (2006) destaca que este enfoque posibilita la adopción de una visión holística al abordar a los individuos en los escenarios de investigación, evitando su reducción a meras variables y considerándolos de forma integral. A la vez, el investigador debe tener presente cómo su interacción y presencia pueden influir en las personas que forman parte del estudio.

En sintonía con este planteamiento, Padrón (2001) subraya la relevancia de reconocer y comprender las características endógenas según la óptica de los actores involucrados, valorando la subjetividad por encima de una supuesta realidad objetiva. Este prisma ha propiciado la aparición de múltiples opciones metodológicas dentro del enfoque cualitativo, como la incorporación de la experiencia personal del propio investigador, la inclusión de apreciaciones de personas relacionadas con la investigación y el empleo de métodos de razonamiento basados en la semántica del lenguaje natural.

De acuerdo con Camacho y Marcano (2003), estas variantes metodológicas, que comparten los atributos mencionados, se suelen agrupar bajo el rótulo de “investigación cualitativa”. La rutina procedimental típica de esta modalidad comprende la interpretación de situaciones, la validación por consenso y el análisis del simbolismo sociocultural, sustentados en la aplicación del lenguaje común como herramienta esencial para comprender y explicar los fenómenos sociales que se estudian.

Por otro lado, esta investigación se guía por una postura interpretativa, cuyo propósito principal reside en entender los significados e interpretar los fenómenos sociales desde las perspectivas y vivencias individuales, reconociendo la manera en que estas influyen en la forma en que las personas se relacionan y construyen su realidad social. El objetivo último será la construcción teórica a partir de los elementos que emerjan del proceso investigativo.

En conclusión, en el presente estudio, la adopción de un paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y la metodología hermenéutica constituyen la vía más adecuada para capturar la riqueza del fenómeno educativo que se examina, otorgando centralidad a la experiencia vivida, a la interacción social y a los significados atribuidos por los actores involucrados. Esta elección metodológica se alinea con la intención de indagar, de manera integral, la trascendencia del juego, la autonomía y la autorregulación del aprendizaje en la práctica docente, contribuyendo a una visión más profunda y reflexiva sobre la formación en educación inicial y preescolar.

Descripción del escenario

El escenario, es una de las evidencias necesarias en la realidad, por ello, es necesario reflexionar acerca de que su selección sea la adecuada, con la finalidad de determinar la existencia del objeto de estudio en el mismo. Sobre este tema Lobo (2019) recomienda que: “es el lugar donde el investigador, se inserta para demostrar la existencia del problema en relación al fenómeno seleccionado” (p. 12), de esta forma, se configura, un escenario educativo, debido a que el objeto de estudio parte de la autorregulación del aprendizaje, además de tomar como fundamento la teoría del aprendizaje sociocultural; en este sentido, el escenario para la presente investigación fue el de las IE oficiales de la zona urbana de Cúcuta, capital del departamento Norte de Santander. Estas Instituciones educativas públicas atienden a niños, niñas y jóvenes desde los 4 hasta los 17 años en los niveles de preescolar, básica y media. En el nivel preescolar se da atención a los niños del grado Transición. Las maestras orientadoras de este grado fueron las informantes clave del estudio.

Instituciones Públicas de Educación en Cúcuta, Zona Urbana

La ciudad de Cúcuta, capital del departamento de Norte de Santander, se ubica en el nororiente de Colombia, en la frontera con Venezuela. Su economía está marcada por el comercio transfronterizo, la prestación de servicios y la actividad agrícola en áreas cercanas. Asimismo, la cultura regional se nutre de la confluencia de costumbres colombo-venezolanas, lo que se refleja en el lenguaje, la gastronomía y las festividades locales. En cuanto al acceso a la educación, el municipio dispone de 64 instituciones públicas u oficiales, ubicadas principalmente en la zona urbana, que ofrecen cobertura a la población infantil en los niveles de preescolar, básica y media. Estas instituciones se rigen por las directrices del Ministerio de Educación Nacional, promoviendo la gratuidad de la educación y atendiendo a la diversidad sociocultural de la región.

Las actividades socioeconómicas en Cúcuta influyen en el perfil de las familias que acceden a la educación pública. Muchas viven del comercio informal, de la pequeña industria o de empleos formales e informales relacionados con el transporte y la venta de bienes y servicios. Esto genera entornos familiares con recursos económicos variables, incidiendo en la participación y permanencia de los niños en el sistema escolar. No obstante, los colegios oficiales suelen contar con programas de apoyo nutricional, asistencia psicosocial y proyectos extracurriculares que favorecen la retención estudiantil y la igualdad de oportunidades.

Específicamente en el estudio se tomó como referencia el nivel educativo de Preescolar en la Institución Educativa Manuel Fernández de Novoa y otros dos colegios públicos cercanos geográficamente, Andrés Bello y Los Santos Apóstoles por ser el contexto que se vincula con la problemática de estudio, de acuerdo a las inferencias de la autora de la investigación, y con los objetivos planteados. Así, es importante destacar que la realidad pedagógica que se pudiera estar generando en estas instituciones contienen el perfil de informantes que se requieren dada la experiencia de la investigadora como tutora del programa *Todos a Aprender*, ahora llamado: *Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral* (PTAFI 3.0). Estos colegios se encuentran ubicados en Cúcuta, capital del departamento de Norte de Santander, República de Colombia. La investigadora es tutora desde hace más de 5 años en la primera institución mencionada y ha laborado en otros escenarios con la

totalidad de informantes con las que posee un alto grado de confianza y conocimiento de su labor docente.

Actores de la investigación

Informantes Clave

Dentro del escenario descrito, es oportuno referenciar los informantes que se seleccionaron para atender los hallazgos de la investigación; en relación con ello, Lobo (2019) refiere que: “son sujetos que brindan la información necesaria para atender la definición del objeto de estudio, son personas que presencian el fenómeno y cuentan con sus propias concepciones acerca del mismo” (p. 18), de acuerdo con lo sostenido, los informantes que se seleccionaron en el presente estudio, son sujetos que poseen relación con el tema estudiado, es de esta forma como la selección fue orientada por *Intencionalidad*: la investigadora seleccionó a los informantes que de acuerdo con sus concepciones respondieron a los objetivos de la investigación, es decir, fueron la base para la constitución de los hallazgos requeridos en la investigación.

También se tuvieron en cuenta las *Vivencias*: solo aquellas personas con experiencia en relación con los procesos relacionados al uso del juego dramático y sus posibles contribuciones en la autorregulación del aprendizaje y, con ello, emergen las bases fundamentales para contar con una información fiable. Igualmente, la *Relación de los informantes con el entorno*: fue pertinente que los informantes seleccionados tuvieran una interacción adecuada con el escenario en el que se defina el empleo de aspectos que sostienen las consideraciones implícitas en las apreciaciones de la realidad del objeto de estudio.

No obstante, para llegar a la saturación teórica no se descartó la entrevista a otras docentes de preescolar que cumplieron estos criterios y que laboran en la misma comuna, en el grado Transición y con características similares al contexto elegido. La escogencia de los informantes es esencial, ya que de su adecuada selección dependerá la solidez de toda la información. En relación con esto, Martínez (2011) indica que la elección de los participantes obedece a lo que se pretende realizar con ellos y a lo que se considera factible llevar a cabo. Con la finalidad de conformar una

visión global del grupo en estudio, la investigadora definió un conjunto de criterios basados en “consideraciones teóricas, conceptuales, intereses personales, circunstancias situacionales u otras consideraciones” (p. 54). En esta investigación, los docentes del nivel preescolar, orientadores de curso con amplia experiencia en el grado transición que se involucraron libremente fueron reconocidos como informantes clave, garantizando la participación de profesores en cada una de las tres instituciones incluidas en la investigación ubicadas geográficamente en la zona urbana de Cúcuta.

Criterios para la selección de informantes clave

De esta forma, se definieron ciertos requisitos para escoger a los informantes clave, a saber:

1. Ser docentes graduados en educación infantil o un área afín (licenciados en pedagogía infantil, licenciados en preescolar o similares).
2. Contar con experiencia previa mayor a 5 años en el grado transición del nivel preescolar.
3. Conocer y utilizar el juego dramático en sus aulas y los procesos de autorregulación del aprendizaje en la infancia.
4. Desempeñarse en instituciones públicas de Cúcuta, con responsabilidad directa sobre el grado transición del nivel preescolar.

Una vez identificados los posibles participantes, se les comunicó el propósito de la investigación, enfatizando que la información recabada sería tratada con estricta confidencialidad y utilizada únicamente con fines académicos, sin repercusiones negativas para ellos, sin mostrar sus nombres o el de sus IE (estos fueron codificados de manera alfanumérica). Con base en lo anterior, se procedió a asignarles la codificación correspondiente. Con atención en estos criterios, fue crucial atender la selección de los informantes clave, la cual quedó como se observa en la Tabla 1. En consecuencia, cada uno de estos informantes se involucró dentro del estudio, con la finalidad de acceder a la información de una manera adecuada, sin alterar los hallazgos que ellos otorguen.

Tabla 1*Caracterización de los Informantes Clave*

| Informantes | Características | Código Alpha numérico |
|--------------------|--|------------------------------|
| Docentes | Docente grado de transición Femenina Jornada de la mañana – IE 1 | DGT1 |
| | Docente grado de transición Femenina Jornada de la mañana – IE 1 | DGT2 |
| | Docente grado de transición Femenina Jornada de la Tarde – IE 1 | DGT3 |
| | Docente grado de transición Femenina Jornada de la Tarde – IE1 | DGT4 |
| | Docente grado de transición Femenina Jornada de la mañana – IE1 | DGT5 |
| | Docente grado de transición Femenina Jornada de la mañana - IE2 | DGT6 |
| | Docente grado de transición Femenina Jornada de la tarde – IE 2 | DGT7 |
| | Docente grado de transición Femenina Jornada de la mañana – IE 3 | DGT8 |
| | Docente grado de transición Femenina Jornada de la tarde – IE 3 | DGT9 |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Legenda: DGT: Docente Grado Transición; IE1: Institución Educativa 1.

Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información

La recopilación de datos adquiere un valor notable en la construcción de todo estudio, pues el investigador debe utilizar procedimientos precisos que posibiliten captar los elementos esenciales de la realidad observada. Con este fin, se seleccionaron la observación participante y la entrevista semiestructurada como técnicas principales de obtención de la información.

Observación participante

Es pertinente referir el empleo de la técnica de la observación, en relación con ello, Martínez (ob. cit) expresa que:

La observación participante es el ingrediente principal de la metodología cualitativa... designa la investigación que involucra la

interacción social entre el investigador y los informantes en el “milieu” (ambiente o entorno) de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. (Martínez, 2006, p. 78)

Con base en lo declarado, se referencia un proceso en el que la investigadora se insertó en la realidad para captar mediante la observación diferentes evidencias que están presentes en el entorno, el instrumento que se empleó para el registro de estos hallazgos fue el diario de campo, el cual fue usado en las jornadas pedagógicas del grado transición, con la finalidad de captar diferentes situaciones que tienen que ver de manera directa con los objetivos de la investigación.

Esta técnica implica la interacción directa entre el investigador y los grupos en estudio. De acuerdo con Goetz y Lecompte (1991), sirve para que los participantes aporten sus propios significados de la realidad y las categorías con que organizan su entorno. En este sentido, los cambios implementados en un centro educativo, derivados de alguna política, podrían examinarse “desde dentro” a fin de descubrir cómo se integran tales modificaciones, las barreras existentes y las reacciones a ellas. Asimismo, para Rodríguez, Gil y García (1996):

Podemos considerar a la observación participante como un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. La implicación supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución. Supone, además, aprender los modos de expresión de un determinado grupo – p.e. los profesores de preescolar -, comprender sus reglas y normas de funcionamiento y entender sus modos de comportamiento. (Rodríguez, et al., 1996, p. 165)

Por tanto, la observación participante se llevó a cabo en las instituciones previamente determinadas, donde se desarrolla la labor de los docentes del grado transición – nivel preescolar, en conjunto con el investigador. De este modo, fue posible aproximarse de manera más profunda a los sujetos y sus contextos, sin desatender el problema de investigación planteado. Para su ejecución, se contó con el formato de notas de campo, donde se registraban los acontecimientos o episodios relevantes. Además, se recurrió a dispositivos de audio que sirvieron como apoyo para reunir y resguardar la información, procurando evidenciar la realidad tal como se presentaba y brindando una interpretación coherente con los objetivos del estudio.

La Entrevista

Para la recolección de la información, se promueve la elección de técnicas de naturaleza cualitativa, con las que se define el objeto de estudio, en relación con ello, Martínez (2006) refiere que: “La entrevista, en la investigación cualitativa, es un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con este enfoque y también con su teoría metodológica. Esta entrevista adopta la forma de un diálogo coloquial” (p. 23), desde estas apropiaciones, la técnica de la entrevista es un diálogo abierto en el que se abordan temas de interés que definen el objeto de estudio. Ahora bien, es importante definir la modalidad de la entrevista, la cual fue semi estructurada debido a la complejidad del objeto de estudio; esta es referenciada por Martínez (ob. cit) de la siguiente manera:

...la entrevista semi estructurada cualitativa es el método de investigación de mayor acercamiento entre el investigador y el hecho investigado, el entrevistado potencialmente cede toda la información solicitada, dado lo confortable del método para los involucrados, aunado a que la data no es susceptible de ser manipulada por otra persona... Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información. (Martínez, 2006, p. 56)

En virtud de lo anterior, es conveniente referir que la entrevista semi estructurada, es abierta, solo que guiada por un guion de preguntas, con las que la investigadora contó para orientar el diálogo; la idea es que se genere el mayor cúmulo de información, atendiendo a las evidencias que representan el objeto de estudio, por ello, es importante referir que el instrumento de esta fue el guion de preguntas, el cual, no es una camisa de fuerza, sino que por el contrario, refiere un proceso en el que si la interacción demanda de una nueva pregunta esta se puede integrar para ir más allá de lo que el entrevistado desea aportar. Con la finalidad de no perder detalle, se requiere grabar los testimonios en formato de voz, para ello, es necesario contar con la autorización de los informantes clave.

Es decir, se trató de un diálogo informal entre el investigador y los informantes clave, de tipo no directivo, orientado a descubrir tendencias y favorecer la expresión libre de la experiencia y carácter de los participantes. Dichas entrevistas fueron grabadas y transcritas para incorporarlas al proceso de análisis; su desarrollo partió

de un propósito explícito y con algunas preguntas iniciales, pero alentando la profundización de ideas para acceder mejor al conocimiento, extrayendo datos e información del propio discurso de los sujetos. En algunos casos se hizo necesario profundizar más en los temas tratados dada la experticia de algunos informantes clave.

Fases de la investigación

Siguiendo las fases de investigación propuestas por Martínez (2006), se establecen los pasos que guiaron el desarrollo de este estudio. En primer término, se realizó una revisión documental, que sirvió de base para la definición conceptual de nuevos constructos teóricos vinculados a los objetivos de la investigación, con el propósito de fundamentar el análisis crítico (hallazgos emergentes) y, a su vez, avanzar hacia la construcción de dichos constructos sobre el juego dramático y su aporte a la autorregulación del aprendizaje en Transición (nivel preescolar), desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky. Para ello, la investigación contempló las siguientes etapas:

- Revisión documental de los fundamentos teóricos y experiencias pertinentes, con miras a lograr una aproximación general al tema y profundizar la comprensión sobre la situación que se investigó.
- Diseño y validación de instrumentos destinados a la recolección de datos.
- Identificación y contacto con los informantes clave.
- Solicitud del aval institucional y aplicación de entrevistas para recopilar la información, previo consentimiento informado.
- Organización de la información recabada conforme a los componentes generales surgidos de la lectura detallada de los aportes de los participantes (primer nivel de análisis).
- Análisis de la información, con el fin de obtener los elementos emergentes de cada componente clasificándolos como generales y específicos (segundo nivel de análisis) para determinar los rasgos emergentes que caracterizan la realidad estudiada.

- Formulación de una aproximación teórica, basada en los significados detectados, enfocados en los constructos del estudio bajo una mirada hermenéutica de la realidad vivida.

Criterios de rigurosidad científica

Los criterios de rigor científico en la investigación cualitativa aseguran la calidad y validez de los hallazgos a lo largo de todas las etapas del proceso, que incluyen la recopilación, clasificación, estructuración, contrastación y teorización de datos.

La validez de un estudio se determina por la armonía entre los hallazgos y la ausencia de inconsistencias con resultados de indagaciones precedentes. Para Martínez (2011), “la validez puede ser definida por el grado o nivel en el que los resultados de la investigación reflejan una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada.” (p. 119). Este aspecto se vincula con la validez interna. Adicionalmente, la validez externa “consiste en averiguar hasta qué punto las conclusiones de un estudio son aplicables a grupos similares” (p. 119).

Para garantizar la validez, se empleó el juicio de expertos. De acuerdo con Silva (2006), esto implica entregar el instrumento a especialistas en el tema y en metodología, a fin de que revisen su contenido, formulación y relevancia de cada ítem, ofreciendo sugerencias que el investigador podrá adoptar si las considera oportunas. Para tal efecto, el instrumento junto a un protocolo completo en el que se incluyeron los objetivos de la investigación y una introducción a la temática abordada con los informantes, fue entregado vía correo electrónico a dos doctores en educación y postdoctores en áreas afines quienes realizaron la validación respectiva en términos de pertinencia, coherencia, claridad y suficiencia de las preguntas o criterios establecidos en los instrumentos dando algunas recomendaciones de forma.

En este enfoque, se aplican varios principios clave:

- **Credibilidad:** Se refiere a la confianza en la precisión de los resultados, la cual se logra mediante técnicas como la triangulación de datos, la validación por parte de los participantes, y descripciones detalladas de las experiencias estudiadas.

- **Transferibilidad:** Es la capacidad de aplicar los hallazgos en otros contextos similares. Esto se facilita proporcionando descripciones completas del entorno y los participantes, lo que permite evaluar si los resultados son aplicables en diferentes escenarios.
- **Confirmabilidad:** Implica asegurar la objetividad del investigador donde otros pueden verificar los resultados mediante una auditoría de los procesos y decisiones tomadas, y reflexiones sobre posibles sesgos.
- **Relevancia:** Asegura que los hallazgos sean significativos y útiles, tanto para los participantes como para la comunidad académica, a través de la elección de temas importantes y el desarrollo de interpretaciones que aporten nuevas perspectivas al campo de estudio.

Estos principios garantizan que la investigación cualitativa, especialmente en su enfoque hermenéutico, sea rigurosa, relevante y contextualizada, proporcionando una comprensión profunda de las experiencias humanas.

Respecto a la **Confiabilidad** o consistencia, en estudios cualitativos atañe a los procedimientos implementados para reunir la información. Según Yuni y Urbano (2011), “el grado en que las respuestas o el registro de observaciones son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación” (p. 176). Hace referencia, por tanto, a la posibilidad de que otros investigadores, en contextos análogos, obtengan resultados similares siguiendo las mismas pautas. La presente investigación se consideró confiable al cumplirse varias estrategias reseñadas por Martínez (2011):

- Empleo de elementos emergentes de bajo nivel de inferencia.
- Verificación de los apuntes de campo con los mismos informantes.
- Uso de herramientas tecnológicas (audio, fotografías) con el fin de conservar la realidad.

Asimismo, se aplicó la triangulación en el análisis de datos cualitativos, realizando la comparación de distintas fuentes e instrumentos, lo que constituye un control cruzado. Según Navarrete y otros (2006), “se trata de contrastar y verificar los resultados a partir de diferentes fuentes y perspectivas. Este mecanismo consiste en un entrecruzamiento de múltiples puntos de vista a través de múltiples informantes... de múltiples perspectivas teóricas (p. 96). En conclusión, la información recopilada

por medio de observación participante y entrevistas pasa por la triangulación para preservar la fidelidad de la realidad y la interpretación coherente del fenómeno bajo estudio.

Análisis de la información bajo un enfoque hermenéutico

En investigación cualitativa, se procura describir y definir las diversas dimensiones del fenómeno estudiado a partir de la información obtenida. Según Park (1992), estos datos se interpretan como manifestaciones específicas del problema o tema analizado. El mismo autor destaca que la información “proporciona una comprensión integral del problema y, simultáneamente, evidencia sus particularidades” (p. 161). Por ello, los datos cualitativos ofrecen una gran riqueza, pues facilitan descubrir el fenómeno y comprenderlo de forma global. Dado que no existe un método con procedimientos totalmente estandarizados, se requiere un “tratamiento holístico” para el abordaje de este tipo de información.

Para desarrollar el proceso analítico fue necesario aplicar el pensamiento de Gadamer (1975) respecto a la reflexión hermenéutica con bucles inductivos y reiterativos acerca de la realidad que se quiere comprender, hecho que llevó a organizar la información recabada a medida que se obtuvo para generar relaciones entre las palabras, frases, párrafos y expresiones que emergieron de los informantes. Estos insumos se transcribieron de manera fidedigna para que posteriormente se analizara a profundidad el discurso frente a las ideas y visiones de los educadores en su práctica cotidiana. Este proceso interpretativo pasó por los siguientes momentos:

- Recolección del material discursivo mediante las entrevistas aplicadas a los informantes clave.
- El discurso fue sometido a la técnica de análisis de datos cualitativos.
- Del círculo de reflexión: atendiendo palabras clave, ideas fuerza y elementos interesantes del todo (teoría) y las partes, surge teoría emergente cuyos elementos de análisis hermenéutico dan cuenta del fenómeno estudiado.
- Proceso interpretativo y triangulación que permite analizar y confrontar los hallazgos con los antecedentes y bases teóricas que respaldan el estudio,

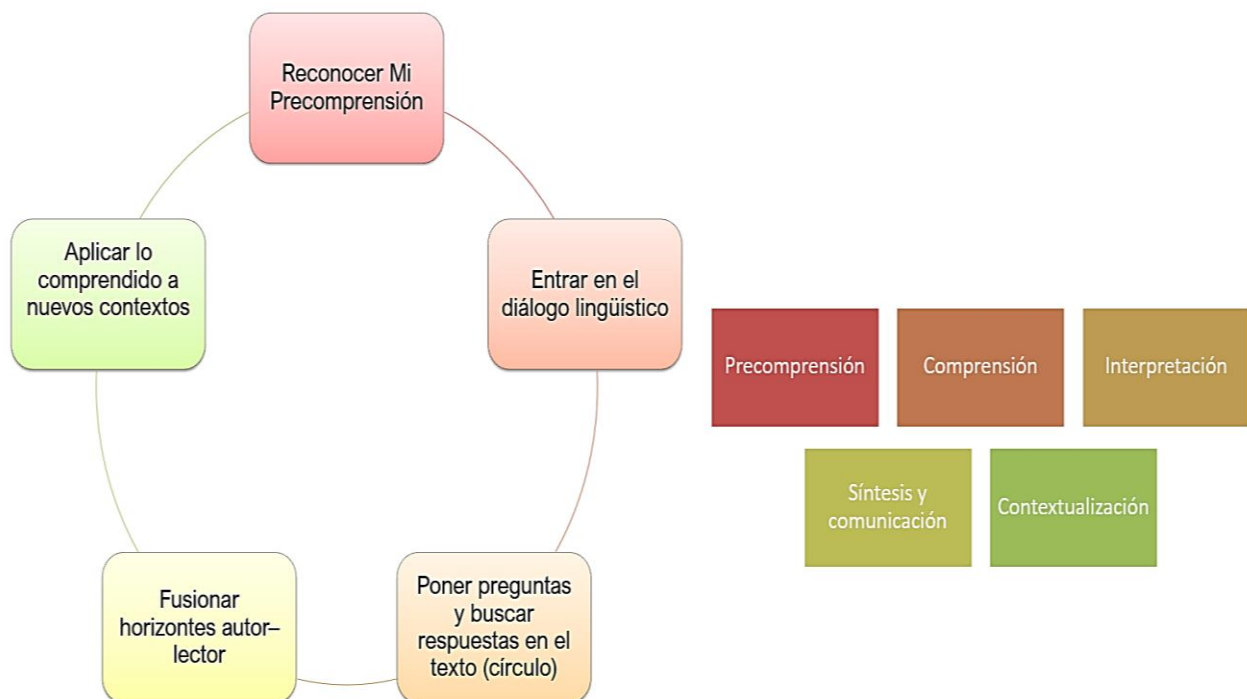
a fin de forjar una perspectiva global para la comprensión del objeto de investigación. Este proceso ayuda a identificar convergencias o discrepancias, enriqueciendo con ello el conocimiento de la temática abordada.

- Teorización: el proceso culmina cuando se genera una aproximación teórica sobre el juego dramático para favorecer la autorregulación del aprendizaje en el grado transición del nivel preescolar en instituciones educativas de Cúcuta, desde la perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky, ampliando de ese modo las fronteras del saber en un dominio específico.

En otras palabras, según Gadamer (1960), el análisis crítico de los hallazgos pasa por las siguientes etapas que se observan en la Figura 4.

Figura 4

Síntesis del proceso hermenéutico



Fuente: elaboración propia basada en el método.

Construcción Teórica

El objetivo general de este estudio surge de la necesidad de teorizar sobre la relevancia de estos constructos para el desarrollo pleno de la infancia y su base epistemológica es el proceso interpretativo del fenómeno en el contexto particular de estudio.

Marco teórico y hallazgos empíricos como sustento de la construcción teórica

El marco teórico es el pilar conceptual que orienta la búsqueda de respuestas en una investigación. Proporciona un lente o perspectiva desde la cual se aborda el fenómeno de estudio y, al mismo tiempo, ofrece fundamentos y puntos de partida para la interpretación de los hallazgos. En este sentido, los autores clásicos como Kuhn (1962) señalan la importancia de los paradigmas científicos, que operan como marcos de pensamiento que condicionan no solo la formulación de hipótesis, sino también la forma de observar y explicar la realidad.

Cuando se desarrolla una investigación de corte cualitativo, el marco teórico se plantea de manera flexible, reconociendo que la experiencia con el campo y los hallazgos podrían requerir ajustes o reformulaciones. A medida que avanza la recolección y el análisis de datos, los resultados preliminares dialogan con la teoría de partida, confirmando, matizando o incluso contradiciendo algunas de sus proposiciones. Este diálogo constante da lugar a la emergencia de nuevos constructos teóricos que refinan o amplían la visión planteada inicialmente (Glaser & Strauss, 1967).

Por otro lado, los hallazgos empíricos, producto de la observación participante, las entrevistas a profundidad o el análisis de documentos, constituyen la base del proceso de teorización en la investigación cualitativa. Para la hermenéutica, dicho proceso incluye la interpretación de los textos (o discursos) y la búsqueda de patrones de sentido. La relación entre marco teórico y hallazgos es, por tanto, un círculo hermenéutico: el marco teórico brinda conceptos y perspectivas para interpretar los datos, pero la información recabada puede enriquecer, reformular o cuestionar ese marco inicial, promoviendo una síntesis teórica más robusta.

La elaboración de constructos teóricos: fundamentos y relevancia

En palabras de Creswell (2013), los constructos teóricos son categorías o conceptos elaborados a partir de los datos y la literatura existente, que buscan explicar cómo se relacionan los elementos de un fenómeno bajo estudio. Representan el andamiaje conceptual que da sentido a la diversidad de experiencias, factores y contextos observados. La importancia de estos constructos radica en varios aspectos:

- Aporta coherencia y orden a la interpretación: El acto de teorizar permite organizar las percepciones y observaciones dispersas en un todo estructurado. Sin la formulación de constructos, la investigación puede quedarse en meras descripciones o listados de datos. Los constructos funcionan como nodos conceptuales que unifican y explican la información.
- Permite trascender lo anecdótico: Aunque la investigación cualitativa reconoce la importancia del contexto y de lo particular, los constructos posibilitan que las conclusiones vayan más allá de casos específicos, ofreciendo pautas interpretativas que pueden dialogar con estudios similares en otros contextos (Mertens, 2015).
- Facilita la contrastación y la acumulación de conocimiento: Al elaborar constructos teóricos, los investigadores establecen un lenguaje común que puede ser reconocido por la comunidad académica, lo que facilita la validación de sus resultados e impulsa la discusión crítica y el avance de la disciplina (Flick, 2018).
- Promueve la generación de nuevas preguntas y líneas de investigación: La construcción teórica no es un fin en sí mismo, sino un punto de partida para la creación de nuevos cuestionamientos. Una aproximación teórica abre la puerta a la exploración de dimensiones no consideradas inicialmente y a la profundización en el conocimiento del fenómeno.

El enfoque cualitativo interpretativo-hermenéutico y su contribución a la construcción teórica

La investigación cualitativa con paradigma interpretativo asume que la realidad social está marcada por la subjetividad, los significados y las interacciones. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2011), la labor del investigador consiste en interpretar

y comprender los fenómenos sociales a partir de los significados que las personas involucradas les atribuyen. En este contexto, la subjetividad del investigador no es un obstáculo, sino una pieza fundamental que nutre la interpretación, siempre y cuando se ejerza una reflexividad constante que permita reconocer sesgos y preconcepciones (Mertens, 2015).

El método hermenéutico contribuye de manera decisiva a la construcción de teorías en contextos complejos porque posibilita un abordaje profundo del texto (discurso, narraciones, documentos), invitando a descubrir matices de significado que se ocultan en las formulaciones explícitas o que se sobreentienden culturalmente (Gadamer, 1975). En este proceso, la teoría no se “aplica” de manera rígida, sino que se reconfigura y se co-construye con el corpus de datos, alimentándose de la experiencia y el diálogo entre investigador y participantes. Se produce así una visión contextualizada de la teoría, coherente con la riqueza, complejidad y pluralidad de la realidad estudiada.

Hacia una teorización rigurosa y contextualizada

El proceso de teorización es un eje central de la actividad investigativa, en tanto eleva la comprensión de los fenómenos desde la simple descripción a la interpretación y explicación conceptual. En el enfoque cualitativo, particularmente dentro del paradigma interpretativo y por medio de la hermenéutica, este ejercicio de construcción teórica se caracteriza por su profundidad, su atención a los detalles del contexto y la relevancia de los significados compartidos por los sujetos involucrados. La importancia de elaborar una aproximación teórica basada en el marco teórico y en los hallazgos empíricos de la investigación radica en que permiten dotar de coherencia y explicación a los fenómenos, trascendiendo lo anecdótico y proveyendo un lenguaje conceptual que otros investigadores y profesionales pueden utilizar y confrontar. Además, dichos constructos promueven el diálogo con la literatura previa y con la comunidad académica, facilitando la validación y el enriquecimiento del conocimiento disciplinar.

Siguiendo a autores tanto clásicos (como Gadamer, Ricoeur, Kuhn, Glaser & Strauss) como contemporáneos (Denzin, Lincoln, Mertens, Flick), se puede concluir que la teorización es un proceso dinámico, reflexivo y fundamental para la generación

de nuevo conocimiento. Lejos de ser un ejercicio puramente especulativo, exige un rigor metodológico que asegure que la teoría emergente responda a los datos y que mantenga una coherencia lógica y consistencia interpretativa con el marco teórico y los descubrimientos empíricos. En síntesis, teorizar es un acto esencial en la investigación educativa y en cualquier disciplina que busque la comprensión profunda de fenómenos complejos. Bajo un enfoque cualitativo, interpretativo y hermenéutico, esta labor adquiere matices singulares que, al poner la interpretación en el centro y el diálogo como método, permiten el surgimiento de una aproximación teórica que no solo explica la realidad investigada, sino que contribuye al avance crítico y reflexivo de la comunidad académica y profesional.

CAPÍTULO IV

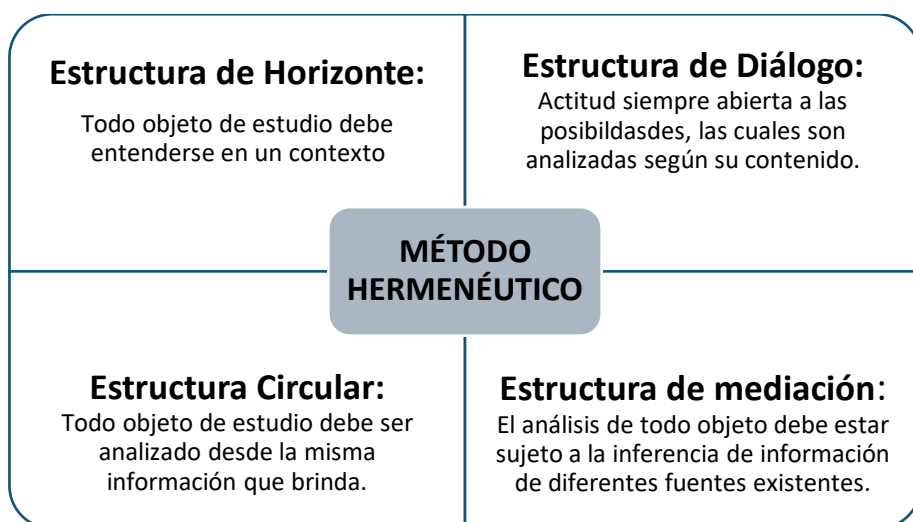
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Presentación de los resultados

Es preciso destacar que el enfoque cualitativo adoptado en esta indagación fue determinante para lograr una apreciación más completa y profunda del objeto de estudio. A diferencia de los métodos cuantitativos que se basan en la extracción de conclusiones a partir de datos numéricos, la aproximación cualitativa favorece la exploración de experiencias y percepciones de los participantes en su entorno natural. Esto cobra un valor especial en el ámbito educativo, donde las dinámicas relacionales y contextuales influyen de forma decisiva en la formación integral de los estudiantes por medio del juego dramático infantil. De esta manera, se logró capturar la riqueza de las narrativas individuales y colectivas acerca del fenómeno investigado. Desde el método hermenéutico sobresalen cuatro características que tienen que ver con la estructura y comprensión del mismo método.

Figura 5

Características del Método Hermenéutico



Fuente: elaboración propia desde la obra *Verdad y método (Wahrheit und Methode)*, Gadamer, 1960.

Respecto a la figura anterior, “Estructura de Horizonte” alude al concepto gadameriano de “fusión de horizontes”, que subraya la importancia de comprender un texto o fenómeno desde su contexto histórico, cultural y lingüístico. “Estructura de Diálogo” por su parte, remite a la idea de que la comprensión surge de la conversación (o “diálogo”) entre intérprete y texto (o fenómeno), abriéndose a lo que Gadamer llama la “experiencia hermenéutica”. “Estructura Circular” corresponde al “círculo hermenéutico”: en la hermenéutica tradicional, se sostiene que para entender la parte hay que remitirse al todo, y para entender el todo hay que remitirse a la parte. Mientras que “Estructura de Mediación” hace referencia a la idea de que el acto de comprender está mediado por el lenguaje, la historia, la cultura y otras fuentes de información que influyen en la interpretación (Gadamer, 1960).

Este estudio se llevó a cabo mediante un meticuloso proceso de análisis de datos, enfocado en la clasificación de la información recabada a través de entrevistas. Dicho procedimiento posibilitó descomponer los datos en categorías y subcategorías pertinentes que propiciaran una comprensión más precisa del fenómeno investigado, a las cuales se les dio el nombre de *Componente hermenéutico general* y *Componente hermenéutico específico*. El proceso de categorización no solo organizó la información, sino que también orientó la construcción del marco teórico, permitiendo contrastar los hallazgos con la literatura existente sobre autorregulación del aprendizaje y juego dramático infantil. Este enfoque resulta fundamental para validar los resultados y contextualizarlos dentro de un panorama académico más amplio.

A partir del examen efectuado, se configuró un marco conceptual sólido que proporciona un soporte teórico para comprender la complejidad de la autorregulación del aprendizaje desde la perspectiva de la teoría sociocultural de Vygotsky y los elementos que aporta el juego dramático infantil en los contextos educativos. Este entramado conceptual no solo integra los aspectos hermenéuticos que surgieron del análisis, sino que también evidencia las relaciones e interacciones entre los distintos componentes identificados durante la investigación. Al articular estos conceptos, se obtiene una visión más holística del fenómeno educativo orientado a la práctica, lo que posibilita abarcar sus múltiples dimensiones y matices. Esta comprensión integral

resulta esencial para diseñar prácticas formativas más eficaces y ajustadas a las realidades del aula.

Los hallazgos que se exponen a continuación, son producto de un riguroso análisis de la información reunida en cada etapa de la investigación y asumidos desde una mirada inductiva en correspondencia al círculo hermenéutico que sustenta este estudio. Cada fase del proceso analítico se diseñó para asegurar la credibilidad de los resultados. Se implementaron triangulaciones entre distintas fuentes de datos y se adoptaron técnicas de validación con los participantes, garantizando que sus voces estuvieran representadas fielmente. Este nivel de exigencia metodológica no solo fortalece la solidez del estudio, sino que también establece bases firmes para futuros trabajos en el área.

La aproximación teórica lograda ofrece una comprensión profunda de cómo se conceptualiza y se implementa la teoría sociocultural de Lev Vygotsky mediante la apropiación del juego dramático infantil en el aula. A través del análisis cualitativo, se identificaron tanto convergencias como divergencias en las vivencias de los docentes respecto a diversas realidades que ameritan atención. Estos hallazgos permiten distinguir buenas prácticas y zonas críticas que requieren intervención; además, ponen de relieve la necesidad de contemplar las perspectivas de todos los actores involucrados en el proceso formativo de manera que se promueva una acción más equitativa y efectiva.

Por consiguiente, esta investigación no solo contribuye al entendimiento teórico de los constructos mencionados propios del ámbito escolar, sino que también proporciona implicaciones prácticas para perfeccionar la implementación del juego dramático infantil en el aula. Al combinar un enfoque cualitativo riguroso con un andamiaje conceptual sólido, se establecen los cimientos para futuras investigaciones y desarrollos pedagógicos que busquen optimizar la función docente en la educación actual. La pertinencia de estos hallazgos radica en su potencial para incidir positivamente en las prácticas educativas presentes y venideras, promoviendo así un entorno de aprendizaje más eficaz.

Como punto de partida, y una vez obtenido el aval en las instituciones educativas del área metropolitana de Cúcuta, se transcribieron las entrevistas siguiendo un protocolo estructurado y organizado que aseguró la fidelidad y exactitud

de los datos recopilados. Esta fase inicial resultó fundamental, puesto que sentaron las bases para el análisis posterior de la información, reflexionando desde las directrices del método hermenéutico. La transcripción no solo permitió preservar las voces de los informantes, sino que además facilitó una revisión detenida del contenido que permitió la comprensión de los fenómenos y su posterior interpretación, algo imprescindible dentro de un enfoque cualitativo.

Posteriormente, se efectuó un análisis minucioso de la información recabada partiendo de una ruta metodológica anclada en la investigación cualitativa, basada en el paradigma interpretativo que busca descubrir los significados y vivencias desde la perspectiva de los participantes. En este marco, la hermenéutica se erigió como una herramienta esencial para interpretar y conferir sentido a las narraciones recogidas. Gracias a este proceso interpretativo, se lograron desentrañar las complejidades y matices del fenómeno en estudio, favoreciendo una comprensión más profunda de las dinámicas presentes en la valoración formativa.

La triangulación de datos fue un factor decisivo en el análisis, ya que facilitó la confrontación y validación de la información extraída de diferentes fuentes. Al integrar múltiples perspectivas y contextos, se enriqueció la interpretación de los hallazgos y se reforzó la consistencia del estudio. Esta estrategia no solo contribuyó a hallar patrones comunes, sino que también resaltó las particularidades y discrepancias aparecidas en los relatos de los participantes. La estructura analítica se diseñó para responder a los objetivos de la investigación, tanto el general como los específicos, asegurando que cada etapa se alineara con las preguntas centrales del estudio. Este procedimiento sistematizado permitió lograr una visión integral de la realidad examinada, promoviendo así una comprensión más amplia de la perspectiva sociocultural de Vygotsky en el contexto del juego dramático infantil dentro del aula.

A partir de dicha organización, emergen componentes hermenéuticos a la luz de los testimonios de los sujetos entrevistados, que dieron la pauta para hallar la verdad en aspectos relacionados con la práctica pedagógica de los educadores infantiles, quienes utilizan el juego dramático en el aula del grado transición – nivel preescolar. De esta manera se evidencia el camino que propone Gadamer (1975) para llegar a la verdad desde los tres pasos: comprensión, interpretación y aplicación que aunados permiten la emergencia de hallazgos conceptuales sobre la cotidianidad

pedagógica y el uso de los constructos autorregulación del aprendizaje y juego dramático infantil

Los aspectos hermenéuticos emergentes se fundamentan en la información recabada y otorgan sustentación significativa al estudio, pues cada uno recoge aspectos clave evidenciados en los testimonios y voces de los entrevistados y en las observaciones del investigador. De este modo, se ordenan y sistematizan los hallazgos, articulando la perspectiva teórica con los aportes de los informantes desde una mirada cultural, histórica y vivencial, propia del paradigma interpretativo. A continuación, se presenta el proceso de sistematización de los hallazgos, fundamentado en el proceso descrito.

Tabla 2

Síntesis inductiva de los aspectos hermenéuticos encontrados en la investigación

| Componente hermenéutico general | Componente hermenéutico específico |
|---|--------------------------------------|
| Actividades autorreguladoras del aprendizaje en transición | Desarrollo Integral del niño |
| | Aspectos Curriculares |
| | Competencias en educación preescolar |
| Proceso de autorregulación del aprendizaje a partir del juego dramático | Experiencia docente |
| | Práctica pedagógica |
| | Elementos Autorreguladores |
| | Aportes del juego dramático |
| | Utilidad del juego dramático |

Fuente: elaboración propia derivada del instrumento entrevista

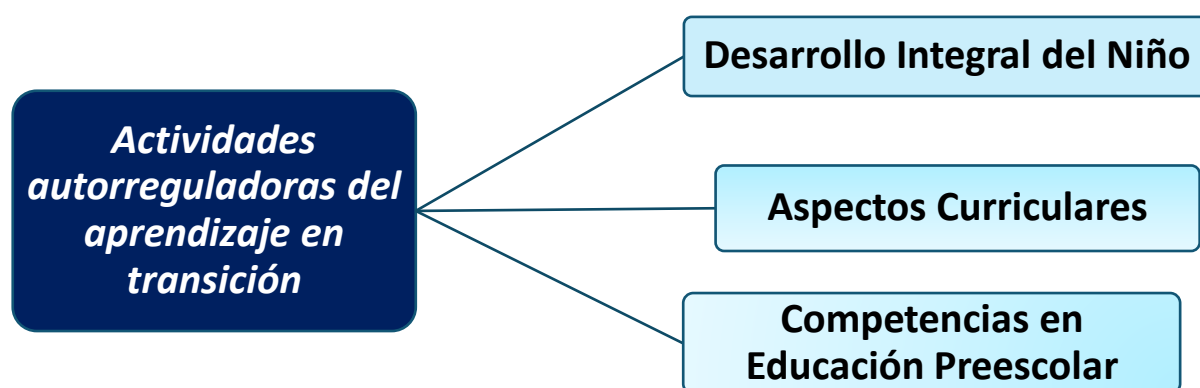
Siguiendo esta lógica, la clasificación presentada se desglosa en torno a los aspectos hermenéuticos encontrados, describiendo los elementos emergentes detectados y sustentándolos teóricamente. Paralelamente, se integran las interpretaciones del investigador basadas en la información aportada por los participantes, con miras a una aproximación teórica coherente con la realidad estudiada. Finalmente, se expone de manera minuciosa cada componente

emergente, contextualizando la teoría y enlazando los testimonios de los informantes, con el fin de concretar el análisis e interpretar los datos de forma integral.

Actividades autorreguladoras del aprendizaje en transición

Figura 6

Actividades autorreguladoras del aprendizaje en transición



Nota: elaboración propia.

El juego como actividad rectora y promotora de autorregulación

En el currículo de educación inicial en Colombia, el juego se concibe no solo como recreación, sino como actividad rectora que funda y guía los procesos de autorregulación del aprendizaje en los niños de transición. El concepto de actividad rectora pone de manifiesto el papel protagónico del juego en el desarrollo integral de los niños de primera infancia. En esta etapa, jugar es la principal vía de aprendizaje: a través de la exploración lúdica, el niño no solo se entretiene, sino que establece las bases de su autorregulación. Al interactuar con el entorno y sus pares, va aprendiendo a planificar acciones, a controlar impulsos y a mantener la atención. De este modo, el juego fomenta simultáneamente habilidades socioemocionales (empatía, normas de convivencia, cognitivas (atención, memoria) y motrices (coordinación fina y gruesa), sentando así las bases para aprendizajes posteriores más complejos.

¿Por qué se considera al juego “actividad rectora”? Desde los enfoques socioculturales y la teoría de la actividad, se postula que el juego orienta los procesos de descubrimiento, la curiosidad y el comportamiento del niño. En la niñez, el juego configura un marco lúdico donde se construye la identidad y se interiorizan estrategias

de autorregulación: negociar reglas, resolver problemas y cooperar. Su carácter de Integralidad implica que el mismo escenario lúdico articula el desarrollo cognitivo (razonamiento, planificación), el socioemocional (autocontrol, regulación de emociones) y el físico (motricidad y esquema corporal).

Es así como Winnicott señala que “el juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo. Una forma básica de vida” (p. 75). Esta visión resalta la capacidad del juego para liberar al niño de las restricciones cotidianas y darle un espacio donde explorar sin miedo al error. Al facilitar la libertad creativa, el juego propicia situaciones en las cuales el niño internaliza gradualmente las normas internas de autocontrol y se autorrealiza, elementos centrales para la autorregulación de su propio aprendizaje.

Siguiendo a Bruner (1995), “el juego que está controlado por el propio jugador, le proporciona a este la primera y más importante oportunidad de pensar, de hablar e incluso de ser él mismo” (p. 219). Este enfoque subraya la autoridad del niño para definir reglas y ritmos de la actividad, lo que refuerza su autonomía y su capacidad de pensamiento independiente. En el grado transición, diseñar espacios de juego autónomo donde los niños asumen y negocian las normas, estimula su motivación intrínseca, fortalece su autorregulación y contribuye a la construcción de su identidad como aprendices activos.

Desarrollo Integral del Niño

La educación preescolar en Colombia, de acuerdo con la Ley 115 de 1994 y demás normativas vigentes (Decreto 2247 de 1997, Lineamientos y Orientaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional), concibe el desarrollo integral del niño como un proceso que abarca sus dimensiones física, cognitiva, socioafectiva, comunicativa y creativa. Este enfoque reconoce la multiplicidad de factores que inciden en la formación de la primera infancia, entendiendo que el niño no solo requiere la adquisición de nociones básicas de lectoescritura o matemáticas, sino también el fortalecimiento de la motricidad, la socialización, la regulación emocional y la autonomía.

Por ello, la educación preescolar gira en torno a la actividad lúdica, valorada como eje transversal para la estimulación de todas las dimensiones del desarrollo

(MEN, 2014). En este marco, el juego se perfila como un medio privilegiado que articula la exploración, la experimentación y el aprendizaje significativo. No solo provee oportunidades para el desarrollo de destrezas específicas, sino que también sienta las bases para la construcción de vínculos afectivos y la constitución de la identidad del niño. Más adelante se abordan tres categorías que ilustran la relevancia del juego en los diferentes ámbitos del desarrollo integral: físico, cognitivo y socioafectivo.

El Documento 22: *El juego en la educación inicial*, del Ministerio de Educación Nacional (2014) resalta el papel del juego como elemento esencial para el desarrollo integral de la primera infancia. Subraya, además, la necesidad de que los educadores y agentes formativos concedan al juego un lugar prioritario en la práctica cotidiana, permitiendo que las niñas y los niños ejerzan un control real sobre sus experiencias lúdicas. Se destaca cómo el juego promueve la libertad creativa, la participación activa y la expresión de la individualidad, al tiempo que fortalece vínculos sociales y culturales. El documento pone de relieve que, para garantizar el pleno derecho al juego, se requiere reflexionar sobre los espacios educativos, el acompañamiento docente y el diálogo continuo entre las necesidades e intereses de la infancia y las orientaciones pedagógicas.

En consecuencia, el juego fundamenta su importancia para el desarrollo infantil desde los aprendizajes significativos, es decir, el niño, al jugar, se involucra activamente, lo que favorece la comprensión profunda de conceptos y la retención a largo plazo. De la misma forma, por el juego se desarrollan habilidades sociales: Al relacionarse con pares y con adultos, el niño aprende a compartir, a negociar, a respetar turnos y a cooperar. De esta manera ocurre el estímulo de la creatividad y la imaginación: el juego simbólico (por ejemplo, juego de roles) posibilita la representación de situaciones de la vida real, lo que enriquece la capacidad de crear y de plantear soluciones a conflictos imaginarios. Y promueve la motivación y el bienestar cuando la actividad de aprendizaje se enmarca en el juego, se fortalece el gusto por descubrir, la autonomía y la autoconfianza.

De esta forma, organismos internacionales y entidades de alcance mundial consideran que el juego es fundamental para el desarrollo y la educación de la niñez. Entre ellos destacan:

- UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). Ha publicado recomendaciones y guías que subrayan el derecho de los niños al juego como parte de su bienestar y su pleno desarrollo. Reconoce el juego como un componente esencial para la salud mental, el aprendizaje y la construcción de competencias sociales.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). A través de estudios e informes (como “Starting Strong”), destaca la importancia de las políticas de educación infantil que incluyan actividades lúdicas para promover la calidad educativa y reducir brechas de aprendizaje. Hace hincapié en la relación entre juego y desarrollo de habilidades socioemocionales, indispensables para la formación futura del individuo.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Reconoce el juego como parte de la educación de calidad y una de las formas más efectivas de garantizar el aprendizaje relevante y significativo en la primera infancia. Apoya iniciativas que fomentan entornos escolares y comunitarios en los que el juego sea un elemento central, contribuyendo a la inclusión y a la equidad.
- También, la OMS (Organización Mundial de la Salud), enfatiza el papel del juego en la salud integral, resaltando su impacto positivo en la actividad física, la prevención de la obesidad infantil y la salud mental. Lo mismo que Save the Children, Plan International y otras ONG quienes destacan el juego como un pilar para la resiliencia y el crecimiento de los niños, particularmente en contextos de vulnerabilidad o emergencia. El concepto de “actividad rectora el juego” sitúa al juego en el centro de la experiencia formativa de la primera infancia. Diversos organismos internacionales respaldan la trascendencia de garantizar espacios y estrategias lúdicas en la educación temprana, al considerarlo un derecho de la niñez y un requisito para el aprendizaje de calidad y el desarrollo pleno de todas sus potencialidades.

El desarrollo integral del niño, entendido desde las normativas y lineamientos del sistema educativo colombiano, encuentra en el juego un catalizador esencial para el crecimiento físico, cognitivo y socioafectivo. Desde la motricidad y el cuidado del cuerpo hasta la exploración del entorno y la interacción empática con los demás, la

actividad lúdica se establece como columna vertebral de la educación preescolar. Así, la escuela no solo prepara a los niños en contenidos académicos iniciales, sino que reconoce en el juego el espacio idóneo para experimentar, construir sentido y participar en una comunidad de aprendizaje que respeta y potencia sus capacidades únicas.

El juego en el Desarrollo Físico. El desarrollo físico involucra la maduración corporal, la coordinación motriz y la autopercepción del niño. El juego, en esta dimensión, se manifiesta a través de:

- Motricidad Gruesa: actividades que implican saltar, correr, trepar o bailar, esenciales para el fortalecimiento de músculos y articulaciones. El niño aprende a coordinar movimientos amplios y a adaptar su postura al entorno, desarrollando el control corporal y el equilibrio.
- Motricidad Fina: juegos que requieren encajar piezas, dibujar, modelar plastilina o enhebrar cuentas, promueven la coordinación óculo-manual y la precisión en acciones más sutiles. Esto prepara la base para la escritura y otras tareas escolares.
- Sensopercepción y Autocuidado: mediante rondas, dinámicas y juegos al aire libre, los niños descubren y toman conciencia de su propio cuerpo, sus límites y sus capacidades, estimulando el autoconocimiento y la adopción de hábitos de cuidado personal (como la higiene y la prevención de accidentes).

Al consolidar estas habilidades, el juego se erige como un aliado en la búsqueda de una vida saludable desde los primeros años, al impulsar al niño a ser activo, flexible y expresivo en su relación con el espacio y los objetos (Piaget, 1976). Resulta pertinente destacar la relevancia de esta primera subcategoría desde la mirada de los informantes vinculados a diversas instituciones de educación oficial en Cúcuta. En este sentido, la informante identificada con el código DGT1 señaló:

“El juego es la base fundamental para el aprendizaje en esta etapa. A lo largo de mi carrera, he confirmado que cuando los niños juegan, se sienten seguros de explorar e interactuar con sus pares y con el entorno. Les permite descubrir sus habilidades, resolver problemas y desarrollar su imaginación. Además, el juego promueve la motivación y la alegría por aprender.”

A partir de lo expresado por el entrevistado, se evidencia que el juego desempeña un papel esencial en el aprendizaje de la primera infancia, no solo al motivar y despertar la curiosidad de los niños, sino también al brindarles oportunidades para resolver problemas y descubrir sus propias capacidades. Si se relaciona con el juego dramático, esta idea cobra más fuerza, puesto que la asunción de roles y la interacción simbólica facilitan la autorregulación (al obligarlos a negociar, esperar turnos y planificar acciones) y fomenta al mismo tiempo la creatividad y la motivación por aprender. De esta forma, el testimonio refuerza la premisa de que el juego, en su modalidad dramática, potencia el desarrollo integral y el control consciente de los propios procesos de aprendizaje.

Sobre este tópico, la informante DGT2, señaló:

“Para mí, el juego es vida en la sala. Yo siempre pongo musiquita, bailamos y hacemos rondas. Los niños se alegran y eso los motiva a participar. Llevan 34 años viéndome jugar con los chiquitos, y uno sabe que cuando juegan, aprenden y se portan mejor. No necesito tanta vuelta teórica: si los veo contentos, sé que están aprendiendo y desarrollándose bien.”

Este testimonio refleja una perspectiva práctica en la que el juego se entiende como el motor de la dinámica en el aula: la música, el baile y las rondas generan un ambiente positivo que promueve la participación y el bienestar de los niños. A pesar de no hacer énfasis en las teorías formales, la docente reconoce que el disfrute y la motivación son indicadores tangibles de aprendizaje y desarrollo, validando el poder transformador del juego en la formación infantil.

Las entrevistadas organizadas con los códigos DGT3 y DGT4 destacan el juego como medio natural de expresión, con énfasis en la libertad, la espontaneidad y la dimensión socioemocional, es decir, hacen énfasis en el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y la autoestima. De esta manera la informante con código DGT3, afirma:

“Creo que el juego es un medio natural que permite a los niños expresarse de manera libre y auténtica. Les ayuda a desarrollar sus habilidades sociales y emocionales, a comunicarse con mayor fluidez y a afianzar su autoestima. Cada día planifico momentos de juego que tengan un objetivo claro, pero que al mismo tiempo mantengan la espontaneidad propia de la infancia.”

Mientras que la informante con código DGT4 expresa:

“El juego es el eje transversal de mi práctica pedagógica. A través de él, los niños aprenden sin darse cuenta de que están aprendiendo. Se convierten en protagonistas y se involucran con mucho entusiasmo; cuando juegan se les facilita la comprensión de conceptos, la experimentación con roles sociales y el desarrollo de la empatía.”

La docente presenta el juego como eje transversal, enfatizando en que los niños aprenden sin darse cuenta, se involucran activamente y desarrollan empatía y habilidades sociales al asumir diferentes roles. Ambas subrayan la importancia de la espontaneidad, la expresión libre, el desarrollo socioemocional y la participación activa de los niños.

Las respuestas de las informantes DGT5 y DGT6 destacan el enlace juego-curriculo, la construcción activa del aprendizaje, la integralidad (cognitiva, emocional, social) y la contribución del juego a la motivación y al clima positivo del aula. La entrevistada con el código DGT5, indica:

“Considero que el juego es esencial porque conecta el mundo interno de los niños con la realidad. Al jugar, se apropian de los contenidos curriculares de manera significativa y desarrollan habilidades cognitivas importantes como la atención, la memoria y la planificación. También fortalece el vínculo afectivo docente-estudiante”

Esta docente resalta la conexión entre el mundo interno del niño y la realidad, señalando la apropiación de contenidos curriculares de forma significativa, y el desarrollo de atención, memoria y planificación. También menciona el fortalecimiento del vínculo afectivo entre docente y estudiante.

De esta forma, la informante con el código DGT6, señala:

“El juego en transición permite que los niños construyan conocimiento de manera activa y colaborativa. Además, se promueve el desarrollo integral: no solo se ejercitan destrezas académicas sino también la creatividad, la socialización y la exploración del entorno. Es una herramienta indispensable para generar un ambiente positivo de aprendizaje.”

Es decir, propone el juego como un medio para la construcción activa y colaborativa del conocimiento y la promoción del desarrollo integral (destrezas académicas, creatividad, socialización, exploración). Lo ve como una herramienta

indispensable para generar un ambiente positivo. Asimismo, dos aportes más de los informantes clave, subrayan la planificación intencionada del juego (ejemplos concretos en el aula), su poder de conectar la imaginación con los contenidos, y la importancia de bases teóricas (sea práctica ejemplificada o la ZDP) que sustentan la práctica lúdica.

DGT7 corrobora: *“El juego es el alma de mi clase. Todos los días planifico actividades donde los niños puedan explorar, reír y crear personajes. Por ejemplo, la semana pasada organizamos una “tienda de frutas” donde cada uno se disfrazó de vendedor o comprador. Fue maravilloso ver cómo se desenvolvían, preguntaban precios, contaban sus moneditas y se divertían muchísimo. Creo que el juego en transición es esencial porque conecta la imaginación de los pequeños con el aprendizaje; así, ellos se apropian más fácil de los contenidos y se sienten felices de estar en el aula”*

Esta docente describe el juego como “el alma de la clase”, con ejemplos concretos (la “tienda de frutas”), subrayando la imaginación, la creatividad y la apropiación de contenidos gracias al entusiasmo y la participación de los niños.

DGT9 por su parte considera que:

“El juego es fundamental para el desarrollo integral de los niños de 5 años. Permite potenciar habilidades cognitivas, lingüísticas y socioemocionales. Gracias a mi experiencia como profesora universitaria, comprendo que el juego promueve zonas de desarrollo próximo, donde a través del andamiaje y la interacción con sus pares, los niños construyen de manera más significativa sus aprendizajes. A diario trato de incorporar pequeñas dinámicas lúdicas que motiven su curiosidad, por ejemplo, un “rincón de experimentos” o un “rincón de dramatización”.

La docente, remarca el valor del juego para el desarrollo integral y menciona aspectos de la Teoría Sociocultural (Zonas de Desarrollo Próximo), además de ejemplificar con dinámicas lúdicas cotidianas (rincón de experimentos, rincón de dramatización).

El Juego en el Desarrollo Cognitivo. El desarrollo cognitivo comprende la adquisición de conocimientos, la formación de conceptos y el refinamiento de procesos mentales como la atención, la memoria, la clasificación y el razonamiento. El juego favorece estos procesos mediante:

- Exploración y Descubrimiento: actividades lúdicas que estimulan la curiosidad y la experimentación (por ejemplo, manipular objetos, ensayar hipótesis sencillas, agrupar por color o forma) se transforman en ejercicios de construcción de conocimiento.
- Razonamiento Lógico y Matemático: Juegos de conteo, clasificación o seriación permiten al niño ejercitar la lógica y sentar las bases para la comprensión de operaciones matemáticas elementales.
- Habilidades Metacognitivas: cuando el niño planifica un juego, explora soluciones o decide estrategias —por ejemplo, en un rompecabezas—, desarrolla la capacidad de autorregulación y la toma de decisiones basada en su experiencia.

Esta forma de aprendizaje activo y motivador se articula con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), donde el juego simbólico y las interacciones con pares y adultos favorecen la internalización de funciones mentales superiores y una progresiva autonomía del niño en la resolución de problemas.

Un gran número de docentes entrevistados coinciden en que el juego, particularmente el juego dramático, es una herramienta pedagógica de gran valor en el grado Transición. Bajo la perspectiva sociocultural de Vygotsky, resaltan la mediación del adulto, la interacción social, el lenguaje y la colaboración entre pares como elementos clave para fomentar la autorregulación y la autonomía en los niños. Jugando a la dramatización, los estudiantes aprenden a planificar, regular sus impulsos, tomar decisiones y persistir en las tareas, al tiempo que desarrollan habilidades cognitivas, socioemocionales y comunicativas fundamentales para su formación integral.

Según los entrevistados, el juego es esencial en el grado Transición,

DGT1: *“Porque en esta etapa se desarrolla gran parte de la estructura cognitiva y socioemocional del niño. El juego ofrece la posibilidad de explorar, ensayar y construir conocimientos a partir de la experimentación y la creatividad, elementos clave para la formación inicial.”*

DGT2: *“Yo he visto, con los años, que los niños cuando juegan se emocionan, participan y aprenden un montón de cosas sin que uno los obligue. Es donde se*

sueltan, colaboran entre ellos, y uno como profe puede ver qué les gusta. El juego es lo que los niños necesitan para engancharse con el estudio.”

DGT3: *“El juego es el lenguaje natural de los niños. A través de él se comunican, comprenden el mundo y se relacionan. En Transición, sirve de plataforma para adquirir habilidades de lenguaje, pensamiento lógico y autorregulación, que serán la base para su posterior educación.”*

DGT4: *“Es esencial porque propicia un entorno de aprendizaje activo, donde los niños son los protagonistas. Gracias al juego se fomentan la curiosidad y el interés por descubrir, lo cual sienta las bases de la motivación intrínseca que requerirán en grados superiores.”*

DGT5: *“En Transición, el juego facilita la asimilación de conceptos de forma natural y progresiva. Además, refuerza la autoconfianza, la cooperación y la interacción grupal, rasgos fundamentales para la escolarización futura.”*

DGT6: *“El juego permite integrar aspectos cognitivos, emocionales y sociales de forma armoniosa. En Transición, esto es vital porque sienta las bases del desarrollo integral y potencia la capacidad de imaginar, crear y resolver conflictos.”*

DGT7: *“El juego es esencial porque les permite a los niños expresarse libremente, asumir roles y aprender casi sin darse cuenta. Cuando un niño se pone el sombrero de granjero, siente que de verdad es un granjero que cuida plantas; esto les despierta la curiosidad y los motiva a indagar. Así, se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje y hacen conexiones con situaciones reales de la vida.”*

DGT8: *“Yo creo que el juego es el motor del aprendizaje, tan esencial no solo en transición sino en todos los grados y más en el nivel preescolar. Lo que pasa es, como en mi caso, que, aunque le damos importancia, no lo planeamos. Es decir, confiamos más en el juego espontáneo, natural y cotidiano que trae el niño. Creo que eso es un error”*

DGT9: *“Desde la teoría sociocultural, el juego es un recurso indispensable para generar interacciones significativas. En transición, los niños todavía están fortaleciendo su lenguaje, sus habilidades de pensamiento y su capacidad de autorregulación. El juego sirve como plataforma perfecta para que exploren el mundo, negocien significados y pongan en práctica el autocontrol de sus acciones.”*

Adicionalmente, los informantes hicieron énfasis en lo esencial del juego en el grado transición. Los testimonios coinciden en que el juego es el medio natural con el cual los niños exploran y construyen sus conocimientos, al tiempo que desarrollan sus habilidades cognitivas (lenguaje, atención, pensamiento lógico), socioemocionales (colaboración, empatía, motivación) y de autorregulación. En la etapa de Transición, se destaca que el juego fomenta la curiosidad, la participación activa y el aprendizaje significativo; permite a los niños asumir roles, relacionar sus experiencias con la vida real y sentir entusiasmo por descubrir. Además, quienes mencionan la perspectiva sociocultural subrayan que el juego facilita interacciones significativas, el autocontrol y la apropiación de los contenidos de manera progresiva y natural. De este modo, el juego se concibe como una plataforma esencial para el desarrollo integral y la motivación intrínseca que acompañarán a los niños en grados posteriores.

El Juego en el Desarrollo Socioafectivo. El desarrollo socioafectivo se refiere a la construcción de la identidad, la regulación emocional y la forma en que el niño se relaciona con sus pares y adultos. El juego incide de manera decisiva en:

- **Interacción Social:** Durante juegos colectivos o de roles, los niños negocian reglas, comprenden la perspectiva del otro y practican la empatía. Este intercambio impulsa la cooperación y la resolución de conflictos de manera pacífica.
- **Expresión y Regulación Emocional:** Al asumir personajes o dramatizar historias, el niño canaliza sentimientos, ensaya diferentes situaciones y aprende a modular sus reacciones. La imaginación y la creatividad se convierten en vías de expresión que refuerzan su autoestima.
- **Apego y Vínculos Afectivos:** En ambientes lúdicos seguros y estimulantes, los niños fortalecen la confianza en el adulto mediador (docente o cuidador) y en sus compañeros. Este clima de confianza se traslada a la construcción de la propia identidad y a la valoración de los demás.

Al interior del aula de preescolar, el juego fomenta la integración de la diversidad de personalidades e intereses, ofreciendo experiencias agradables que facilitan la autorregulación y el respeto mutuo. De este modo, la dimensión socioafectiva se nutre de la espontaneidad, la imaginación y la cooperación que emergen en la dinámica lúdica. En cuanto a la importancia percibida del juego en el

desarrollo integral, sobresale la convicción de que el juego promueve la creatividad, la autonomía y la autorregulación, configurándose como una práctica esencial para fomentar la exploración activa, la curiosidad y la capacidad de trabajar colaborativamente. Estas percepciones corroboran la relevancia del juego como un medio privilegiado para propiciar aprendizajes significativos, al vincular los intereses del niño con los objetivos formativos del currículo.

Figura 7

Elementos emergentes del juego dramático para el desarrollo integral



Nota: elaboración propia.

El gráfico sintetiza los siete elementos emergentes del juego dramático que contribuyen al desarrollo integral de los niños de transición (Objetivo 1), bajo la mirada de la Teoría Sociocultural de Vygotsky, aspectos aportados por los entrevistados. En primer lugar, el juego despierta la curiosidad y facilita la resolución de problemas (01), al impulsar la exploración activa y el descubrimiento de capacidades propias. A través de la dramatización y la negociación de roles (02), los estudiantes interiorizan reglas, planifican acciones y ejercitan el control inhibitorio. La integración curricular

significativa (03) materializa contenidos de lenguaje, matemáticas y valores en contextos lúdicos, mientras que el desarrollo cognitivo y metacognitivo (04) se fortalece mediante retos escalonados que demandan atención, memoria y estrategias de autorregulación.

Asimismo, el crecimiento socioemocional (05) emerge en la cooperación, la empatía y la regulación afectiva que el juego colectivo promueve. Todo ello alimenta la autorregulación y las funciones ejecutivas (06), visible en gestos como la espera de turno, la persistencia ante el error y la gestión de impulsos. Finalmente, la mediación docente y la aplicación de la Teoría Sociocultural de Vygotsky (TSCV) (07) con preguntas abiertas, andamiaje y retroalimentación, articula un recorrido hermenéutico donde la fusión de horizontes entre teoría y praxis consolida estas actividades como fundamento de la autorregulación en el aula de transición.

Aspectos Curriculares

En el sistema educativo colombiano, el grado Transición constituye el último año de la educación preescolar y prepara a los niños para la educación básica. De acuerdo el Decreto 1411 de 2022 que establece un marco actualizado que armoniza leyes previas (Ley 115/94, 1098/06, 1804/16) y articula la prestación del servicio educativo inicial en dos ciclos: de 0 a 3 años y de 3 a 6 años (prejardín, jardín y transición), se unifican normativas y fortalece aspectos pedagógicos, de calidad, atención integral, articulación territorial y enfoque diferenciado; y los Lineamientos y Orientaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), los objetivos curriculares en este nivel tienen un carácter integral, pues buscan favorecer no solo los aspectos cognitivos, sino también el desarrollo socioemocional, físico y comunicativo. A continuación, se destacan los principales propósitos:

- Fortalecer la identidad personal y la autonomía. Se busca que el niño reconozca sus capacidades, exprese sus intereses, tome pequeñas decisiones y asuma responsabilidades sencillas, fomentando así la autoestima y el autocontrol.
- Promover el desarrollo socioemocional. El grado Transición propicia la adquisición de valores como la solidaridad, el respeto y la empatía, de manera

que los niños aprendan a convivir y a comunicarse de forma asertiva con sus pares y docentes.

- Estimular la comunicación y el lenguaje. Se pretende impulsar las habilidades de expresión oral, la iniciación a la lectoescritura y la comprensión de diversos tipos de textos, partiendo de actividades lúdicas y experiencias significativas.
- Desarrollar la motricidad y la exploración del entorno. El currículo promueve tanto la motricidad fina como la motricidad gruesa, invitando a los niños a explorar su cuerpo y el mundo que los rodea. Se involucran experiencias de descubrimiento, indagación y aprendizaje activo.
- Fomentar la curiosidad y las habilidades de pensamiento. Con proyectos y actividades integradas, se busca potenciar la observación, la formulación de preguntas, la resolución de problemas simples y la creatividad, sentando las bases de un aprendizaje significativo y continuo.
- Iniciar la formación en matemáticas y ciencias. Se trabajan nociones básicas de conteo, clasificación, seriación, reconocimiento de formas y patrones, así como la observación de fenómenos naturales, siempre de forma lúdica y contextualizada.
- Estimular la participación de la familia y la comunidad. El enfoque colombiano de la primera infancia resalta la importancia de la colaboración con las familias y la pertinencia cultural, de modo que el niño integre lo aprendido con su vida cotidiana y su entorno social.

Por consiguiente, los objetivos curriculares en Transición apuntan a lograr un desarrollo integral que abarque las dimensiones cognitiva, socioemocional, comunicativa y motriz, mediante experiencias pedagógicas significativas y acordes con la etapa de desarrollo en la que se encuentra el niño. Este enfoque se basa en la premisa de que el juego, la exploración del medio, la literatura y el arte, además de la formación en una sana convivencia, constituyen los pilares para la formación de bases sólidas con miras a su escolaridad posterior.

El currículo en educación inicial y preescolar en Colombia, y el grado Transición. El currículo en la educación inicial y preescolar en Colombia se entiende como un conjunto de orientaciones pedagógicas, planes de estudio y experiencias de

aprendizaje que promueven el desarrollo integral de los niños y niñas desde sus primeros años de vida hasta la entrada a la educación básica. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017), el currículo en esta etapa se fundamenta en el reconocimiento de las características del desarrollo infantil, la participación de la familia y la comunidad, y la pertinencia cultural (MEN, 2014). Su propósito principal es proporcionar a los niños y niñas oportunidades para el desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales, comunicativas y motrices, teniendo en cuenta la diversidad y la inclusión.

En la educación inicial (0 a 6 años), el currículo se concibe de manera flexible y abierta, orientado a la exploración y el juego como ejes fundamentales de la acción pedagógica. Este enfoque promueve la construcción de significados a través de experiencias cotidianas que fortalecen el vínculo afectivo y favorecen el proceso de socialización. El MEN enfatiza que la educación inicial no se reduce a la preparación para la primaria; por el contrario, se trata de un momento determinante para la formación de la identidad y el desarrollo integral de los niños y niñas (MEN, 2016). Por ello, el currículo en esta etapa no se circunscribe a la transmisión de contenidos académicos, sino a la creación de ambientes enriquecidos que propicien la curiosidad y el descubrimiento.

El grado de Transición, que hace parte de la educación preescolar y se ubica generalmente entre los 5 y 6 años, constituye un puente fundamental entre la educación inicial y la educación básica primaria (MEN, 2022). Este grado se rige por los principios de flexibilidad y significatividad, buscando armonizar la continuidad en los procesos de aprendizaje. El currículo en Transición orienta la adquisición progresiva de competencias básicas: la lectura, la escritura y la lógica matemática, sin descuidar la naturaleza lúdica y exploratoria característica de la primera infancia. De esta manera, se intenta evitar la escolarización prematura y, en cambio, favorecer la formación integral y el respeto por los ritmos individuales de aprendizaje (MEN, 2014).

De esta manera, el currículo en la educación inicial y preescolar en Colombia es concebido como un proyecto pedagógico integral que reconoce al niño y la niña como sujetos activos de su propio aprendizaje. La política educativa nacional y los lineamientos curriculares hacen hincapié en la creación de ambientes enriquecidos,

la formación de vínculos afectivos y el respeto por la diversidad. El Grado Transición, por su parte, refuerza el papel de la escuela como espacio de continuidad entre la educación inicial y la básica, consolidando los aprendizajes desde una perspectiva de desarrollo integral y promoviendo una experiencia educativa que responda a las necesidades e intereses de la infancia.

En el marco educativo colombiano, el juego se concibe como herramienta pedagógica fundamental para el desarrollo integral de niños y niñas en la primera infancia y en el grado Transición. Según el MEN (2014), el juego promueve la exploración, la creatividad, la imaginación y la expresión de emociones; facilita la apropiación de conocimientos y valores y fortalece habilidades comunicativas, cognitivas y socioemocionales. Por ende, incorporar el juego en el currículo no es un aspecto opcional, sino una estrategia esencial para respetar los ritmos de aprendizaje y las características propias de la edad.

En la práctica pedagógica, el juego se integra tanto en actividades libres como en experiencias guiadas, permitiendo que los niños y niñas descubran y construyan su propia comprensión del mundo, al tiempo que desarrollan lazos sociales y refuerzan su autoconfianza. De esta manera, el currículo colombiano para la primera infancia y el grado Transición se enriquece al promover el aprendizaje activo, la autonomía y el disfrute, sentando bases sólidas para el aprendizaje futuro y la formación de ciudadanos participativos y creativos (MEN, 2016).

En este sentido, los informantes clave declararon que integran el juego en la planeación del currículo del grado Transición. A continuación, se presenta una organización de los testimonios ofrecidos por los docentes (DGT1 a DGT9) sobre la integración del juego en la planeación curricular del grado Transición. Con el fin de evitar repeticiones y propiciar una lectura coherente, las respuestas se han agrupado por estrategias o métodos comunes que los informantes clave describen en su práctica pedagógica. En varias respuestas emergen diferentes modalidades de juego (libre, dirigido, estructurado) que los docentes organizan a lo largo del día:

Juego Libre: DGT2 y DGT8 resaltan que, al inicio de la jornada, o mientras llegan algunos niños, se permite la exploración libre de materiales o juguetes. DGT4 y DGT9 también hacen referencia a “*momentos de juego libre*” que se intercalan con actividades más estructuradas.

Juego Dirigido: Varios docentes indican que proponen dinámicas específicas, por ejemplo: rondas, juegos de presentación, juegos dramáticos con un objetivo pedagógico claro. DGT6 menciona la dramatización al final de la jornada, mientras DGT3 y DGT7 abordan juegos de roles o dramatizaciones vinculadas al tema del día.

Juego Estructurado: DGT1, DGT5 y DGT8 destacan la planeación de juegos en secuencia, con reglas definidas y un cierre reflexivo. Por ejemplo, DGT5 articula las “rutinas de juego en rincones” con las actividades académicas, retomando lo aprendido.

En el análisis de las respuestas se halló que la diversidad de tipos de juego confirma la relevancia del TAL (Tipos de Actividades Lúdicas) dentro del currículo de Transición. Estos hallazgos se alinean con lo señalado en los Lineamientos Curriculares de Preescolar (MEN, 2014), donde se promueve la combinación de juego libre, juego guiado y experiencias planeadas como parte fundamental de la práctica pedagógica y desde el enfoque temático o basado en proyectos.

DGT1: *“Establezco unidades temáticas donde cada semana incluyo actividades lúdicas relacionadas con el tema central (por ejemplo, “La comunidad”). Planteo una secuencia de actividades que involucran desde juegos de reglas sencillas hasta dramatizaciones.”*

DGT4: *“Organizo proyectos que tienen un componente de juego en cada etapa. Así, en prematemáticas se introducen juegos de conteo y clasificación, en lenguaje o comunicación se hacen dramatizaciones de cuentos, y en ciencias se hacen juegos de simulación sobre fenómenos naturales.”*

DGT7: *“Primero, planteo un tema mensual, como ‘los oficios’. Desde ahí organizo juegos de roles: un día somos chefs, otro día somos granjeros, otro somos veterinarios. Voy incrustando objetivos de lenguaje (nombrar herramientas de trabajo) y de matemáticas (contar ingredientes, medir agua al regar plantas). Todo se planifica en mi malla curricular para que cada actividad tenga un propósito claro.”*

DGT8: *“Para integrar el juego en la planeación del currículo del grado Transición debo tener en cuenta los contenidos que preparamos con las docentes del mismo grado. Siempre que integro un nuevo tema, busco juegos para iniciar. Dentro de estos juegos hay juegos de roles, dramatizados o lo que el Ministerio llama ‘arte dramático’. Dramatizamos poemas, que se pueden vincular al área de español o*

lengua castellana. Cuando en el juego hay conteos o seriaciones, este se vincula a prematemáticas.”

DGT9: “En mi planeación, suelo incluir espacios dedicados a la lúdica y el juego dramático. Dejo un bloque de la jornada para la dramatización y propongo situaciones que conectan con las unidades temáticas. Por ejemplo, si el eje del mes es ‘la familia’, programo un juego dramático donde representan los diferentes roles familiares y los conflictos cotidianos que pueden surgir. Así, lo enlazo con valores, lenguaje y competencias socioemocionales.”

En estos testimonios se evidencia cómo el juego se articula alrededor de unidades temáticas o proyectos que sirven de eje para integrar diversas áreas (lenguaje, matemáticas, ciencias, valores, etc.). El componente lúdico permite profundizar en los contenidos y mantener el interés de los niños, al tiempo que fortalece sus habilidades sociales y emocionales.

Adicionalmente, se encontró que el uso de la rutina diaria o espacios específicos es evidente en las aulas de clase del grado transición:

DGT2: “Yo siempre guardo un momento después de la rutina de bienvenida para jugar. A veces, según el tema, coloco materiales sencillos: gorros, corbatas, una cajita registradora de juguete... y ya. Con eso, inventan un escenario y yo los voy acompañando. Hago mis notas y veo cómo mezclan lo que aprendemos con el juego.”

Aquí se destaca la inclusión sistemática de un momento de juego dentro de la jornada escolar. Aunque se parte de un tema general, la docente enfatiza la espontaneidad y la observación de lo que sucede en el juego, registrando cómo los niños internalizan los aprendizajes a través de la experiencia lúdica.

Algunos docentes manifiestan realizar combinaciones de juego libre y juego dirigido con propósitos claros:

DGT3: “En mi planeación incluyo espacios de juego libre y dirigidos. Uso el juego como estrategia transversal: empiezo con una motivación dramática, paso a actividades de exploración o experimentación y cierro con un juego de retroalimentación.”

DGT6: “Incorporo el juego de manera flexible, pero siempre intencionada. Defino objetivos claros (cognitivos, sociales, emocionales) y diseño juegos que los

promuevan. Por ejemplo, un juego dramático para reforzar el respeto por turnos en la comunicación o un juego de roles para trabajar los números.”

Estos docentes hacen hincapié en la intencionalidad pedagógica del juego: se parte de un objetivo formativo (ya sea cognitivo, social o emocional) y se diseñan experiencias de juego tanto libre como dirigido. De esta manera, se consigue un equilibrio entre la exploración espontánea por parte de los niños y la orientación didáctica necesaria para asegurar el logro de los objetivos curriculares. Un nuevo hallazgo se relaciona con la insistencia en el trabajo por rincones de juego:

DGT5: *“Trabajo con rincones de juego en el aula (rincón de la tienda, rincón del hogar, rincón de construcción...). Esto me permite estructurar actividades específicas en cada rincón, alineadas con los objetivos de aprendizaje de la semana o mes.”*

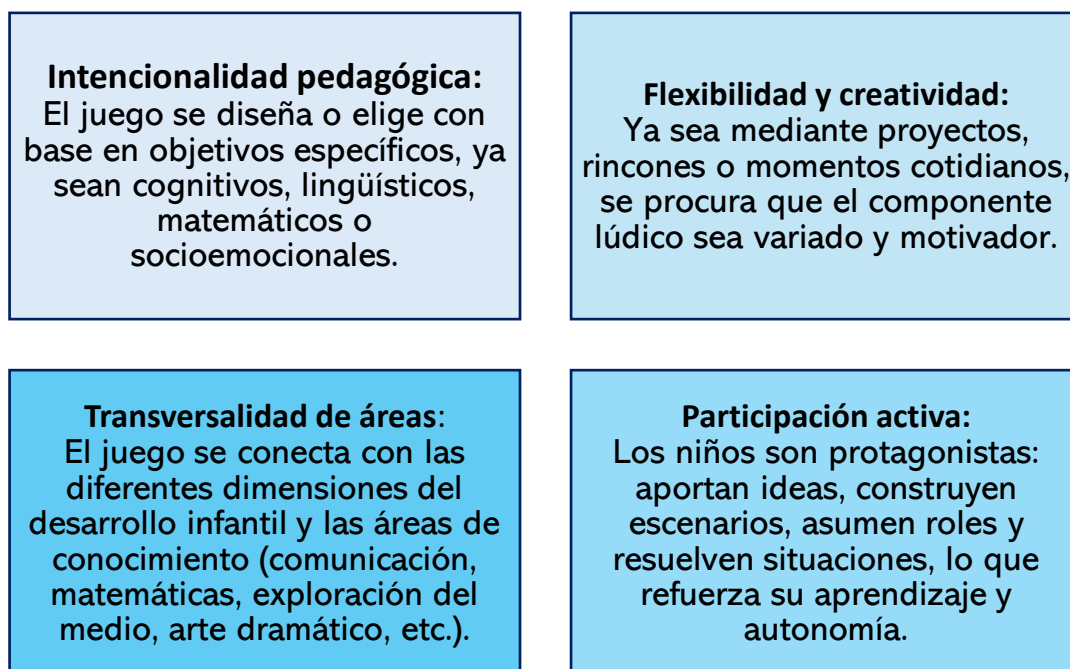
El enfoque por rincones ofrece espacios diferenciados donde los niños pueden explorar y jugar de manera más autónoma o con guía focalizada. Esta estrategia favorece la diversificación de experiencias y la adaptación a distintos intereses y ritmos de aprendizaje. A partir de las voces de los informantes clave, se observa que la integración del juego en el currículo del grado Transición adopta diferentes modalidades, pero todas comparten ciertos puntos en común como se observa en los testimonios recabados. De este modo, la planificación curricular en el grado Transición toma al juego como un vehículo natural para promover el desarrollo integral, respetando los intereses y necesidades de los niños, al tiempo que se alcanzan las metas educativas propuestas.

Juego en la planeación curricular. Todos los docentes coinciden en que el juego no es un añadido secundario, sino un componente central de la jornada, con momentos de apertura y cierre enfocados en actividades lúdicas como se puede observar en la figura 9:

- Planeación explícita de bloques de juego: DGT3 y DGT9 hablan de bloques de tiempo diseñados para el juego (inicio, mitad y cierre de la jornada).
- Integración con objetivos académicos: DGT1, DGT4 y DGT6 explican cómo alternan actividades académicas y momentos de juego, reforzando los contenidos a través de la lúdica.

Figura 8

Planificación curricular en el grado Transición: el juego como un vehículo natural para promover el desarrollo integral



Fuente: Elaboración propia a partir de los hallazgos.

- Flexibilidad y adaptación: DGT2 y DGT7 mencionan un horario flexible pero claro, donde se introduce la música, el saludo y el juego como estrategia de motivación y cierre. DGT8 detalla cómo la llegada escalonada de los niños influye en la organización, haciendo que parte del juego inicial sea espontáneo y otro, más intencionado, se presente después.

A partir de este análisis, surge una alta valoración del juego en el proyecto pedagógico del grado Transición, en concordancia con la subcategoría. Estas prácticas evidencian el cumplimiento de lo establecido en la legislación colombiana, que resalta el juego como actividad rectora de la educación inicial (Ley 115 de 1994; MEN, 2016). Además, se refleja la importancia de la secuenciación temporal y la intencionalidad para garantizar aprendizajes significativos. Dada la información

recolectada con los informantes clave, en esta subcategoría, se obtienen las siguientes respuestas sobre las ventajas o beneficios que los educadores infantiles han observado al incorporar el juego como actividad central en el desarrollo de habilidades de los niños:

DGT1: *“Mayor motivación y entusiasmo al aprender, mejor interacción social y un incremento notorio de la confianza en sí mismos. Además, observo un desarrollo más rápido del lenguaje oral.”*

DGT: *“Se vuelven más tranquilos, porque gastan energías de manera productiva. Veo que comparten con menos peleas, hablan más ordenadamente y están contentos. También así se dan cuenta de cositas como quién tiene que esperar turno y quién no. Aprenden a respetarse un poquito más.”*

DGT3: *“Los niños demuestran mayor compromiso y participación, aprenden a cooperar y a resolver conflictos de forma más asertiva. También se potencia su capacidad de imaginar y representar el mundo que los rodea.”*

DGT4: *“He visto avances en la concentración, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. El juego les exige planificar y adaptarse a nuevas situaciones, lo que fortalece habilidades ejecutivas tempranas.”*

DGT5: *“Los beneficios más claros son la seguridad emocional y el desarrollo de la empatía. Jugando, los niños se ponen en el lugar de otros, comprenden distintas perspectivas y regulan mejor sus emociones.”*

DGT6: *“Se evidencia un mejor desarrollo de la autonomía y la toma de decisiones. Además, al tener un entorno lúdico, el error se ve como parte natural del aprendizaje, lo cual fomenta la persistencia y la resiliencia.”*

DGT7: *“Los niños se muestran más seguros y expresivos, se atreven a hablar en público y a compartir sus ideas. Veo avances en su vocabulario, en la resolución de conflictos con sus compañeros y, sobre todo, en la alegría con la que llegan al aula. También noto mejoras en su motricidad fina y gruesa, ya que constantemente están moviéndose e interactuando.”*

DGT8: *“el juego desarrolla muchas habilidades en los niños, he ahí su gran valor educativo. Una de ellas es la escucha plena, atenta, que permite que se reflexione antes de actuar. También, desarrolla la habilidad de interrelacionarse con otros, comparten además de sus estados emocionales, nuevos vocablos dado que*

tenemos niños venezolanos, peruanos, ecuatorianos, los dos últimos en menor cantidad, pero los hay y usan palabras diferentes. Se planea el juego, (aunque no siempre, lo reconozco) para que comprendan diversos temas como relaciones espaciales, secuencias numéricas, formas, colores, características de los objetos, entre otros. Los niños desarrollan habilidades motoras básicas, aprenden a caminar, a no tropezarse, a tener conciencia de su propio cuerpo, a ser resilientes, por ejemplo, cuando se caen, miran para todos lados, se limpian y siguen jugando. Este tema es amplio, el juego desarrolla múltiples habilidades siempre y cuando se realice de forma constante y ojalá planificada.”

DGT9: "Principalmente, noto un desarrollo más significativo de las habilidades comunicativas y sociales. El juego también estimula la creatividad y la imaginación, lo que se refleja en la forma en que enfrentan actividades posteriores de lectoescritura o razonamiento matemático. Además, fomenta la colaboración y la empatía. Los niños que juegan juntos aprenden a escucharse y cooperar.”

Las respuestas de los informantes se organizaron en cinco dimensiones como se describe a continuación:

Desarrollo Socioemocional. Respuestas asociadas: DGT1, DGT2, DGT3, DGT5, DGT6, DGT7, DGT8, DGT9. (En diversos matices, todos mencionan beneficios socioemocionales, pero se destacan particularmente DGT2, DGT5, DGT6 y DGT8.)

Descripción de la dimensión. Las respuestas resaltan cómo el juego promueve la confianza en sí mismos, la regulación emocional, el respeto mutuo, la cooperación y la empatía. Aparecen menciones claras a la disminución de conductas disruptivas y una mayor consciencia de las normas de convivencia. También se evidencian aspectos como la resolución de conflictos de forma asertiva y el desarrollo de la autonomía.

Ejemplos de testimonios:

DGT2 indica que los niños “se vuelven más tranquilos, comparten con menos peleas y aprenden a respetarse”.

DGT5 destaca “la seguridad emocional y el desarrollo de la empatía”.

DGT6 enfatiza la importancia de la toma de decisiones y la resiliencia en el contexto de un entorno lúdico.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Vygotsky (1978), quien señala que el juego facilita la interiorización de normas sociales y la construcción de funciones superiores como la autorregulación. Por ende, refuerza la teoría de Erikson (1963), en la que la exploración lúdica durante la infancia temprana fortalece la sensación de competencia y confianza, impactando positivamente en la identidad y la autosuficiencia. El juego se configura, además, en una poderosa herramienta de socialización al permitir que los niños asuman roles, negocien significados y desarrollen empatía de manera activa (Bodrova & Leong, 2007).

Desarrollo Cognitivo y Lingüístico. Respuestas asociadas: DGT1, DGT3, DGT4, DGT7, DGT8, DGT9.

Descripción de la dimensión. Varios docentes destacan mejoras en la concentración, la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el desarrollo del lenguaje oral. También se menciona la ampliación de vocabulario (sobre todo cuando hay presencia de niños de distintas procedencias, como señala DGT8) y la conexión con procesos de lectoescritura y razonamiento matemático (DGT9).

Ejemplos de testimonios:

DGT4 alude al fortalecimiento de *“habilidades ejecutivas tempranas”* como la planificación y la adaptación a nuevas situaciones.

DGT7 observa avances en *“vocabulario y resolución de conflictos”*, además de la *vinculación con la motricidad (fina y gruesa)*.

DGT9 resalta cómo el juego *“estimula la creatividad y la imaginación”* y luego *“se refleja en la forma en que enfrentan actividades de lectoescritura o razonamiento matemático”*.

De este modo, desde la perspectiva de Piaget (1976), el juego en la infancia es fundamental para la construcción de esquemas cognitivos y la transformación de estos a medida que el niño avanza de etapas de juego simbólico a etapas de juego con reglas. El desarrollo de las funciones ejecutivas a través del juego se fundamenta también en los aportes de Diamond (2013), quien subraya que la memoria de trabajo, la planificación y el control inhibitorio se ven robustecidos cuando se propicia un entorno lúdico. En el ámbito del lenguaje, el enfoque sociocultural (Vygotsky, 1978) enfatiza la importancia de la mediación adulta y la interacción entre pares para enriquecer el vocabulario y las competencias comunicativas.

Creatividad, Imaginación y Expresión. Respuestas asociadas: DGT3, DGT7, DGT9 (aunque DGT1 y DGT8 también hacen alusión a la imaginación y representación)

Descripción de la dimensión. Varios docentes apuntan a la capacidad de imaginar, representar y crear historias o situaciones hipotéticas durante el juego. Destacan la expresión artística, la libre manifestación de ideas y el desarrollo de la confianza para hablar en público o asumir roles creativos.

Ejemplos de testimonios:

DGT3 menciona que *“se potencia la capacidad de imaginar y representar el mundo que los rodea”*.

DGT7 subraya que los niños *“se muestran más seguros y expresivos, se atreven a hablar en público”*.

DGT9 sostiene que *“el juego también estimula la creatividad y la imaginación, lo que se refleja en actividades posteriores de lectoescritura o razonamiento matemático”*.

El análisis de estos comentarios se alinea con la noción de juego simbólico planteada por Piaget y la visión de Bruner (1983) acerca de la función del juego como contexto para la libre manipulación de realidades, lo que facilita la flexibilidad de pensamiento. Por su parte, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2006) sustenta que el juego creativo estimula múltiples capacidades (lingüística, cinética, espacial, interpersonal), promoviendo un desarrollo integral y un aprendizaje significativo.

Desarrollo Psicomotor y Salud Física. Respuestas asociadas: DGT2, DGT7, DGT8. Descripción de la dimensión. Si bien todas las respuestas hacen referencia a beneficios globales, algunas destacan particularmente la motricidad fina y gruesa, el consumo de energía de forma productiva y la conciencia corporal.

Ejemplos de testimonios:

DGT2 indica que los niños *“gastan energías de manera productiva”* y manifiesta que se observan menos conflictos.

DGT7 explica que *“constante movimiento e interacción”* mejoran las destrezas motrices.

DGT8 añade la relevancia de *“aprender a caminar sin tropezar, tener conciencia de su propio cuerpo y ser resilientes cuando se caen”*.

Estas observaciones concuerdan con las aportaciones de la psicomotricidad (Ajuriaguerra, 1974), quien subraya la importancia del movimiento para el desarrollo global del niño. Además, la perspectiva de la educación física en la primera infancia (García-Huidobro, 2013) sugiere que la actividad lúdica favorece el desarrollo de patrones motrices básicos, la coordinación y la prevención del sedentarismo. La autorregulación emocional y conductual también se potencia cuando el cuerpo se compromete de manera activa, favoreciendo un mejor equilibrio psico-físico (Álvarez-Bayón, 2012).

La integración de estas cinco dimensiones: socioemocional, cognitivo-lingüístico, creatividad e imaginación y psicomotor, revela un modelo de desarrollo infantil integral fundamentado en el juego. Las docentes perciben que el juego no solo fortalece dimensiones puntuales (por ejemplo, el respeto por las normas, la memoria de trabajo o la coordinación motriz), sino que actúa como eje articulador de múltiples habilidades como se observa en la figura 10.

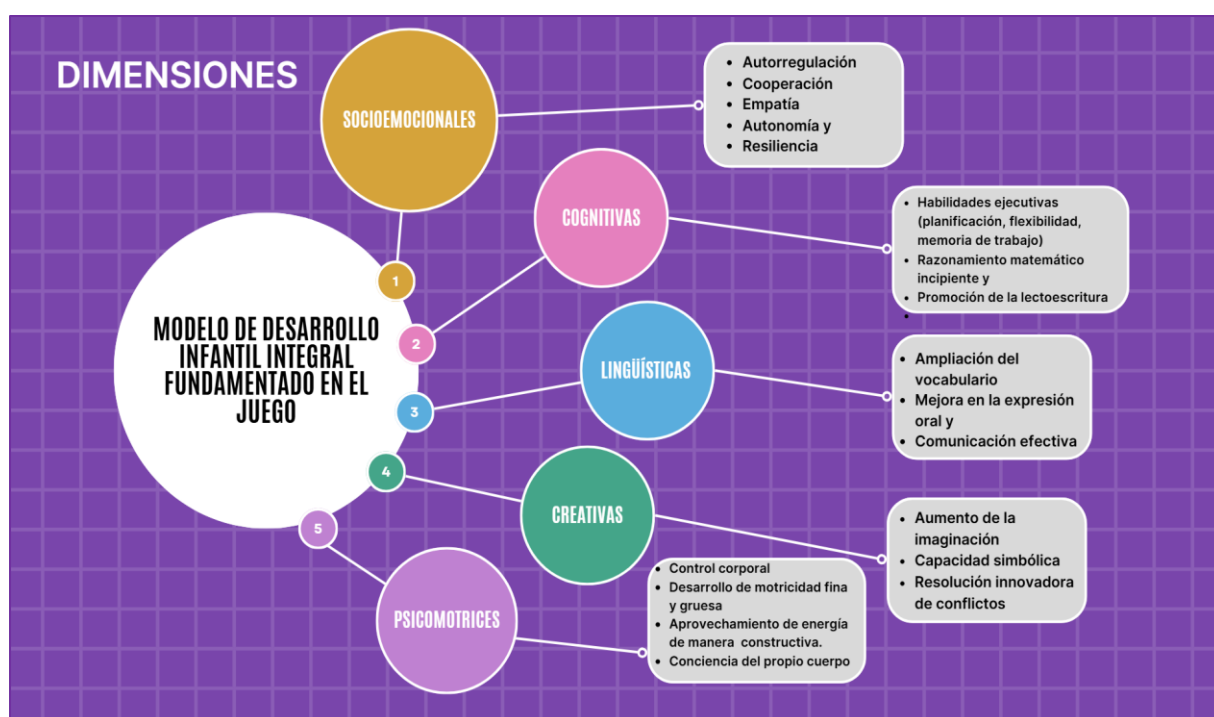
La figura presenta un modelo de desarrollo infantil integral fundamentado en el juego, estructurado en cinco dimensiones esenciales: socioemocional, cognitiva, lingüística, creativa y psicomotriz. Cada dimensión se articula con habilidades clave que se estimulan mediante el juego. En el ámbito socioemocional, se promueven competencias como la autorregulación, empatía y resiliencia. En el cognitivo, se fortalecen las funciones ejecutivas, el pensamiento lógico-matemático y la lectoescritura. La dimensión lingüística impulsa la ampliación del vocabulario y la comunicación efectiva. Desde lo creativo, se fomenta la imaginación, la capacidad simbólica y la resolución de conflictos. Finalmente, lo psicomotriz se centra en el control corporal, la motricidad y el reconocimiento del propio cuerpo, todo esto integrando el juego como eje transformador del aprendizaje.

Estos hallazgos confirman la relevancia del juego en la etapa de Educación Inicial y el grado Transición, corroborando los aportes de autores clásicos y contemporáneos que destacan al juego como factor indispensable para el desarrollo integral (Vygotsky, 1978; Piaget, 1976; Bodrova & Leong, 2007). Además, responden a los lineamientos curriculares que promueven la lúdica como estrategia transversal

(Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014), en la medida en que se configura como un recurso intencionado y planificado para favorecer aprendizajes significativos y holísticos en la primera infancia.

Figura 9

Aspectos curriculares



Nota: Elaboración propia basada en los hallazgos.

Competencias en Educación Preescolar

¿Qué son las competencias básicas? Las competencias básicas se entienden como la combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones (cognitivas, socio-afectivas y psicomotoras) que permiten desempeñarse flexible y efectivamente en situaciones nuevas y desafiantes. Desde el nacimiento, los niños utilizan sus capacidades de forma creativa y adaptable en su vida diaria, por lo que su “saber hacer” resulta del desarrollo y de las interacciones que establecen consigo mismos, con los demás y con los objetos en el entorno (tanto en la escuela como fuera de ella). Al señalar que un niño se desempeña adecuadamente en distintos contextos, se reconoce que responde a las exigencias de tareas o problemas en su ambiente cotidiano (aula, hogar, comunidad). Esto se fundamenta en los recursos de

conocimiento y habilidades que le permiten comprender, adaptarse e incluso transformar su realidad.

¿Qué son los funcionamientos cognitivos? Los funcionamientos cognitivos son procesos mentales que se activan desde la primera infancia, utilizados por los niños para interpretar, representar y actuar en su entorno. Estos procesos se ponen en marcha simultáneamente ante diversas situaciones, colaborando con competencias específicas (como la comunicativa, cuando se trata de expresar ideas o emociones).

En la vida cotidiana, el niño investiga, infiere, formula hipótesis, abstrae regularidades e interpreta situaciones para solucionar problemas y responder a las demandas de cada actividad. Con frecuencia, no basta un solo funcionamiento cognitivo: varios actúan en conjunto para brindar una respuesta coherente y significativa. Por ello, la competencia del niño en una actividad es la expresión simultánea de múltiples procesos mentales de relevancia para cada situación. Tanto las competencias básicas como los funcionamientos cognitivos se articulan entre sí y se proyectan en los diferentes escenarios y géneros discursivos donde participa el niño.

Competencia Comunicativa. La competencia comunicativa consiste en la capacidad de expresarse, comprender y utilizar el lenguaje en sus diversas formas (oral, escrito, gestual) de manera adecuada y significativa para interactuar con los demás y con el entorno. En el grado preescolar, se prioriza el fortalecimiento de la expresión oral, la escucha activa y el gusto por la lectura y la escritura inicial, siempre partiendo de experiencias lúdicas y cotidianas. Implica la capacidad de expresar, interpretar y comprender mensajes en múltiples formas (oral, escrita, gestual), adecuándose a diversos contextos. Es crucial para el desarrollo del pensamiento y la interacción social, pues permite compartir ideas, emociones y vivencias de manera efectiva.

Algunos ejemplos derivados de esta competencia son, la narración de cuentos: la docente cuenta una historia breve y luego invita a los niños a recrearla, cambiar el final o dramatizarla. Así se estimula el vocabulario y la expresión oral; conversación durante el juego: mientras los niños juegan a la tienda, practican turnos de habla y enriquecen su lenguaje con palabras nuevas (ej. comprar, vender, pesar); se refuerza la escucha y la formulación de preguntas; reconocimiento de letras y

dibujos: Se inicia la conciencia fonológica cuando los niños asocian sonidos con ciertas letras o intentan escribir sus nombres en sus dibujos.

Competencia Matemática: se relaciona con la habilidad para resolver problemas del entorno, interpretar información cuantitativa y representar ideas numéricas, espaciales o lógicas. En preescolar, esta competencia se trabaja mediante actividades que incentivan el conteo, la clasificación, la seriación y la noción de cantidad y forma, buscando que el niño descubra y maneje relaciones matemáticas sencillas. Se centra en interpretar, representar y resolver situaciones que involucran el uso de números, formas, mediciones y razonamientos lógicos. Contribuye a la solución de problemas en la vida cotidiana y estimula el pensamiento lógico y la abstracción. Ejemplos: conteo de objetos: contar fichas, bloques o frutas y relacionar el número con la cantidad real, fomentando la correspondencia uno a uno; clasificación y seriación: separar piezas por color, forma o tamaño, creando secuencias simples (ej. grande-pequeño, rojo-azul, etc.) y reflexionando sobre el orden; juego de roles: en un mercado ficticio, los niños intercambian objetos (compran y venden con monedas de juguete), aprendiendo a reconocer valores y a sumar o restar de manera básica.

Competencia Ciudadana. Consiste en comprender y practicar valores y normas de convivencia, participación y respeto por la diversidad. En preescolar, esta competencia se promueve al enseñar a los niños las pautas fundamentales para relacionarse de manera pacífica, empática y cooperativa, aprendiendo a expresar sus sentimientos y reconocer los de los demás. Hace referencia a la habilidad de convivir y participar activa y respetuosamente en los diferentes entornos sociales. Incluye la comprensión de normas, la regulación de conductas, el ejercicio de los derechos y deberes, la capacidad de diálogo y la valoración de la diversidad.

Son ejemplos de esta competencia: establecer reglas de convivencia: en la asamblea diaria, los niños proponen y acuerdan normas sencillas (ej. levantar la mano para hablar, recoger los materiales al terminar), comprendiendo la importancia de cada regla para el bienestar colectivo. Resolución de conflictos: mediante juegos y dramatizaciones, practican cómo dialogar y encontrar soluciones ante problemas como el préstamo de juguetes o la toma de turnos. O participación en decisiones: al

elegir un juego o proyecto, se incentiva a los niños a dar sus opiniones y escuchar las de sus compañeros, fomentando la tolerancia y el diálogo.

Competencia Científica. Se relaciona con la habilidad de observar, formular preguntas, explorar y reflexionar sobre el medio natural y social. En preescolar, se busca despertar la curiosidad, estimular la indagación y desarrollar estrategias sencillas para experimentar y comprender fenómenos cotidianos. Se relaciona con la exploración y la indagación del entorno natural y social. Involucra la formulación de preguntas, la búsqueda de evidencias, la realización de experimentos y la interpretación de resultados para comprender fenómenos de manera crítica y reflexiva, contribuyendo así a la construcción de saberes sobre el mundo que rodea al niño.

Son ejemplos de estímulo de la competencia científica: exploración del entorno: salidas al patio para observar plantas o insectos, donde los niños describen lo que ven, hacen preguntas y sacan conclusiones básicas. Pequeños experimentos: como dejar caer objetos en agua para comprobar flotabilidad, regar semillas para observar su crecimiento o mezclar colores en pintura, fortaleciendo la curiosidad y la iniciativa de ensayo y error. Observación y registro: proponer que los niños dibujen lo que sucede al colocar una semilla en algodón húmedo, monitoreando los cambios a lo largo de los días y aprendiendo a registrar sus hallazgos.

Estas cuatro competencias: comunicativa, matemática, ciudadana y científica, dan cuenta de los ejes esenciales para el desarrollo integral en la etapa de preescolar. Gracias a las actividades lúdicas y contextualizadas, el niño inicia su formación académica, social y cultural, adquiriendo las bases que requiere para participar activamente en su proceso educativo y en la comunidad. El Ministerio de Educación Nacional reconoce estas competencias como fundamentales para que los niños de la primera infancia tengan un aprendizaje significativo y estén mejor preparados para los posteriores grados de escolaridad.

Los docentes entrevistados aluden a múltiples competencias que se promueven mediante el juego. Desde esta subcategoría se conocieron las experiencias vividas y comprensiones de los informantes clave con respuestas categóricas:

DGT1: *“Inicio con una asamblea breve, luego propongo un juego de bienvenida (ronda o juego de presentación). Después de las actividades académicas, programo espacios de juego dramático o de construcción. Concluyo con una reflexión grupal.”*

DGT2: *“Yo siempre pongo la música de entrada, hacemos la rutina de “buenos días” y luego, cuando veo que están bien despiertos, propongo un juego. Puede durar un rato largo si los veo enganchados. Después tomamos un refrigerio, seguimos con actividades de pintar o de letras. Me gusta cerrar el día con otro juego chiquito para que se vayan contentos.”*

DGT3: *“Planifico “bloques de juego”: uno al inicio para motivarlos, otro a mitad de jornada para reforzar contenidos y un último momento al cierre para la retroalimentación. Siempre busco que haya variedad de tipos de juego.”*

DGT4: *“Distribuyo el horario combinando actividades de exploración y experimentación con momentos de juego libre y juego dirigido. Intento que haya un equilibrio entre la instrucción más estructurada y el tiempo de jugar de forma creativa.”*

DGT5: *“En mi jornada vespertina, tras un momento de calma y ambientación, realizo rutinas de juego en rincones o en el patio. Luego, las actividades académicas se enlazan con propuestas lúdicas que retoman lo trabajado anteriormente.”*

DGT6: *“A lo largo de la tarde alterno mini lecciones con actividades lúdicas que refuercen lo aprendido. Siempre guardo un espacio al final para un juego colectivo que incluya un componente de dramatización, pues les encanta despedir la jornada de forma divertida.”*

DGT7: *“Tenemos un horario flexible, pero muy claro. Después de la rutina de saludo y la actividad inicial (puede ser un cuento corto), dedicamos unos 30-40 minutos a algún juego de roles, dramatización o actividad lúdica relacionada con el tema del día. Luego pasamos a un espacio de retroalimentación y cierre, donde conversamos sobre lo que vivimos y aprendimos en el juego.”*

DGT8: *“El juego hace parte de la planificación de mi jornada escolar. Desde el inicio, con la asamblea o reunión que hacemos en círculo, les planteo la canción y algún juego motor para despertar los sentidos. En varias ocasiones son los niños quienes proponen qué cantar o qué jugar iniciando clase. Bueno, es importante decir que como no todos los niños llegan al mismo tiempo, (ellos tienen un espacio de 15 a 30 minutos para llegar e instalarse en el aula antes de cerrar el portón) quienes van*

organizándose en la clase, dejan el maletín, la lonchera y los juguetes que traen de casa en el lugar que ya se les ha indicado con anticipación, luego sacan los juguetes que quieren y van haciendo corrillo con los amigos para iniciar el juego.

Este tiempo es relativamente corto y el 50% de estudiantes no alcanza a vivir esta experiencia porque los papitos los traen apurados justo a la hora de iniciar la asamblea. En el transcurso de la jornada se realizan las actividades planeadas, ya sea de grafomotricidad, de lectura, escritura o de prematemáticas, luego hay un breve descanso, y luego se retoma el juego. Este juego central tiene mayor intencionalidad educativa porque hace parte de lo planeado para reforzar aprendizajes. Cuando salen a descanso el juego es libre y luego a la salida hay otros juegos que dependen del día y del estado del tiempo (sol, lluvia) los hacemos dentro o fuera del salón.”

DTG9: “Procuro alternar actividades más estructuradas (como lectura de un texto, ejercicios de preescritura) con momentos de juego libre o juego dirigido. En la planeación, establezco objetivos concretos para el juego dramático. Por ejemplo, si estoy trabajando valores como la solidaridad, incluyo un juego dramático que lo potencie. Todo dentro de unos bloques de tiempo bien organizados para no perder la secuencia pedagógica.”

Respecto al desarrollo o fortalecimiento de las competencias de los niños de transición se halló:

Competencias sociales y ciudadanas: DGT2 observa cómo el juego disminuye conflictos y promueve la convivencia. DGT9 indica que incluye juegos dramáticos para trabajar valores como la solidaridad.

Competencias motoras: DGT8 sugiere que, al iniciar con un juego motor, se “despierta” el cuerpo y los sentidos de los niños, reforzando su motricidad.

Competencias comunicativas: DGT1 menciona la “reflexión grupal” y las rondas de presentación, apuntando al desarrollo de habilidades comunicativas y de escucha.

Competencias cognitivas (matemáticas, científicas): Si bien no se aborda en profundidad en estas respuestas, DGT4 y DGT6 destacan la inclusión de actividades lúdicas para reforzar lo aprendido, por ejemplo, contenidos de grafomotricidad, prematemáticas o lectura inicial.

El análisis muestra que las competencias se entrelazan con las prácticas lúdicas, reforzando la idea de que el juego no solo entretiene, sino que genera aprendizajes transversales (Vygotsky, 1978; Bodrova & Leong, 2007). Esto concuerda con la subcategoría Competencias en Educación Preescolar, donde la implementación de actividades rectoras del juego apunta al desarrollo integral del niño. Respecto a las Actividades Rectoras, las respuestas ilustran cómo estas se despliegan a lo largo del día:

Rondas y canciones: DGT2 y DGT8 enfatizan el uso de rondas musicales al inicio de la jornada para socializar y “activar” al grupo.

Juego de roles y dramatización: DGT1, DGT3, DGT7 y DGT9 mencionan la dramatización como actividad estructurada que contribuye a la expresión lingüística, la creatividad y el aprendizaje de valores.

Juego en rincones: DGT5 resalta la existencia de rincones (patio, aula) como espacios organizados, conectados con los objetivos de la jornada.

Momentos de reflexión y cierre: DGT1 y DGT6 incorporan una “reflexión grupal” o un “juego colectivo final” para sistematizar lo vivido y reforzar aprendizajes o actitudes positivas.

Desde la hermenéutica se lee que el conjunto de actividades rectoras describe la forma en que el docente articula el juego con otras dimensiones del currículo. Esta práctica converge con los principios esbozados por el Ministerio de Educación Nacional (2014), quien propone una planeación flexible y adaptada a las características de los niños, promoviendo la adquisición de competencias de manera lúdica y progresiva. Con base en estos elementos, se ratifica el papel protagónico del juego como eje transversal en la formación de la primera infancia. En este sentido, las valoraciones docentes destacan la función que cumplen las experiencias lúdicas no solo en la adquisición de competencias cognitivas, sino también en el desarrollo de las dimensiones socioemocional, motriz y comunicativa de los estudiantes. En el marco suramericano, la autora Sarlé, (2010, p. 21) expone:

En los niños pequeños [...] suponen un momento particular en su proceso de desarrollo evolutivo y sociocultural, y no se adquieren tempranamente. Para jugar juegos con reglas se necesita la compañía del adulto o un par más competente. En el aprendizaje de los mismos es frecuente que las reglas se ‘reinterpreten’ para hacer posible el juego,

adaptándolas y dando lugar progresivamente a mayores niveles de complejidad hasta llegar a jugar tal y como las mismas reglas lo establecen. (Sarlé, 2010, p. 21)

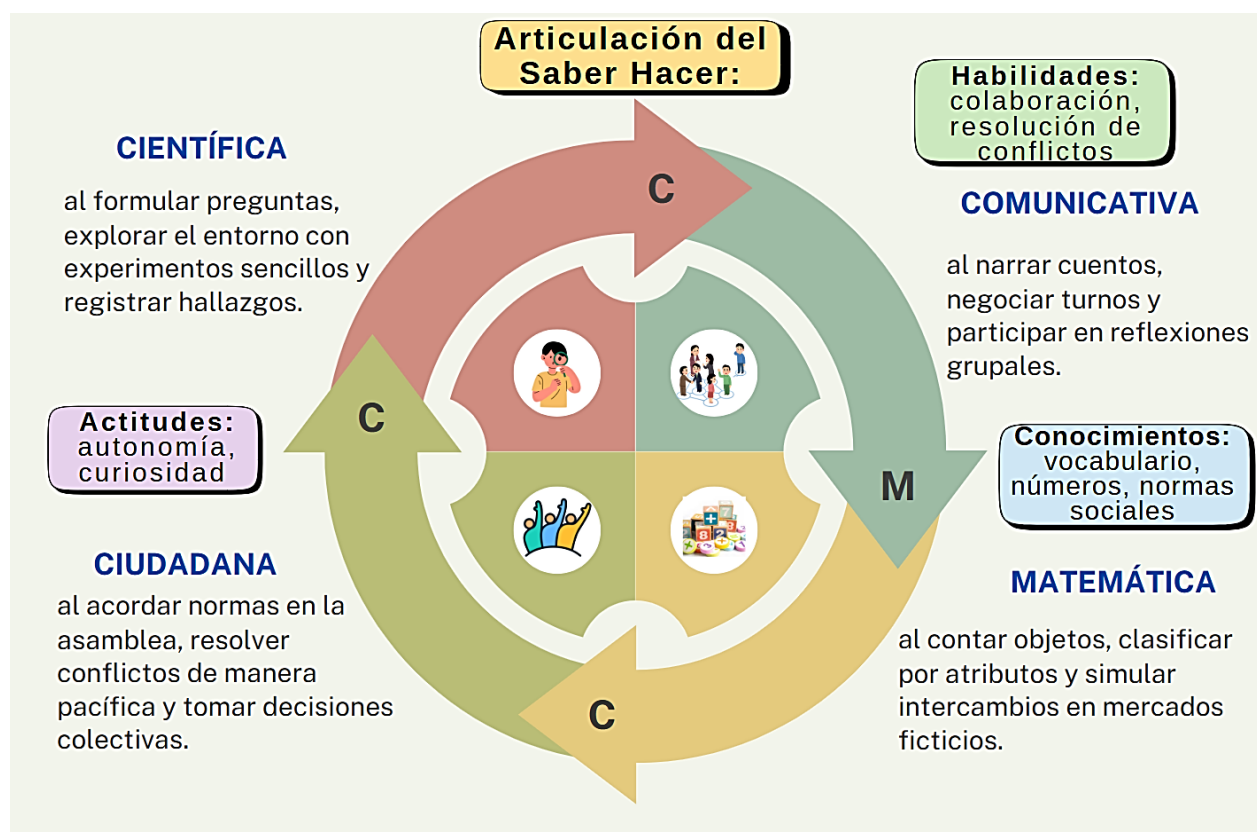
Sarlé enfatiza que los juegos con reglas son un hito importante en el desarrollo infantil, pues demandan la presencia o mediación de un adulto o un compañero más experimentado. Este acompañamiento favorece la interiorización progresiva de normas sociales y la comprensión de la lógica del juego. En la primera infancia, a menudo se “reinterpretan” las reglas para ajustarlas a las habilidades y el nivel de comprensión de los participantes, lo cual confirma que el aprendizaje es un proceso dinámico y flexible. A medida que las niñas y los niños maduran y comprenden mejor los propósitos y las lógicas de estos juegos, la complejidad puede aumentar, llegando a la aplicación estricta de las normas originales. En este sentido, se aprecia cómo el juego se convierte en una herramienta poderosa para estimular la autorregulación, la participación social y la adquisición de valores relacionados con la convivencia y la cooperación. Asimismo, Peña y Castro, (2012) añaden:

Consideramos que el juego es un escenario donde comienza la participación infantil, ya que dentro de él es posible escuchar las voces de niños y niñas con naturalidad, conocer sus experiencias personales, sus intereses individuales, colectivos y las relaciones que se dan entre ellos; donde la palabra y la acción dan cuenta de la implicación y compromiso de ellos y ellas dentro del juego. Solo se aprende a participar participando. (Peña y Castro, 2012, p.128)

Las autoras resaltan el juego como un espacio de participación genuina, donde las voces y experiencias de las niñas y los niños pueden expresarse de manera espontánea y significativa. Esta mirada le otorga al juego la condición de escenario formativo, en el que la palabra y la acción convergen para fomentar la implicación y el compromiso de cada participante. La afirmación “*solo se aprende a participar participando*” señala que la participación infantil no puede ser simulada ni impuesta, sino que debe promoverse con oportunidades reales de intervención y decisión. El juego, al no poseer consecuencias frustrantes en un contexto lúdico y flexible, se consolida como el vehículo ideal para desarrollar la autonomía, la cooperación y el sentido de pertenencia a un grupo, cimentando así las bases de la ciudadanía y la vida en comunidad desde edades tempranas.

Figura 10

Competencias en Transición mediante el Juego Dramático



Nota: Elaboración propia.

Las Competencias en Educación Preescolar emergen de las voces de las maestras como el puente entre las actividades lúdicas de transición y el desarrollo integral previsto en el currículo sociocultural. Bajo la sombra de la Teoría Sociocultural de Vygotsky, el juego dramático, con sus rincones temáticos, bloques estructurados y dramatizaciones, se convierte en el laboratorio donde el niño activa y fortalece competencias básicas:

- Comunicativa: al narrar cuentos, negociar turnos y participar en reflexiones grupales.
- Matemática: al contar objetos, clasificar por atributos y simular intercambios en mercados ficticios.
- Ciudadana: al acordar normas en la asamblea, resolver conflictos de manera pacífica y tomar decisiones colectivas.

- Científica: al formular preguntas, explorar el entorno con experimentos sencillos y registrar hallazgos.

Cada docente describe cómo planifica “*bloques de juego*” intencionales que enlazan contenidos curriculares con dinámicas de roles y desafíos escalonados. Al asumir personajes y negociar reglas, los niños no solo internalizan funciones ejecutivas como la planificación y el control de impulsos, sino que también ponen en práctica los funcionamientos cognitivos como la atención, la memoria de trabajo y el razonamiento, necesarios para resolver problemas significativos. Así, el gráfico de competencias muestra cómo el juego dramático, mediado por el adulto, articula el saber hacer preescolar: combina conocimientos (vocabulario, números, normas sociales), habilidades (colaboración, resolución de conflictos) y actitudes (autonomía, curiosidad). Bajo el enfoque hermenéutico-gadameriano, estas prácticas se interpretan como la fusión dinámica de horizontes entre la teoría sociocultural y la experiencia docente, confirmando que “solo se aprende a participar participando” (Peña & Castro, 2012, p. 128).

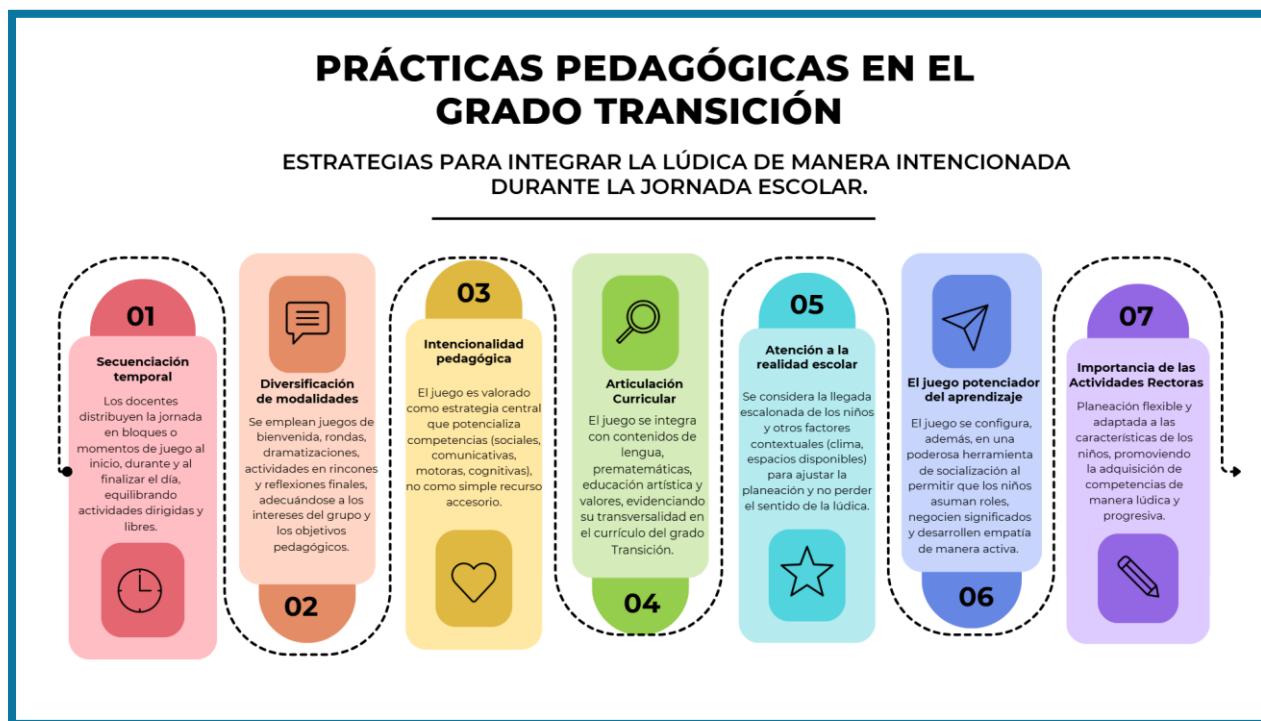
Por lo anterior, las prácticas pedagógicas en torno a la lúdica se transforman en aportes a las competencias en educación preescolar. Las evidencias recabadas reflejan diversos modos de implementación que van desde actividades estructuradas bajo un objetivo específico, hasta el juego libre como espacio de experimentación. Se subraya, además, la necesidad de que el docente asuma el rol de mediador, brindando orientación y oportunidades para la interacción, sin interferir de manera excesiva en la dinámica grupal. Esta visión concuerda con los postulados socioculturales, al reconocer que los procesos lúdicos se enriquecen cuando los niños co-construyen sus experiencias y adquieren gradualmente mayor autonomía.

Es decir, los hallazgos asociados a la primera categoría o componente hermenéutico general: *Actividades autorreguladoras del aprendizaje en transición*, subrayan que el despliegue de prácticas lúdicas intencionadas, valoradas e integradas al currículo, impacta positivamente en el desarrollo de las competencias infantiles y contribuye al fortalecimiento de la calidad educativa en el grado Transición. A partir de las respuestas de los informantes clave, se evidencian prácticas pedagógicas variadas y ricas en estrategias para integrar la lúdica de manera

intencionada durante la jornada escolar. Dichas prácticas se pueden sintetizar como se observa en la figura 12.

Figura 11

Estrategias para integrar en la práctica



Fuente: Elaboración propia originada en los hallazgos

En sintonía con la legislación colombiana (Ley 115 de 1994; MEN, 2016) y los lineamientos actuales para la primera infancia, se reafirma que el juego es la actividad rectora o fundante que articula el desarrollo integral de los niños y niñas, promoviendo la construcción de competencias esenciales para su formación futura. A nivel teórico, los postulados de autores como Vygotsky (1978) y Bruner (1983) sustentan el rol del juego en la mediación de aprendizajes y la internalización de normas sociales y culturales. Por ende, la incorporación intencionada del juego en la planeación diaria emerge como una práctica pedagógica fundamental, que impulsa la construcción de saberes y la formación de la personalidad de los niños en el grado Transición.

Se presenta a continuación un resumen gráfico en forma de matriz que integra la categoría principal (*Actividades autorreguladoras del aprendizaje en transición*) y sus tres subcategorías. Se incluyen los puntos clave: principales implicaciones, referentes teóricos (con énfasis en la perspectiva sociocultural de Vygotsky y otros

autores) y una reflexión sintetizada a partir de los testimonios de los informantes (docentes de grado Transición).

Tabla 3

Resumen gráfico analítico del componente: Actividades autorreguladoras del aprendizaje en transición

| Actividades autorreguladoras del aprendizaje en transición | | |
|--|--|---|
| Desarrollo Integral del Niño | | |
| Implicaciones principales | Referentes teóricos | Reflexión hermenéutica |
| <p>El juego como núcleo de la experiencia infantil.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El juego se configura como la actividad rectora en la primera infancia, promoviendo el desarrollo físico, cognitivo y socioemocional. - Favorece la motivación intrínseca, la imaginación y la autonomía. - Se concibe como un medio que permite la construcción de la identidad, la autorregulación y la cooperación. - El juego dramático, en particular, potencia la expresión de sentimientos, la empatía y la creatividad. - El juego promueve el desarrollo integral del niño, abarcando dimensiones cognitivas, socioemocionales y motrices. - Varios participantes recalcan que el juego es “esencial y central en el día a día de las clases”, pues a través de él, los niños descubren el entorno, interactúan con sus pares y construyen aprendizajes significativos. | <ul style="list-style-type: none"> - Vygotsky (1978): Perspectiva sociocultural, el juego simbólico favorece la ZDP y la autorregulación. - Winnicott (1982): El juego como experiencia creadora fundamental en el desarrollo emocional. - Bruner (1995): El juego autónomo fomenta la exploración, el pensamiento y la identidad. <p>Coincide con los lineamientos de Vygotsky (1978), quien señala que la actividad lúdica potencia la adquisición de funciones psicológicas superiores y la regulación de la conducta.</p> <p>Además, la política De Cero a Siempre (MEN, 2016) reconoce el juego como actividad rectora en la formación de la primera infancia.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - La mayoría de docentes (DGT1, DGT2, DGT3, DGT4, etc.) coincide en que el juego es “la base” o el “alma” de la clase, impulsando la curiosidad y el interés por descubrir. - Reconocen que, al jugar, los niños aprenden sin darse cuenta, desarrollan seguridad emocional y enfrentan retos que fortalecen la confianza en sus capacidades. - Se observa que el juego canaliza la energía de los estudiantes y reduce los conflictos, aportando a la convivencia y el bienestar general. - El juego, entendido como actividad fundamental en la vida de los niños, evidencia su potencia para integrar las diversas áreas del desarrollo. No solo fortalece competencias cognitivas y comunicativas, sino que también estimula el bienestar socioemocional y la autorregulación. Apoyan la idea de que, al jugar, los niños construyen su identidad, establecen lazos afectivos y desarrollan una disposición positiva hacia el aprendizaje. - Los docentes conciben el juego como eje transversal del proceso formativo en Transición, por cuanto promueve la motivación intrínseca, la confianza y la alegría por aprender. Varias voces destacan que, al jugar, los niños adquieren habilidades cognitivas, socioemocionales y motoras sin sentir presión, lo que refuerza su autorregulación (Vygotsky, 1978). El juego, “lenguaje natural” de la |
| <p>Impacto en la confianza y la autonomía</p> <ul style="list-style-type: none"> - A partir de las respuestas, se observa que la confianza en sí mismos y la autonomía aumentan cuando el juego está presente. Los informantes subrayan cómo los niños se animan a experimentar, tomar decisiones y resolver conflictos a través del juego. | <ul style="list-style-type: none"> - Piaget (1976) describe cómo el juego simbólico y el juego con reglas fomentan la apropiación progresiva de la realidad, alentando la iniciativa y la autosuficiencia. | |

| | | | infancia, permite que los pequeños negocien significados, asuman roles y ensayen conductas que, de manera orgánica, fortalecen su desarrollo integral. |
|---|--|---|--|
| Aspectos curriculares | | | |
| Implicaciones principales | | Referentes teóricos | Reflexión hermenéutica |
| Planeación centrada en el niño - Los docentes describen la intencionalidad de sus planeaciones para garantizar que el juego esté al servicio de logros específicos de aprendizaje, sin perder el aspecto motivacional y libre que lo caracteriza. Esto implica diseñar experiencias en torno a temas cercanos a la vida de los niños, con secuencias de actividades que empiezan y terminan en lo lúdico. | | - El enfoque de ambientes enriquecidos (MEN, 2014) se basa en la necesidad de que el docente conciba al niño como protagonista, brindándole recursos y escenarios para que explore y construya significados. El juego se convierte así en un medio pedagógico para la integración de saberes. | -Las respuestas subrayan la intencionalidad de planear y organizar la jornada escolar de manera que el juego se vincule con objetivos de lectura, escritura, matemática, valores y ciencias. Las docentes integran el juego dramático: representar roles, contar historias, simular oficios, para fomentar la colaboración, la resolución de conflictos y la empatía. Así, el juego no es un recurso aislado, sino un medio para concretar competencias y facilitar la autorregulación del aprendizaje, pues los niños controlan sus acciones y gestionan sus emociones en la dinámica lúdica. La integración del juego en el currículo de Transición se configura como estrategia pedagógica que articula las demandas académicas con las necesidades e intereses de la primera infancia. Gracias a ella, los niños aprenden haciendo, se involucran en actividades que promueven el pensamiento creativo y relevante. Esto refuerza la perspectiva del juego como actividad rectora, reconocida oficialmente en la educación inicial colombiana. |
| Secuenciación y organización del tiempo -Existe una planificación deliberada de bloques o momentos de juego (inicio, mitad, cierre de la jornada) que equilibra la instrucción académica con la lúdica. Esto supone alternar periodos de actividad libre con periodos de juego intencionado, fomentando motivación y atención en los niños. | | -Los lineamientos curriculares de preescolar (MEN, 2014) enfatizan la necesidad de una organización flexible del tiempo y el espacio que permita al niño explorar, formular preguntas y socializar con sus pares. | |
| Aporte a la calidad educativa -La integración del juego en el currículo de Transición eleva la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que fomenta el entusiasmo, la participación, la innovación y la disciplina consciente. Los informantes subrayan que el juego no descuida los objetivos educativos, sino que los potencia al hacerlos más atractivos y cercanos a la experiencia infantil. | | -Diversas investigaciones (Bodrova & Leong, 2007; Diamond, 2013) confirman que la lúdica mejora el desarrollo de funciones ejecutivas y prepara a los niños para la resolución de problemas de mayor complejidad a lo largo de su trayectoria escolar. | - Los docentes describen cómo integran el juego en la planeación: desde proyectos temáticos (ej. “los oficios”), hasta rincones lúdicos, dramatizaciones y rondas. |
| - En Colombia, la normativa (Ley 115 de 1994, Decretos, Lineamientos y Orientaciones Pedagógicas) destaca el carácter integral del grado Transición y la centralidad del juego como | | - MEN (2014, 2016, 2022): Directrices y lineamientos | - Hacen énfasis en la flexibilidad horaria para incluir momentos de juego libre y juego estructurado, garantizando objetivos formativos (DGT1, DGT4, DGT7). |

| | | |
|--|---|--|
| <p>actividad pedagógica.</p> <p>- El juego no es un “relleno” sino un principio metodológico que atraviesa las áreas (lenguaje, matemáticas, ciencias) y favorece la planeación de experiencias significativas.</p> <p>- Se promueve la articulación entre juego libre y juego dirigido, integrando proyectos temáticos y rutinas lúdicas con metas curriculares claras.</p> | <p>curriculares que refuerzan la lúdica como actividad esencial en la educación inicial y el grado Transición.</p> <p>- Ley 115 de 1994 y Decretos sobre educación preescolar en Colombia.</p> <p>- Huizinga (1987): Concepto de Homo Ludens y juego como base de la cultura.</p> | <p>- Se enfatiza la importancia de articular el juego con contenidos curriculares (prematemáticas, lenguaje, valores), aprovechando la motivación infantil para fortalecer competencias en diferentes áreas.</p> |
|--|---|--|

Competencias en Educación Preescolar

| Implicaciones principales | Referentes teóricos | Reflexión hermenéutica |
|--|--|--|
| <p>Función transversal del juego</p> <p>-Varios informantes destacan cómo vinculan la lúdica con contenidos de lenguaje, prematemáticas, ciencias y valores, evidenciando la función transversal del juego en la organización curricular del grado Transición.</p> | <p>- Según el Ministerio de Educación Nacional (2016), el juego potencia el desarrollo de competencias: comunicativas, ciudadanas, matemáticas, científicas, en la medida en que permite aplicar los conocimientos en situaciones reales o simuladas de forma significativa.</p> | <p>-La mayoría de informantes describen estrategias diversas: rondas, dramatizaciones, proyectos temáticos y rincones de aprendizaje. Estas prácticas facilitan la interacción y la cooperación, indispensables para que los niños aprendan a autorregular sus conductas (función de andamiaje). El enfoque “aprendizaje activo” se traduce en momentos de exploración, ensayo y error, donde el juego ofrece un contexto seguro para la expresión libre y la experimentación. Además, remarcan que el tiempo de juego se diseña con un propósito pedagógico claro, sin perder la espontaneidad que caracteriza a la infancia.</p> |
| <p>Modalidades y estrategias de juego</p> <p>-Los docentes describen múltiples estrategias: rondas, dramatizaciones, construcción de roles, juego libre, juego dirigido, para asegurar la participación activa de los niños. Resaltan la importancia de variar las actividades según el momento del día y el propósito de aprendizaje lo que redundaría en fortalecimiento de las competencias que requieren adquirir los niños de 5 años.</p> | <p>-Bruner (1983) señala que la diversidad de experiencias lúdicas expande la capacidad de representar la realidad en distintos formatos (lenguaje, símbolos, interacciones sociales), lo cual facilita la construcción de significados más amplios.</p> <p>-La teoría sociocultural de Vygotsky (1978) subraya que las interacciones con otros en contextos lúdicos impulsan el desarrollo del lenguaje, la perspectiva social y la regulación mutua.</p> | <p>Las prácticas lúdico-pedagógicas constituyen un andamiaje que conecta la espontaneidad propia del niño con objetivos educativos concretos. El empleo de diversos tipos de juego, sumado a la organización y secuenciación de la jornada, facilita la construcción de una cultura de aula basada en la participación activa, la cooperación y la exploración creativa. De esta forma, se refuerza la idea de que el juego no es un evento aislado, sino un eje transversal de la práctica docente.</p> |
| <p>Beneficios observados en la convivencia y la comunicación</p> <p>-Se destacan mejoras en la comunicación y la resolución de conflictos al incorporar prácticas lúdicas. El juego, al exigir reglas y turnos, fomenta el respeto y el trabajo colaborativo.</p> <p>- El juego fomenta competencias cognitivas, comunicativas, ciudadanas y científicas, tal como lo plantean los Lineamientos Curriculares para preescolar.</p> <p>- Permite el desarrollo de</p> | <p>- Vygotsky (1978) y Bodrova & Leong (2007): El papel de la mediación adulta y el andamiaje en la adquisición</p> | <p>- Los docentes destacan que el juego refuerza la comunicación, la empatía y la negociación de normas (ej. DGT9, DGT2).</p> |

| | | |
|--|--|---|
| funciones ejecutivas (planificación, atención, memoria de trabajo), la resolución de problemas y la apropiación de nociones básicas (clasificación, conteo, etc.). | de funciones mentales superiores a través del juego. | - Reportan avances en concentración, memoria y habilidades matemáticas cuando el juego integra el conteo o la clasificación (DGT4, DGT8). |
| - Impulsa la regulación socioemocional, la empatía y la participación activa, preparando al niño para su escolaridad posterior. | - Piaget (1976): El juego simbólico y el juego con reglas como etapas clave en la evolución de las estructuras cognitivas. | - Se hace hincapié en que el juego dramático facilita la planificación, la autorregulación de impulsos y la toma de decisiones, aportando a la formación de competencias sociales y cognitivas que se reflejan en otras actividades del aula. |
| | - MEN (2014): Competencias básicas (comunicativa, matemática, científica, ciudadana) en la primera infancia. | |

Nota: elaboración propia.

Para dar respuesta al Objetivo #1: Develar las actividades que se utilizan en el grado transición para la autorregulación del aprendizaje, se presenta una matriz que condensa las respuestas a las preguntas más relacionadas con este objetivo concreto. Este ejercicio incluyó hacer un recorrido por el desarrollo integral del niño teniendo en cuenta los aportes del juego en el desarrollo físico, cognitivo, comunicativo, socioafectivo, ético y moral de los niños. De acuerdo con la teoría sociocultural de Vygotsky, el juego (en especial el dramático) actúa como espacio privilegiado para la mediación y el andamiaje entre pares y con el docente. Las prácticas lúdicas permiten a los niños autorregular su conducta y sus procesos de aprendizaje, mientras adquieren conocimientos y habilidades sociales en entornos de cooperación. La evidencia recogida de los informantes muestra que la actividad rectora del juego es esencial en Transición, pues propicia escenarios donde confluyen la creatividad, la autonomía y la construcción cultural de saberes, sentando así bases sólidas para etapas educativas posteriores.

El juego no es solo una fuente de esparcimiento, sino un motor fundamental del aprendizaje en el grado Transición. Desde el desarrollo socioemocional y cognitivo, hasta la planificación intencionada y la apertura hacia la construcción de competencias, los hallazgos reflejan que los docentes consideran la lúdica como el eje vertebral de sus prácticas. Estos aportes, además, están en concordancia con las teorías del desarrollo infantil (Vygotsky, Piaget, Bruner) y con la legislación colombiana que impulsa la educación inicial de calidad (MEN, 2014; 2016). En conclusión, el juego, asumido como actividad rectora, favorece la participación activa, la construcción de conocimiento y la formación integral de los niños y niñas en el

grado Transición, generando ambientes de aprendizaje enriquecedores y pertinentes para su etapa de desarrollo.

Respecto a la integración curricular del juego se perfila como un desafío y, a la vez, una oportunidad para consolidar el juego como actividad rectora. Aunque en ocasiones prevalecen enfoques fragmentados, los hallazgos indican que existe la intención de articular la lúdica con áreas específicas del conocimiento (lenguaje, matemáticas, ciencias, entre otras) y con los proyectos transversales de la institución. Cuando dicha integración se realiza de manera intencionada y coherente, el juego se convierte en un catalizador de aprendizajes profundos, al permitir al niño contextualizar saberes y practicar habilidades en escenarios que reflejan la realidad e invitan a la participación colaborativa.

Tabla 4

Síntesis de aportes de P1,4,6,7 al Objetivo 1

| OBJETIVO 1 Develar las actividades que se utilizan en el grado transición para la autorregulación del aprendizaje. | | | |
|---|--|--|---|
| Análisis hermenéutico de las P (preguntas) 1 - 4 - 6 - 7 | Marco teórico | Hallazgos empíricos | Interpretación hermenéutica |
| 1. ¿Cómo describe la relevancia del juego en el día a día de sus clases de transición? ¿Por qué considera usted que el juego es esencial en transición? | Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky, el juego constituye una actividad estructurante que media el acceso del niño a la zona de desarrollo próximo, fomentando la internalización de funciones cognitivas superiores como la planificación, el control inhibitorio y la regulación emocional (Vygotsky, 1978). Además, Elkonin (1989) y Smirnova (1998) enfatizan el papel de la trama del juego en la creación de tensiones entre la espontaneidad y las normas del rol, tensión que actúa como motor de la autorregulación. En la tradición gadameriana, | Las nueve maestras coinciden en que el juego es la base y el “alma” de la clase de transición, pues: <ul style="list-style-type: none"> • Promueve seguridad y exploración (los niños se atreven a interactuar y a descubrir el entorno). • Genera motivación y alegría, indicadores afectivos que validan el aprendizaje en acto. • Articula dimensiones cognitivas (memoria, imaginación), socioemocionales (autoestima, empatía) y motrices. • Equilibra estructura y espontaneidad: planifican momentos lúdicos con objetivos claros, pero conservan la libertad propia de la infancia, usando | Al cruzar los horizontes, emerge un sentido dialéctico: el juego no es solo recreo, sino un laboratorio viviente donde el niño ensaya reglas internas y externas. La tensión entre las normas del rol y la creatividad espontánea obliga al estudiante a autorregularse, esto es planificar acciones, asumir turnos, gestionar sus emociones, en un espacio seguro que la docente sostiene con su mediación afectiva y simbólica. La fusión de horizontes revela, además, que la experiencia de “ <i>verlos contentos</i> ” trasciende el indicio superficial de disfrute: es el reflejo de |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | la comprensión se produce por la fusión de horizontes entre el texto (las voces de las docentes) y el horizonte de la investigadora, permitiendo desvelar matices no explícitos en la praxis pedagógica (Gadamer, 1960). | música, rondas y dramatizaciones. | procesos metacognitivos y socioemocionales en plena construcción. Así, el juego se consolida como el eje que articula las actividades autorreguladoras del grado transición. |
| 4. ¿De qué manera integra el juego en la planeación del currículo del grado Transición? ¿Qué ventajas o beneficios ha observado al incorporar el juego como actividad central en el desarrollo de habilidades de los niños?; ¿Cómo organiza la jornada para incluir el juego de manera intencionada? | Según la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), el currículo debe concebirse como un entramado de actividades mediadas culturalmente, en el que el juego funciona como actividad estructurante que facilita la internalización de funciones cognitivas superiores. La teoría de la actividad (Engeström, 1987) señala que planificar bloques de juego: libre y dirigido, permite encuadrar experiencias significativas, aprovechando la tensión entre roles dramáticos y reglas explícitas para fomentar la autorregulación. Desde el paradigma hermenéutico gadameriano, la planificación lúdica adquiere sentido sólo en diálogo con las experiencias vividas, es decir, la docente vuelve a su propio horizonte pedagógico para reinterpretar cada rutina de juego como instancia de construcción de conocimiento compartido (Gadamer, 1960). | Las nueve docentes describen con distintos matices una planificación semanal en la que cada unidad temática (p. ej., “ <i>La comunidad</i> ” o “ <i>Los oficios</i> ”) incorpora: <ul style="list-style-type: none"> • Bloques de juego intencionales (inicio, mitad y cierre de jornada) que alternan momentos de dramatización, exploración y retroalimentación. • Rincones de juego (tienda, hogar, experimentos) alineados con los objetivos de lenguaje, matemáticas o valores, que promueven la motricidad, la imaginación y la empatía. • Secuencias rutinarias: asamblea breve, juego de bienvenida con música, actividad académica, juego dramático, reflexión final. Entre los beneficios más destacados figuran la motivación sostenida, la mejora del lenguaje oral, el aprendizaje de normas sociales (turnos, cooperación), el aumento de la autoconfianza y el desarrollo de la resiliencia al normalizar el error dentro de un entorno lúdico. | Al fusionar los horizontes de las maestras: su saber práctico, con el horizonte teórico de la investigadora, emergen dos insights clave. Primero, la intencionalidad de planificar “ <i>bloques de juego</i> ” revela un andamiaje flexible, es decir, la docente modula la dificultad y el grado de libertad para acompañar el proceso de autorregulación de cada niño. Segundo, la alternancia sistemática entre juego libre y dirigido, articulada a través de rincones temáticos, constituye un laboratorio de roles donde el estudiante negocia reglas y expectativas, interiorizando progresivamente el control de impulsos y la planificación de sus acciones. De este modo, la planificación lúdica no es solo un recurso ilustrativo, sino una práctica epistemológica que, en su dinámica dialógica y circular, promueve la construcción conjunta de significados y fortalece las competencias autorreguladoras en el grado transición. |
| 6. ¿Cuáles son las señales más frecuentes de autorregulación | Desde la perspectiva vigotskiana, la autorregulación surge mediante la | Las nueve docentes coinciden en identificar como señales centrales de autorregulación: | Al fusionar el horizonte de las docentes, es decir, su saber práctico y su experiencia vivida, con el |

| | | | |
|--|---|---|---|
| (p.ej., autocontrol, concentración, persistencia) que identifica en sus estudiantes durante las actividades lúdicas?, ¿qué acciones realiza para promover el autocontrol, la concentración y la persistencia de sus estudiantes? | <p>internalización progresiva de mediaciones sociales, especialmente el lenguaje y las herramientas simbólicas que provee el juego dramático (Vygotsky, 1978). A través de la tensión creada entre las reglas del rol y la espontaneidad del niño —el <i>sjuzhet</i> del juego— se ejercita el control inhibitorio y la planificación de acciones (Elkonin, 1989; Smirnova, 1998). Complementariamente, en la literatura sobre funciones ejecutivas se reconoce que prácticas dirigidas, como la secuenciación de tareas y el refuerzo positivo, fortalecen la atención sostenida y la persistencia en los más pequeños (Blair, 2002). Esta base teórica sostiene que las señales de autorregulación (silencio para escuchar, espera de turnos, solicitud de ayuda, perseverancia) son manifestaciones emergentes de procesos cognitivos y lingüísticos internalizados.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Control de impulsos: silencio al escuchar, moderación de la voz, respeto de turnos. • Concentración sostenida: siguen la trama de la dramatización, permanecen en la tarea pese a la dificultad. • Persistencia ante el error: intentan repetidamente rompecabezas o roles hasta solucionarlos. • Negociación social: ayudan o corrigen sin conflicto, piden ayuda cuando están bloqueados. Para promover estas señales, emplean acciones tales como rutinas diarias, refuerzos positivos y visuales como estrellitas o medallas, cuentos sobre perseverancia, canciones rítmicas con pausas activas, ejercicios de respiración adaptados a la edad y retroalimentación descriptiva. Asimismo, diseñan desafíos escalonados y actividades de equipo que exigen coordinación y paciencia, celebrando explícitamente cada avance para consolidar la motivación intrínseca. | <p>horizonte teórico de la investigadora, emerge la comprensión de que estas señales no son gestos aislados, sino síntomas de un proceso dialéctico donde el niño ensaya y asume dentro del juego, las normas internas y externas que regulan su conducta. El uso de refuerzos y rutinas funciona como andamiaje que gradualmente cede espacio a la iniciativa del propio estudiante, permitiéndole interiorizar el control inhibitorio y las estrategias de atención. La lectura hermenéutica revela, además, que el sentido afectivo: la celebración del esfuerzo y la creación de ambientes seguros, es parte esencial del tejido cultural que sostiene la autorregulación, pues la alegría y la cooperación actúan como catalizadores de la persistencia y el autocontrol en el grado transición.</p> |
| 7. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la toma de decisiones y la resolución de conflictos entre sus alumnos mientras juegan y para facilitar que los niños controlen impulsos o planifiquen sus actividades? | <p>En la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), la toma de decisiones y la resolución de conflictos se conciben como funciones ejecutivas que se interiorizan mediante la interacción social y las mediaciones simbólicas. El juego dramático, con su estructura de roles y reglas, ofrece un espacio donde los niños practican la planificación y el control inhibitorio al</p> | <p>Las maestras coinciden en emplear estrategias de preguntas abiertas como “¿Qué podríamos hacer aquí?”, rutinas claras y señales visuales (carteles de “turno” o “silencio”) para que los niños anticipen y planifiquen sus acciones. Intervienen de manera mínima, dejando que los niños negocien soluciones, y recurren a instrumentos lúdicos (maracas, cuentos, títeres) para ilustrar modelos de autocontrol.</p> | <p>Al fusionar el horizonte práctico de las docentes con el horizonte investigador, se revela que estas estrategias no son técnicas aisladas, sino prácticas culturales intencionales que empoderan a los niños para asumir responsabilidad sobre sus actos. Las preguntas abiertas y la mínima intervención docente funcionan como un andamiaje socio-</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | negociar objetivos colectivos (Elkonin, 1989). Gadamer (1960) complementa esta visión al destacar que la comprensión dialógica (el diálogo guiado y las preguntas abiertas) favorece la fusión de horizontes entre docente e infante, permitiendo que el lenguaje compartido articule y reconstruya nuevas formas de actuar y regularse. | Utilizan además mesas de diálogo y asambleas rápidas que sitúan al niño como protagonista de sus decisiones, reforzando el respeto mutuo y la autonomía. Para facilitar la regulación de impulsos, combinan conteo regresivo, pausas activas y ejercicios de respiración, escalonando gradualmente la complejidad de los desafíos para promover la persistencia. | dialógico, donde la dialógica gadameriana permite que el niño reconstruya su propia norma interna al participar activamente del conflicto y de su resolución. Este proceso de co-construcción refuerza la autorregulación: al decidir y negociar en comunidad, los estudiantes interiorizan pautas de planificación y autocontrol que trascienden el juego y moldean su conducta en otros contextos. |
| TRIANGULACIÓN: hallazgos principales, teoría e interpretación | <p>En síntesis, las maestras de transición despliegan un conjunto articulado de actividades ludo-pedagógicas con bloques de juego planificados (bienvenida, exploración, dramatización y cierre reflexivo), rincones temáticos y secuencias de roles las cuales funcionan como mediaciones culturales para la autorregulación. A estos espacios estructurados se suman señales visuales y sonoras (carteles de “turno”, maracas, música de entrada y salida), rutinas diarias y refuerzos simbólicos (estrellitas, reconocimientos verbales) que, al modo de andamiajes vigotskianos, guían al niño desde la regulación externa hacia la regulación interna (Vygotsky, 1978). Por su parte, al introducir la trama del juego en la planificación con preguntas abiertas, negociación de conflictos, asambleas rápidas y dramatizaciones de cuentos, se activa el mecanismo descrito por Elkonin (1989): el choque creativo entre la espontaneidad y las reglas del rol obliga al estudiante a ejercer control inhibitorio, planificar acciones y persistir ante la dificultad. Esta dialéctica lúdica permite que, bajo la mirada hermenéutica gadameriana, el investigador fusione su horizonte con el de las docentes y reconstruya el sentido compartido de las prácticas observadas, revelando que la autorregulación en transición no es un fruto espontáneo del juego, sino el resultado de un entramado intencional de actividades y mediaciones que promueven la autonomía, la atención sostenida y la gestión emocional en los primeros años escolares.</p> | | |

Nota: elaboración propia.

Proceso de autorregulación del aprendizaje a partir del juego dramático

La autorregulación del aprendizaje ha sido definida como la capacidad del individuo para planificar, supervisar y evaluar de manera intencionada sus procesos cognitivos, afectivos y conductuales (Zimmerman, 2008). En la primera infancia, este proceso se manifiesta de forma incipiente pero crucial, pues los niños comienzan a tomar conciencia de sus acciones, a ajustar su comportamiento y a trazar objetivos en función de sus intereses y experiencias inmediatas (Pintrich, 2000). A continuación,

se analizan los elementos clave de la autorregulación en la primera infancia, así como la importancia de la familia, los docentes y el juego, en particular el juego dramático, como promotores de este proceso.

Figura 12

Autorregulación del aprendizaje y componentes emergentes



Nota: elaboración propia.

La autorregulación en los niños pequeños puede observarse, por ejemplo, cuando buscan estrategias para resolver un problema, al reconocer sus emociones y controlarlas gradualmente, o al persistir ante una tarea difícil. Aunque el niño de corta edad no es consciente de las teorías que explican su comportamiento, en sus juegos y rutinas diarias se vislumbra un incipiente proceso de autogestión: aprenden a reconocer límites, a esperar turnos, a colaborar con sus pares y a adaptar su conducta a las circunstancias del entorno (Bodrova & Leong, 2007). Desde una mirada sociocultural, Vygotsky (1978) sostiene que la autorregulación es resultado de la internalización de herramientas sociales, especialmente el lenguaje, que permiten al niño dirigir y planificar su propia actividad.

Al respecto de los elementos clave de la autorregulación, se destacan desde la literatura científica, cuatro aspectos inherentes:

1. Conciencia de metas y objetivos: Aunque en la primera infancia estos objetivos son sencillos (por ejemplo, completar un rompecabezas o imitar un rol en el juego), su establecimiento desarrolla la habilidad de focalizar la atención y la intención hacia un fin determinado (Zimmerman, 2008).
2. Control y monitoreo interno: El niño aprende a observar su progreso y ajustarlo cuando se enfrenta a dificultades. En este sentido, la retroalimentación de los adultos y de los pares es fundamental para que el niño identifique si va en la dirección correcta y descubra posibles alternativas (Pintrich, 2000).
3. Autorregulación emocional: La gestión de emociones es inseparable de la autorregulación del aprendizaje. Los niños que comprenden y moderan sus reacciones emocionales pueden enfocarse mejor en sus tareas y relacionarse de manera constructiva con los demás (Goleman, 1996).
4. Motivación intrínseca: El gusto por explorar, preguntar y descubrir impulsa la autorregulación, ya que el niño se implica en el aprendizaje sin necesitar imposiciones externas (Bandura, 1997).

Ahora bien, la familia y los docentes cumplen un rol esencial como mediadores y andamiaje de la autorregulación del aprendizaje (Bruner, 1983). Durante la primera infancia, la presencia de modelos cercanos (padres, abuelos, cuidadores) ofrece la oportunidad de observar y aprender estrategias de afrontamiento y resolución de problemas. Cuando un adulto ayuda al niño a planificar una tarea, reflexionar sobre sus acciones y valorar sus logros, está proveyendo el soporte necesario para que el niño internalice dichos procesos (Vygotsky, 1978). En el aula de preescolar, el docente diseña ambientes de aprendizaje que propicien la autorregulación. Esto puede incluir la organización de rincones temáticos, la distribución de responsabilidades y la inclusión de rutinas que permitan el ejercicio de la autonomía y el autocontrol (Ministerio de Educación Nacional, 2014). Por ejemplo, otorgar a los niños pequeños tareas sencillas —como clasificar materiales o repartir herramientas— les enseña a responsabilizarse de una labor y a autogestionar sus pasos para cumplirla.

El juego ofrece un escenario natural donde los niños ensayan y regulan sus comportamientos (Piaget, 1976). A través de los distintos tipos de juego, desde el

juego libre hasta el juego con reglas, el niño aprende a respetar turnos, a acordar normas con sus compañeros y a explorar límites personales y colectivos. Esta dinámica lúdica favorece la adquisición gradual de estrategias de autorregulación, pues el niño descubre que su conducta afecta a los demás y, al mismo tiempo, se ve afectado por la dinámica grupal.

En particular, el juego dramático cobra relevancia para la autorregulación del aprendizaje (Bodrova & Leong, 2007). Cuando un niño adopta un rol, por ejemplo, el rol de un médico, un cocinero o un personaje de un cuento, debe planificar qué va a decir, cómo se va a comportar y cómo va a interactuar con los demás personajes. Este ejercicio imaginativo le exige al niño mantener la atención, persistir en la representación y ajustar su comportamiento al rol elegido. Además, en el juego dramático se dan interacciones sociales intensas que requieren colaboración y negociación constante, factores determinantes en el desarrollo de la autorregulación (Vygotsky, 1978).

En ese orden de ideas, la autorregulación del aprendizaje es, en esencia, un proceso progresivo que se inicia en la primera infancia y se consolida en años posteriores. Para que un niño desarrolle la capacidad de gestionar y orientar sus propios procesos de aprendizaje, necesita de un contexto que valore su autonomía, sus intereses y su capacidad de ensayo y error. En dicho contexto, la familia y los docentes desempeñan un rol de guías que proporcionan recursos, estímulos y oportunidades de reflexión. El juego, particularmente el juego dramático, se erige como vehículo privilegiado para fomentar la autorregulación, pues ofrece espacios donde los niños asumen roles, resuelven conflictos y autorregulan sus comportamientos en función de acuerdos grupales y de la coherencia narrativa de la situación. Así, la actividad lúdica trasciende lo meramente recreativo y se convierte en un medio pedagógico y socioemocional clave para el desarrollo de las funciones ejecutivas, la autonomía y, en última instancia, la formación integral de los niños.

Experiencia del docente

La calidad de la educación infantil depende, en buena medida, de la solidez del conocimiento disciplinar del docente y de su capacidad para promover procesos de autorregulación del aprendizaje en los niños. En el contexto colombiano, este aspecto

ha sido objeto de reflexión tanto en las políticas educativas (Ley 115 de 1994; Ministerio de Educación Nacional, 2012) como en la literatura académica (Zuluaga, 1999, 2010). A continuación, se analizan los elementos centrales de dicho conocimiento disciplinar, la importancia de la formación inicial en educación infantil y la relevancia de la práctica profesional en la construcción de una docencia que favorezca la autorregulación en los primeros años de vida.

El educador infantil se concibe como un profesional que domina los fundamentos pedagógicos, psicológicos y didácticos propios de la primera infancia, y que entiende la importancia de su mediación para favorecer el desarrollo integral de los niños (Zuluaga, 2010). En el contexto colombiano, la Ley 115 de 1994 y los lineamientos curriculares han establecido que la labor del docente va más allá de transmitir conocimientos: su función es diseñar ambientes de aprendizaje, guiar interacciones significativas y propiciar experiencias que estimulen la curiosidad y la autonomía de los niños (MEN, 2014). En el grado Transición, en particular, el docente asume el reto de afianzar las bases cognitivas, socioemocionales y creativas que facilitarán el ingreso del niño a la educación básica.

Como mediador, el educador orchestra procesos de enseñanza basados en la colaboración, enfatizando la construcción conjunta de significados y la participación activa de los niños (Vygotsky, 1978). Para ello, implementa técnicas de andamiaje que promueven la resolución de problemas y el pensamiento crítico: preguntas abiertas, modelado de estrategias de razonamiento y supervisión reflexiva. En este rol, el educador ajusta su intervención al nivel de competencia del niño y su ritmo de aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de la autorregulación y la capacidad metacognitiva (Zimmerman, 2008).

Asimismo, el docente funge como guía y catalizador de la dimensión emocional. Reconoce que el aprendizaje no sucede en el vacío, sino que está mediado por la motivación, la confianza y la relación que el niño establece con sus pares y con el adulto. Al ofrecer un entorno seguro y acogedor, el maestro estimula la iniciativa y la colaboración, posibilitando que los niños experimenten e intercambien opiniones sin temor al error. Esta atmósfera de respeto y afectividad contribuye a la formación de niños con un autoestima saludable y una mayor disposición al

aprendizaje, elementos fundamentales en la consolidación de la autorregulación (Bodrova & Leong, 2007).

Por último, el compromiso del docente con la autorregulación del aprendizaje en el grado Transición se manifiesta en la planificación intencionada de actividades que fomentan la reflexión sobre lo que se aprende y cómo se aprende. El maestro diseña secuencias didácticas donde el niño puede planificar (qué voy a hacer), monitorear (cómo lo estoy haciendo) y evaluar su desempeño (qué logré y qué puedo mejorar). De esta manera, potencia las habilidades ejecutivas y la capacidad de autoevaluación que serán determinantes en la escolaridad posterior (Diamond, 2013). De acuerdo a este contexto narrativo, el educador infantil se configura como un actor central en la consolidación de la autonomía y la construcción de la autorregulación del aprendizaje. Su labor, sustentada en la mediación y en la guía afectiva, se convierte en un pilar esencial para que el niño asuma gradualmente un rol activo y responsable de su propio proceso formativo.

La importancia de elegir con lupa a los informantes clave radica en esta necesidad del investigador de que estos educadores infantiles tuvieran la suficiente experiencia (al menos 5 años orientando el grado transición) para que su formación inicial y profesional se viera plasmada por la práctica consecutiva y cotidiana a cargo del mismo grado y su conocimiento en la implementación del juego dramático se plasmara en sus respuestas basadas en las propias vivencias.

En esta línea de ideas, los informantes, en su totalidad, afirmaron que los juegos dramáticos se deben implementar en las prácticas pedagógicas de los docentes de transición dando razones contundentes. Las respuestas de los nueve informantes concuerdan en que el juego dramático no solo es recomendable sino también fundamental en la práctica pedagógica de los docentes de Transición. Sin embargo, cada uno aporta matices distintos sobre cómo llevarlo a cabo, resaltando aspectos como la formación docente, la ambientación del aula y la participación familiar.

El juego dramático ha emergido como una estrategia esencial para la formación integral de los niños en el grado Transición, tal como lo evidencian los relatos y sugerencias de diversos docentes. Al analizar sus testimonios, se observa que esta práctica no solo potencia la expresión creativa y la exploración de roles, sino que

también fortalece la autorregulación, la interacción social y el desarrollo de competencias cognitivas. Sin embargo, muchos maestros enfrentan barreras de tipo formativo y logístico, por lo que señalan la importancia de recibir capacitación específica, contar con espacios adecuados y favorecer la implicación familiar.

En consonancia con la necesidad de “perder el miedo a la actuación”, se subraya el valor de las técnicas básicas de teatro infantil y la creación de ambientes lúdicos en el aula. Al mismo tiempo, se advierte que la presencia de música, disfraces y elementos escenográficos contribuye a la motivación, pero requiere de una mediación docente que guíe la experiencia hacia objetivos educativos claros. Por consiguiente, el juego dramático deja de verse como un simple relleno de la jornada, convirtiéndose en una práctica intencionada y valiosa que armoniza lo pedagógico y lo lúdico.

En definitiva, para que el juego dramático cumpla su cometido, los informantes proponen lineamientos como la inclusión de guías curriculares, la planificación de proyectos colaborativos y la incorporación de un “rincón de dramatización” en el aula. Este espacio permitiría a los niños asumir roles con libertad y volver a la actividad en distintos momentos del día, reforzando la continuidad del aprendizaje. Igualmente, sugieren la participación de la familia: ya sea aportando vestuarios, presenciando funciones o compartiendo oficios que puedan dramatizarse, se establecen puentes de complicidad que motivan al estudiante y legitiman la labor docente.

A la luz de los planteamientos de la teoría sociocultural, dichas propuestas se vinculan con la mediación y el andamiaje adecuados, donde la interacción con pares y adultos facilita la adquisición de habilidades cada vez más complejas. Sin embargo, también enfatizan la necesidad de no coartar la iniciativa infantil: se hace fundamental que el maestro intervenga solo cuando sea necesario, dejando que la creatividad y la negociación entre los propios niños dirijan en gran medida la dinámica de la representación. En ese orden, la visión de estos educadores confirma que el juego dramático es un escenario propicio para el desarrollo integral y la autorregulación en Transición, en cuanto promueve la colaboración, la imaginación y el uso del lenguaje como vehículo de mediación. Sostener esta práctica con éxito implica que el docente se forme de manera continua, se dote de recursos y establezca un diálogo abierto

con las familias, que refuerzan en casa la motivación y las competencias nacientes en el aula.

Además, la planificación con objetivos concretos y la posibilidad de experimentar sin temor al desorden consolidan la idea de que los niños aprenden de modo activo, combinando goce lúdico y construcción de conocimientos. Por ello, la revalorización del juego dramático aparece como un factor clave para impulsar la autonomía y la participación plena de los estudiantes en su proceso formativo, generando en el aula un espacio vivo de exploración, descubrimiento y aprendizaje compartido. A continuación, se presenta una agrupación de sus sugerencias y, finalmente, se establece un diálogo con la teoría existente.

Formación docente y confianza en la actuación. (DGT1, DGT4, DGT8):

- Recursos de capacitación: proponen talleres y módulos específicos sobre técnicas básicas de teatro infantil, para perder el miedo a la actuación y aprender a guiar de forma más expresiva y creativa. Ejemplos prácticos: se insiste en la necesidad de contar con ejemplos concretos (guiones sencillos, dinámicas de roles) que puedan alinearse con objetivos académicos y socioemocionales.
- Integrar la formación: muchos maestros no han recibido en su formación inicial contenidos sólidos sobre dramatización; por lo tanto, se hace imprescindible incorporar estos recursos de manera intencionada en la capacitación continua. En sintonía con la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978), el desarrollo de habilidades para la mediación adulta en el juego dramático exige que el docente se forme para ofrecer “andamiaje” oportuno y promover la participación activa de los niños.

Ambientación y espacio lúdico en el aula. (DGT2, DGT5, DGT7, DGT9):

- Creación de escenarios y rincones: Hablan de la importancia de contar con un “rincón de dramatización” o un espacio con disfraces, sombreros, máscaras y elementos simbólicos (telas, decoraciones temáticas).
- Flexibilidad y desorden aceptable: se aconseja no temer al desorden que conlleva la interpretación de roles. Con música, vestuarios sencillos y un aula mínimamente reconfigurada, se potencia la motivación infantil.

- Proyectos colaborativos: recomiendan preparar pequeñas obras de teatro basadas en cuentos o temas de interés, impulsando la creatividad y la expresión libre de los niños. El juego dramático, entendido como espacio cultural de co-construcción (Bruner, 1983), precisa de un entorno que estimule la imaginación y la comunicación; disponer de un rincón permanente facilita la espontaneidad y la formación de roles.

Planeación y objetivos claros. (DGT3, DGT6):

- Integración en la planificación diaria y bimestral: Proponen incluir el juego dramático de forma sistemática, definiendo objetivos relacionados con el desarrollo socioemocional, la resolución de conflictos y el fomento de la autorregulación.
- Secuencia metodológica: se sugiere que las actividades pasen por etapas de preparación (elección de roles, guiones sencillos), ejecución y reflexión posterior, incorporando la evaluación formativa.
- Sentido de logro: invitando a la familia o a otras clases a las presentaciones, se promueve la autoestima y la interacción social. Desde la perspectiva de la teoría sociocultural, al contemplar objetivos claros en la dramatización, los niños ejercitan la “zona de desarrollo próximo”: la estructura y las metas funcionan como guías para el crecimiento de la autonomía (Vygotsky, 1978).

Participación de la familia y la comunidad (Alusiones en varias respuestas: DGT1, DGT7, DGT9):

- Integrar a los padres: Invitar a las familias a las dramatizaciones o pedirles colaboración con vestuarios y materiales estrecha la relación escuela-hogar.
- Mayor motivación: Cuando los padres están presentes, los niños se sienten apoyados y surge un clima de complicidad que refuerza la confianza de los pequeños.
- Sensibilización: Mostrar a la comunidad cómo el juego dramático enriquece la experiencia educativa y no es solo esparcimiento, sino también un espacio de aprendizaje.

- La implicación de las familias refuerza el andamiaje social y cultural. Para Vygotsky, la comunidad extiende las bases del aprendizaje más allá del aula, legitimando y dándole continuidad al desarrollo logrado con los docentes y los pares.

Como se observa, los docentes coinciden en que el juego dramático debe tener un lugar protagónico en Transición por su contribución a la creatividad, la expresión y la formación integral. Se insta a la formación continua y a la valoración de esta estrategia lúdica, superando el temor al desorden y enfocándose en la intencionalidad pedagógica y en la puesta en práctica de la teoría sociocultural. Para lograrlo, resultan vitales la ambientación flexible, la planificación que incorpore metas socioemocionales y cognitivas, y la implicación de familias que refuerzan los aprendizajes en un entorno de complicidad y disfrute.

Desde la teoría sociocultural, todo proceso de aprendizaje se configura en la interacción social y el lenguaje. El juego dramático, al sumergir a los niños en roles, narraciones y acuerdos compartidos, posibilita la autorregulación, la internalización de valores y la co-construcción de saberes. Con docentes formados y ambientes enriquecidos, esta herramienta se convierte en una estrategia pedagógica poderosa para el desarrollo integral infantil.

De otra parte, la observación en el aula, da cuenta de que gran parte del horario escolar se destina a diferentes clases de juego. Si bien, el juego dramático no está presente todos los días con la planeación, preparación y dispersión de los recursos y espacios, los maestros dan los espacios al interior del aula para compaginar los ejes temáticos de su plan curricular con actividades lúdicas. En las aulas se observan recursos básicos para la expresión artística, para la música, la plástica; en solo 3 aulas, una de ellas compartida entre la mañana y la tarde con dos docentes diferentes, se observó una caja y un cofre grande con disfraces y materiales para el drama.

Cuando estos materiales fueron usados de manera espontánea por los niños, las maestras les dieron la oportunidad de derrochar su imaginación. En los juegos dramáticos que se pudieron observar, se vio a un docente más directivo, organizador, distribuidor de roles que un observador. En ninguna observación se pudo destacar la calidad del juego dramático en términos de exigencia en la trama como lo afirman Bodrova & Leong (2004), quienes señalan que el juego maduro presenta varias

cualidades sobresalientes. En primer lugar, se caracteriza por temáticas entrelazadas de gran complejidad: los niños son capaces de combinar diversos argumentos en una misma situación imaginaria, incorporar más participantes o ideas y generar, con ello, escenarios cada vez más detallados. A menudo, se observa que invierten más tiempo en diseñar el juego que en la escenificación en sí. Esto no sucedió en ninguna de las aulas.

En segundo término, existen roles complejos y bien diferenciados, que los niños pueden coordinar al mismo tiempo, lo que exige un grado elevado de articulación. Un tercer elemento es la representación simbólica, donde llegan a utilizar objetos reales o prescindir de ellos, e incluso adoptar gestos que sustituyen esos objetos, además de atribuirles funciones específicas. Otro rasgo fundamental es la ampliación del marco temporal: los niños llegan a representar en su juego secuencias prolongadas de tiempo, retomando el argumento si el juego se interrumpe momentáneamente. Asimismo, se subraya el uso amplio del lenguaje para describir la situación, acordar papeles y delinear las acciones por seguir. En términos de tiempo, este fue muy escaso y no se pudo verificar toda la trama de la obra espontánea.

Por último, en el juego maduro se aprecia la creación de escenarios elaborados que pueden modificarse según el interés de quienes participan, coordinándose entre sí, e incluso tomando elementos de la fantasía, por ejemplo, historias contadas o referencias de diferentes fuentes, no necesariamente relacionadas con la cotidianidad. Todavía los niños requieren de la orientación y del liderazgo del docente que les proporcione los materiales y les indique o les infiera usar otros recursos. Este gráfico visualiza cómo la experiencia del docente articula estrategias clave para promover la autorregulación del aprendizaje a través del juego dramático:

La formulación de preguntas abiertas: antes de comenzar la clase, la maestra plantea cuestiones como “¿*Qué podemos hacer aquí?*” o “¿*Cómo resolveríamos esto?*”. Este paso de planificación de acciones despierta el pensamiento crítico y obliga a los niños a anticipar y decidir sus propios pasos. El andamiaje específico puntual exige que, durante el juego, la docente introduzca mediadores como las tarjetas de emociones, títeres o indicaciones verbales que sirven como señales

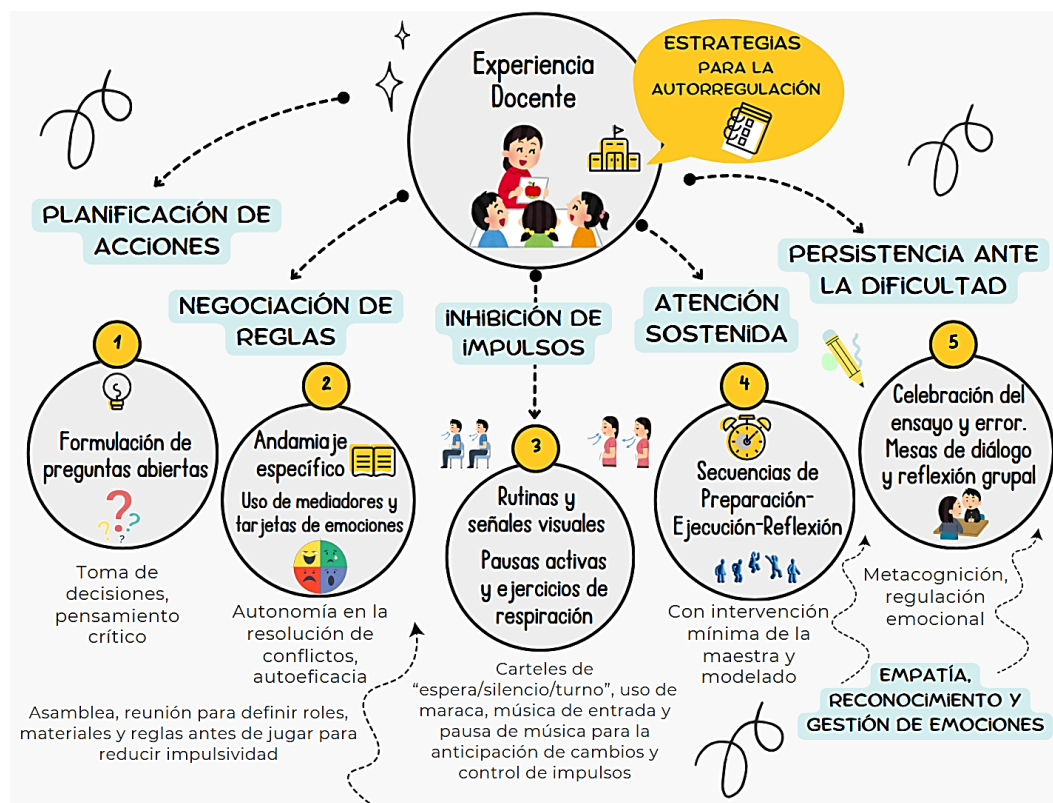
externas para guiar la negociación de reglas. Esto da a los estudiantes la autonomía necesaria para resolver conflictos y asumir responsabilidades en grupo. Las rutinas y señales visuales utilizando carteles de “*espera*”, “*silencio*” o “*turno*”, música de entrada y pausa, y ejercicios de respiración, la profesora crea momentos de inhibición de impulsos. Estas señales ayudan a los niños a pausar, centrar su atención y calmarse cuando sea necesario.

Igualmente, las entrevistadas mencionan el uso de secuencias de *Preparación–Ejecución–Reflexión*. La jornada lúdica se programa en tres fases: primero se decide el rol y los materiales; luego se representa el juego con mínima intervención y modelado docente; y, por último, se hace una reflexión grupal sobre lo vivido. La reflexión grupal es ese momento al final de la actividad lúdica en que, todos juntos, docentes y niños conversan sobre lo que hicieron, cómo se sintieron y qué aprendieron. Sirve para que los pequeños pongan en palabras sus experiencias, consoliden contenidos y afiancen habilidades comunicativas y metacognitivas.

Esta rutina consolida la atención sostenida y refuerza la comprensión de los objetivos. Así mismo, la celebración del ensayo y error es común en estas aulas de transición. Para fomentar la persistencia ante la dificultad, se cierran las sesiones con un diálogo en círculo: “¿*Cómo nos fue?*”, “¿*Qué aprendimos?*”. La profesora aplaude los esfuerzos y utiliza juegos de mesa o títeres para ilustrar conflictos y soluciones, fortaleciendo la metacognición, la empatía y la gestión emocional. En conjunto, estas estrategias, emanadas de la práctica docente, configuran un andamiaje sociocultural (Vygotsky, 1978) que acompaña al niño desde el control externo de la rutina hacia una autorregulación interna de sus emociones, atención y acciones.

Figura 13

Experiencia Docente en Juego Dramático para la Autorregulación



Nota: elaboración propia

La experiencia docente revela que el juego dramático es un motor privilegiado para la autorregulación en transición, pues pone en manos del niño la planificación y el control de sus propias acciones. Las maestras relatan cómo, al asumir roles como médico, cocinero o personaje de cuento, los niños deben decidir qué dirán, cómo interactuarán y cómo ajustarán su conducta al guion compartido, activando así funciones ejecutivas como la atención sostenida, la persistencia y la inhibición de impulsos (Bodrova & Leong, 2007). Estas dramatizaciones generan intensas interacciones sociales que exigen colaboración y negociación continua, favoreciendo la interiorización de normas grupales y la toma de decisiones autónoma (Vygotsky, 1978).

Además, las docentes subrayan la necesidad de su propia mediación: plantean preguntas abiertas, ofrecen andamiaje puntual: modelado o señales visuales, y

diseñan secuencias de preparación-ejecución-reflexión para que cada niño pueda planificar, monitorear y evaluar su desempeño. De este modo, el educador infantil se erige como guía afectivo y cognitivo, creando un entorno seguro que celebra el ensayo y error, refuerza logros y promueve la capacidad metacognitiva que sustenta la autorregulación y, en última instancia, el desarrollo integral de los estudiantes de transición.

Una mejor forma de explicar la figura 13 se despliega en la siguiente matriz, en donde se observa la estrategia docente mencionada por las entrevistadas, el ejemplo concreto visible en las respuestas obtenidas y el resultado que se espera en el niño para lograr su autorregulación. En la primera columna se despliegan las estrategias que utilizan las maestras entrevistadas, en la segunda, los testimonios recabados que se muestran como ejemplo de la estrategia utilizada y en la tercera columna, lo que se interpreta como el resultado que esperan las maestras en el educando de transición.

Tabla 5

Estrategias para la autorregulación del aprendizaje usadas por las docentes

| Estrategia docente | Ejemplos en las respuestas | Resultado en el niño |
|--|---|--|
| 1. Preguntas abiertas | <i>“¿Qué podemos hacer aquí?”, “¿Cómo resolverían este problema?”</i> | Toma de decisiones, pensamiento crítico |
| 2. Señales visuales y sonoras | Carteles de “espera/silencio/turno”, uso de maraca, música de entrada y pausa de música | Anticipación de cambios, control de impulsos |
| 3. Rutinas de planificación previa | Asamblea o asamblea rápida para definir roles, materiales y reglas antes de jugar | Planificación de acciones, reducción de impulsividad |
| 4. Intervención mínima y modelado | Guío sin imponer, muestro cómo planifico (<i>“primero busco..., luego decido...”</i>), <i>dejo que negocien entre ellos</i> | Autonomía en la resolución de conflictos, autoeficacia |
| 5. Mesas de diálogo y reflexión grupal | Diálogos en círculo, <i>“¿Cómo se sintieron?”</i> , uso de títeres para ilustrar conflictos | Metacognición, regulación emocional |
| 6. Pausas activas y ejercicios de respiración | <i>Conteo regresivo (“5,4,3...”)</i> , <i>“juego de las estatuas”</i> , <i>ejercicios de mindfulness adaptados</i> | Atención sostenida, autorregulación fisiológica |
| 7. Uso de mediadores y tarjetas de emociones | Proponer un mediador (niño o docente), <i>“semáforo de las emociones”</i> , <i>tarjetas para que identifiquen su estado</i> | Empatía, reconocimiento y gestión de emociones |

Nota: elaboración propia

Práctica pedagógica

La práctica pedagógica del docente implica un dominio conceptual y pedagógico que le permite comprender las bases teóricas y prácticas que sostienen su quehacer, incluyendo el entendimiento profundo de la autorregulación y su impacto en los procesos de aprendizaje (MEN, 2013). En la primera infancia, la autorregulación se expresa de forma temprana cuando los niños adquieren progresivamente control sobre su conducta, emociones y cognición (Bodrova & Leong, 2007). Para un educador infantil, esto requiere el manejo de referentes teóricos que expliquen cómo los niños regulan sus acciones mediante la interacción con el entorno, el papel del lenguaje en la mediación de procesos internos y la importancia de los juegos y rutinas como espacios de andamiaje (Vygotsky, 1978).

El Programa Todos a Aprender (MEN, 2012) ha resaltado la necesidad de un maestro con competencias amplias y sólidas para generar ambientes propicios al desarrollo de la autorregulación. Dicho conocimiento disciplinar supone no solo el entendimiento de la didáctica y la planificación, sino también la capacidad de reflexión sobre la propia práctica y la integración de técnicas que promuevan la autonomía y la autorregulación del niño. Cuando el docente comprende los fundamentos de la autorregulación, está en condiciones de diseñar secuencias pedagógicas que incentiven la curiosidad, la experimentación y el diálogo, factores indispensables para la construcción de la autonomía (Zimmerman, 2008).

La formación inicial constituye el pilar donde el futuro docente adquiere las bases conceptuales y metodológicas para ejercer su labor en la educación infantil. En el escenario colombiano, la Ley 115 de 1994 y sus reglamentaciones establecen la importancia de formar profesionales con capacidad para comprender la complejidad del desarrollo infantil, la pedagogía y la investigación educativa. Para que el educador se aproxime a la autorregulación como un proceso integral, requiere de un currículo universitario que abarque disciplinas psicológicas, socioculturales y didácticas, con un acento particular en la primera infancia (Zuluaga, 1999).

Adicionalmente, el Programa Todos a Aprender (MEN, 2012) insiste en la necesidad de que los formadores de docentes fortalezcan en los estudiantes de licenciatura la reflexión sobre la práctica y la capacidad investigativa. Con ello, se pretende que el futuro educador infantil reconozca la relevancia de las estrategias

para la autorregulación (por ejemplo, la introducción de juegos dramáticos o talleres de autorreflexión) y aprenda a implementarlas de manera contextualizada.

La transición de la formación inicial a la práctica profesional es un momento determinante en la consolidación del saber pedagógico (Zuluaga, 2010). En este escenario, el docente se enfrenta a la realidad del aula, donde debe observar, intervenir y evaluar de forma dinámica. La práctica profesional en educación infantil requiere: Observación consciente: el maestro que domina su conocimiento disciplinar identifica señales tempranas de autorregulación en los niños y documenta sus progresos. Intervención orientada: A partir de esas observaciones, el docente ajusta su estrategia didáctica para optimizar el desarrollo de la autonomía y del control emocional y cognitivo.

Al cierre de cada experiencia, el profesional analiza los resultados y redefine su planificación a futuro, perfeccionando así su práctica y reforzando el andamiaje en la autorregulación (Bodrova & Leong, 2007). La formación continua, la colaboración con pares y el intercambio de experiencias en espacios académicos y de investigación también contribuyen a robustecer el ejercicio docente. Este proceso retroalimenta el conocimiento disciplinar y la capacidad del maestro para liderar ambientes de aprendizaje que favorezcan la autorregulación y la autonomía en la primera infancia (MEN, 2013).

La autorregulación se potencia cuando el docente conecta sus saberes profesionales con las experiencias lúdicas y significativas. En la etapa infantil, el juego dramático cumple un rol esencial: al representar roles, los niños aprenden a controlar y planificar sus conductas, a negociar con sus pares y a fortalecer el sentido de comunidad (Vygotsky, 1978). Un maestro con conocimiento disciplinar sólido, identifica los momentos idóneos para introducir el juego dramático y propicia la participación activa de todos los niños, lo cual fomenta la cooperación y el autorreconocimiento. También, guía el proceso a través de preguntas desafiantes, retroalimentación y oportunidades de autoevaluación (Bodrova & Leong, 2007).

De esta forma, la autorregulación del aprendizaje se convierte en un objetivo transversal, donde la metacognición (reflexionar sobre cómo se aprende) y la autorreflexión (reconocer fortalezas y debilidades) se dan de manera natural en las dinámicas de juego (Zimmerman, 2008). En la educación infantil colombiana, la

calidad de la formación inicial y el ejercicio profesional del docente que se hace visible en su práctica pedagógica cotidiana, son determinantes para impulsar la autorregulación del aprendizaje. El conocimiento disciplinar sobre el desarrollo infantil, la pedagogía y las teorías socioculturales permite al maestro diseñar estrategias y ambientes que estimulen el control cognitivo y emocional de los niños. El Programa Todos a Aprender (MEN, 2012) y los aportes de autoras como Olga Zuluaga (1999, 2010) resaltan la necesidad de concebir la práctica docente como un proceso reflexivo e investigativo que fortalezca la autonomía y la construcción de saberes en los primeros años de vida.

En última instancia, el juego dramático se vislumbra como un escenario privilegiado donde confluyen la autorregulación, la expresión simbólica y la interacción social. La responsabilidad del maestro es, por ende, integrar su conocimiento disciplinar con la práctica cotidiana, ofreciendo a los niños experiencias lúdicas que retan sus capacidades y les permiten desarrollar una relación consciente y autónoma con su propio aprendizaje. Respecto a las acciones docentes para promover la autorregulación del aprendizaje, se pueden considerar como estrategias de andamiaje a la luz de la teoría sociocultural de Vygotsky. La capacidad de autorregular el aprendizaje se basa en tres grandes procesos: planificación, monitoreo y autoevaluación. Para la infancia temprana, cultivar estas habilidades exige la mediación de un adulto o de pares con mayor experiencia, un proceso descrito como andamiaje (o scaffolding).

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), el andamiaje consiste en la asistencia ajustada que provee el docente, o un compañero más competente, para que el niño logre desempeños que, de manera autónoma, no podría alcanzar. Este ensayo revisa en primer lugar los fundamentos de la estrategia de andamiaje, y luego se centra en cómo se aplica específicamente para desarrollar planificación, monitoreo y autoevaluación en niños de 5 a 6 años. El término scaffolding, popularizado por Bruner (1983), se refiere al soporte temporal que se brinda al aprendiz para que pueda progresar hacia niveles superiores de desempeño. El adulto o guía, al reconocer la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) propuesta por Vygotsky (1978), ofrece indicaciones, preguntas y retroalimentación adaptadas a las

necesidades y características del niño. Una vez que el niño demuestra control suficiente, el soporte se reduce de manera gradual, promoviendo la autonomía.

En el ámbito de la primera infancia, Bodrova y Leong (2007) sostienen que el juego, la interacción social y las rutinas son escenarios propicios para que el niño ejercite procesos de autorregulación. Aunque a simple vista el niño de 5 a 6 años parezca demasiado pequeño para planificar, monitorear y evaluar sus acciones, la literatura señala que la presencia activa de un mediador puede acelerar el desarrollo de dichas capacidades (Berk & Winsler, 1995). De esta forma, el andamiaje actúa como puente entre lo que el niño sabe hacer por sí mismo y lo que puede llegar a hacer con el apoyo adecuado.

Para reconocer las estrategias de andamiaje que desarrollan la planificación, es necesario conocer a ciencia cierta en qué consiste esa planificación. La planificación implica la habilidad de delimitar objetivos y secuenciar acciones para lograrlos. En edades de 5 a 6 años, esta función se estimula mejor cuando se conecta con actividades lúdicas y reales. Por ejemplo, formulación de preguntas guía: el docente plantea cuestiones como “¿*Qué necesitas para construir tu torre?*”, de modo que el niño comience a organizar sus materiales y pasos. Después de las preguntas, el docente puede usar modelado en voz alta: el adulto piensa en voz alta al resolver una tarea, mostrando cómo descomponer el objetivo global en metas más pequeñas. El niño, al escuchar la planificación verbal, aprende la secuencia y puede comenzar a imitarla (Bodrova & Leong, 2007). Seguidamente, es conveniente el uso de soportes visuales: herramientas como pictogramas o pequeños esquemas que ayudan al niño a representar el proceso que seguirá, lo cual refuerza su habilidad de planificar (Bruner, 1983). Conforme el niño demuestra comprensión, el adulto reduce la intensidad de estos apoyos y lo incentiva a hacerse preguntas a sí mismo, fomentando la independencia en la planificación.

Las estrategias de andamiaje para el monitoreo. El monitoreo se refiere a la capacidad de supervisar las propias acciones y ajustarlas si es necesario. En niños de 5 a 6 años, dicha habilidad se facilita a través de una retroalimentación inmediata, es decir, el maestro observa las acciones del niño e interviene con comentarios específicos sobre lo que está haciendo bien o en lo que puede mejorar (“revisa si el

bloque encaja bien antes de poner el siguiente”). Esta sugerencia puntual promueve la conciencia del niño sobre sus propios procesos (Berk & Winsler, 1995).

A continuación, se usa la pausa reflexiva: se propone un momento breve para que el niño “piense” o “discuta” con el docente sobre qué está pasando con su tarea. Este alto intencional actúa como recordatorio de revisar la meta inicial y los avances realizados (Zimmerman, 2008). También es conveniente el uso de auto instrucciones: se enseña al niño a expresarse en voz baja (o en su mente) mientras ejecuta una tarea (“primero miro las piezas, luego elijo la más grande”). Esta técnica verbal refuerza la capacidad de autocontrol y monitoreo continuo (Bodrova & Leong, 2007). Estas estrategias permiten que el niño internalice un modo de trabajo reflexivo, de modo que con el tiempo realice este monitoreo sin la intervención directa del adulto.

Las estrategias de andamiaje para la autoevaluación. La autoevaluación implica la habilidad de valorar los resultados de la propia tarea y compararlos con los objetivos propuestos. En niños de 5 a 6 años, se sugiere una revisión conjunta, esto es, que, al terminar la actividad, el docente se sienta con el niño y examina lo que se logró y lo que no. Preguntas como “¿Te gustó cómo quedó tu dibujo?” o “¿Qué harías diferente la próxima vez?” promueven la autorreflexión (Berk & Winsler, 1995). Se puede utilizar un sistema visual simple donde el niño indique si cree que lo hizo “muy bien”, “más o menos” o “necesito ayuda”. Algunos docentes llamarían a este sistema de *escalas sencillas, caritas o semáforo*. Este recurso le permite expresar su percepción de logro y abre la posibilidad de dialogar sobre las razones de su evaluación (Bodrova & Leong, 2007).

Cabe indicar que la celebración del esfuerzo se enfatiza en el proceso y no solo el resultado final; el maestro destaca los avances, la perseverancia y la creatividad mostrada. Con ello, se refuerza la motivación intrínseca y la responsabilidad del niño sobre su aprendizaje (Zimmerman, 2008). Mediante estos mecanismos, el niño comienza a diferenciar entre lo que hace bien y en lo que podría mejorar, generando un sentido de responsabilidad y progreso continuo. Por consiguiente, el andamiaje, como estrategia pedagógica inspirada en las teorías de Vygotsky (1978) y desarrollada por diversos autores (Bruner, 1983; Berk & Winsler, 1995; Bodrova & Leong, 2007), se perfila como un recurso indispensable para favorecer la planificación, el monitoreo y la autoevaluación en niños de 5 a 6 años.

Desde preguntas guía, modelado, retroalimentación y espacios de reflexión, el adulto actúa como un facilitador que va ajustando su apoyo en función de los progresos del niño. Estas estrategias brindan a los más pequeños la posibilidad de ejercitar procesos de autorregulación de manera progresiva y segura, sentando las bases para un aprendizaje autónomo y sostenido en etapas posteriores.

En definitiva, el andamiaje no solo impulsa el desarrollo de competencias cognitivas en la primera infancia, sino que refuerza el vínculo social y la confianza necesaria para enfrentar nuevos desafíos. Al vivenciar experiencias guiadas, pero crecientemente autónomas, el niño desarrolla una conciencia metacognitiva temprana que se convierte en un pilar para su futura trayectoria académica y personal. En tal sentido, se presentan los aportes de los entrevistados sobre la subcategoría práctica pedagógica, relacionándolas con las estrategias que utiliza el docente de transición para fomentar la toma de decisiones y la resolución de conflictos entre sus estudiantes mientras juegan y las estrategias que usan para facilitar que los niños controlen sus impulsos o planifiquen sus actividades.

En los encuentros y conversatorios con cada maestro fue interesante descubrir en sus narrativas, las señales más frecuentes de autorregulación (por ejemplo, autocontrol, concentración, persistencia) que identifican en sus estudiantes durante las actividades lúdicas y las acciones que realiza cada uno para promover el autocontrol, la concentración y la persistencia de sus estudiantes. Igualmente es interesante conocer y comprender cómo hace un educador infantil para identificar que un niño está autorregulando su aprendizaje, cuáles acciones realiza para promover el autocontrol, la concentración y la persistencia de sus estudiantes, y en ese orden, cómo registra o evalúa los avances en autorregulación de los niños a lo largo del año escolar.

El juego en la etapa de educación infantil, en especial cuando implica roles y dramatizaciones, puede convertirse en un espacio privilegiado para que los niños ejerciten su capacidad de tomar decisiones, resolver conflictos y controlar impulsos. A continuación, se presenta una integración de las respuestas que nueve docentes compartieron al respecto, agrupando ideas similares con el fin de resaltar la diversidad de prácticas y, a la vez, evitar repeticiones. Finalmente, se ofrece una breve reflexión teórica para contextualizar dichas propuestas.

Respecto a las estrategias que utiliza el docente de transición para fomentar la toma de decisiones y la resolución de conflictos entre sus estudiantes mientras juegan y las estrategias que usan para facilitar que los niños controlen sus impulsos o planifiquen sus actividades, se menciona:

- Estructurar la actividad y planificar roles. Docentes que lo señalan: DGT1, DGT5, DGT7, DGT9. Varios educadores enfatizan la planeación previa como paso indispensable antes de iniciar el juego. Algunos llevan a cabo una “asamblea rápida” donde preguntan: “¿Qué haremos?”, “¿Quién asumirá cada rol?”, “¿Cuáles son nuestras reglas?”. Este momento de negociación colectiva obliga a los niños a razonar y organizarse, disminuyendo la impulsividad posterior y permitiendo acordar las acciones con antelación. Algunos sugieren fijar pasos (por ejemplo, discutir el guion, elegir los papeles, ensayar y finalmente representar), porque esa secuencia les enseña a pensar por etapas. De igual modo, recomiendan dejar un “rincón de dramatización” permanente, donde los materiales (disfraces, accesorios, señaléticas) estén disponibles para promover la autonomía en la toma de decisiones.
- Intervención docente como mediación mínima. Docentes que lo expresan: DGT2, DGT4, DGT7, DGT8. En la mayoría de los testimonios, el maestro “se mete” solo cuando es evidente un conflicto mayor. Su intervención usualmente consiste en preguntas abiertas (“¿Cómo podemos arreglarlo?”, “¿Qué quieren hacer ustedes?”) o en recordatorios de las normas establecidas (“¿Qué dijimos sobre turnos?”). Más que imponer soluciones, varios docentes optan por guiar la discusión, animar a hablar de manera calmada y alternar la palabra (“tú primero, luego tú”). Esta práctica coincide con la idea de no coartar la iniciativa y fomentar que los niños se apropien de las resoluciones, creando sentido de responsabilidad y apertura para el consenso.
- Manejo de impulsos mediante rutinas y señales. Docentes que lo señalan: DGT1, DGT2, DGT5, DGT7, DGT9. Otro punto de coincidencia es la utilización de señales visuales (carteles de “espera”, “silencio”) o auditivas (canciones, maracas, conteo regresivo) para indicar transiciones o momentos de pausa. Se ha visto que estas rutinas clarifican la dinámica y les dan a los niños un tiempo extra para anticipar y planificar su siguiente paso, modulando

la impulsividad. Además, algunos educadores sugieren trabajar el semáforo de las emociones o las tarjetas emocionales, para que los niños reconozcan su estado de ánimo y se autorregulen antes de escalar un conflicto. Incluso se menciona el uso de ejercicios físicos sencillos, como caminar en línea o respirar profundamente, para favorecer el autocontrol.

- Fomento del diálogo y de la reflexión colectiva. Informantes DGT3, DGT4, DGT6, DGT8, DGT9. Una práctica muy reiterada es sentar a los niños en un círculo o “mesa de diálogo”, también es llamada asamblea, y permitir que todos propongan soluciones en caso de discordia. Esto no solo promueve la toma de decisiones colectivas, sino que refuerza el sentido de grupo (“debemos estar de acuerdo para seguir jugando”). Varios educadores también aplican una “discusión post-juego” para revisar qué salió bien, qué se puede mejorar y cómo se sintieron, fortaleciendo la conciencia de los propios actos y la habilidad de planificar mejor en futuras ocasiones. Se recalca que el respeto y la escucha activa son fundamentales para llegar a un acuerdo y propiciar la empatía.
- Uso de modelamiento y ejemplos. Docentes que informan: DGT4, DGT8. Algunos profesores muestran cómo planifican sus propios pasos en el juego (“Primero busco la ropa para mi personaje, luego decido qué decir...”). Este modelamiento sirve de referencia directa para los niños, quienes pueden imitar esas estrategias de organización y proyección. Igualmente, se recurre a historias o personajes ficticios que enfrentan un problema; tras una lectura o representación, se discute colectivamente qué hicieron y cómo podrían aplicarlo en la vida real.

Reflexión Teórica. Estas iniciativas se corresponden con los aportes de la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978), donde el aprendizaje surge en la interacción y se potencia a través de la mediación del lenguaje y de la cooperación con pares y adultos. La idea del andamiaje cobra fuerza: el docente o un compañero más experimentado brinda apoyos (preguntas, recordatorios, señales), luego los retira gradualmente, permitiendo que el niño asuma progresivamente la autorregulación. Asimismo, el uso de rutinas, señales y planeaciones concretas se alinea con el desarrollo de funciones ejecutivas (Diamond, 2013), en la medida en que se entrena la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva. Finalmente, la

relevancia de la discusión post-juego coincide con la tendencia a fortalecer la metacognición: cuando un niño reflexiona sobre lo que hizo y cómo lo hizo, está reforzando su capacidad de proyectar decisiones futuras con mayor efectividad.

En suma, las estrategias para fomentar la toma de decisiones y la resolución de conflictos a través del juego confluyen en la necesidad de organizar la actividad (planeando roles y secuencias), regular los impulsos con rutinas y señales, facilitar el diálogo ante los conflictos y modelar buenas prácticas con ejemplos y preguntas. Así, se configura un ambiente en el que los niños aprenden a negociar, respetar turnos y planificar sus acciones, habilidades que resultan indispensables para su desarrollo integral y para la construcción de una comunidad de aprendizaje donde el juego tiene un rol protagónico.

En las respuestas de varios docentes (codificados como DGT1 a DGT9), a la pregunta sobre las señales más comunes de autorregulación en sus estudiantes y las acciones que utilizan para impulsar el autocontrol, la concentración y la persistencia, se distinguen dos grandes aspectos: por un lado, la forma en que los niños manifiestan su capacidad de autorregulación durante las actividades lúdicas; por otro, las estrategias específicas que el docente pone en práctica para alentar estas habilidades. A continuación, se presenta una agrupación de dichas ideas, evitando repeticiones y destacando los puntos en los que coinciden.

Señales más frecuentes de autorregulación en los niños:

- Respeto de turnos y escucha mutua. Diversos testimonios apuntan a que los niños logran esperar que un compañero termine de hablar o de intervenir en el juego. Este comportamiento se traduce en la habilidad de contener impulsos de interrumpir y en el reconocimiento de la importancia de la palabra ajena. Además, varios educadores relatan que sus estudiantes, en lugar de gritar, dialogan para llegar a acuerdos y distribuyen roles con mayor facilidad.
- Autocontrol en acciones y expresiones. Los docentes perciben que los niños modulan su voz y sus movimientos, evitando interrumpir la dinámica grupal. Cuando se equivocan, muestran disposición a corregirse o aceptar correcciones de sus pares sin recurrir al llanto o la confrontación inmediata. En muchos casos, los pequeños demuestran que, antes de actuar, piensan lo que

harán, verbalizando planes o reconociendo sus emociones (por ejemplo, diciendo “Me siento frustrado” o “Estoy enojado”).

- Concentración y persistencia ante la dificultad. La concentración se observa cuando los niños siguen el hilo de la historia o la representación, manteniéndose atentos al relato o a la función de su personaje. Igualmente, la persistencia se hace evidente en la disposición de retomar un rompecabezas fallido, continuar un rol que les supone vergüenza o resolver un obstáculo en la dinámica, todo ello sin desistir tras un primer intento. Este empeño, incluso revela una gestión de la frustración cada vez más madura.

Acciones para promover el autocontrol, la concentración y la persistencia:

- Rutinas, refuerzos positivos y materiales de apoyo. Para muchos docentes, las rutinas diarias y el refuerzo positivo (estrellitas, medallas simbólicas, palabras de aliento) son esenciales para afianzar la autorregulación. Además, la introducción de señales visuales (carteles de “espera” o “silencio”) o auditivas (canciones, maracas, conteos) ofrece a los niños referencias claras para autocontrolar su comportamiento. Algunos también utilizan cuentos y narraciones que ejemplifican la perseverancia o el manejo de frustraciones.
- Espacios de diálogo y negociación. De forma recurrente, los educadores proponen instancias de conversación: antes de iniciar una actividad, para planificar roles y reglas, y al final, para reflexionar sobre lo acontecido. Estos momentos de discusión grupal fomentan la resolución conjunta de problemas, invitando a los niños a plantear soluciones, identificar sus emociones y valorar los acuerdos alcanzados. De igual modo, la insistencia en la necesidad de “escuchar y hablar” se convierte en un vehículo para aprender a coordinar acciones y limitar impulsos.
- Dinámicas para ejercitar el control de impulsos y la persistencia. Varios docentes comentan que usan juegos de atención (seguir ritmos, detenerse cuando se apaga la música, “estatuas”, etc.) o desafíos graduales (rompecabezas con dificultad creciente, actividades por pasos) para entrenar la paciencia y la capacidad de enfrentar la frustración. También mencionan

técnicas de relajación o “mindfulness adaptado a la edad”, invitando a respirar, cerrar los ojos o caminar en silencio para reenfocar la atención y canalizar las emociones.

- Modelamiento y retroalimentación descriptiva. Algunos señalan que el docente, al modelar conductas planificadas y al describir con detalle qué hace y por qué, facilita que los niños las repliquen. La retroalimentación descriptiva es otro recurso valioso: al remarcar (“Vean cómo tu compañero esperó el turno y logró hablar sin interrumpir”), se ponen en evidencia las estrategias eficaces y se ofrece un ejemplo concreto para el resto.

Teorizando los hallazgos: estos hallazgos se corresponden con los fundamentos de la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), que subraya la interacción social y la mediación como palancas del aprendizaje y el desarrollo. La autorregulación se fomenta en la Zona de Desarrollo Próximo, donde el adulto (o un par más competente) brinda soportes (rutinas, señales, refuerzo positivo) y va retirándolos paulatinamente para que el niño adquiriera autonomía. Por otro lado, las funciones ejecutivas descritas por Diamond (2013), control inhibitorio, memoria de trabajo, flexibilidad, aparecen estimuladas en las actividades lúdicas que incluyen pausas, reglas y desafíos graduales. Los espacios de reflexión grupal, en los que se analizan emociones y se proponen soluciones, confirman la importancia del lenguaje como herramienta de autorregulación, ya que facilita la comprensión mutua, la negociación y la toma de perspectiva.

De este modo, las señales de autorregulación identificadas: esperar turnos, modular la voz, persistir pese al error, negociar roles; y las acciones desarrolladas por los docentes: rutinas claras, refuerzo positivo, juegos de atención, conversaciones para la autorreflexión, conforman un marco coherente que muestra cómo el entorno pedagógico, cuando se planifica y se dirige con una visión sociocultural, potencia el autocontrol, la concentración y la persistencia en los niños. Esto se interpreta que es importante aprovechar la interacción lúdica, acompañada de una mediación intencional y afectuosa porque promueve la progresiva maduración de las habilidades autorreguladoras, esenciales para el futuro desempeño académico y social de los estudiantes.

De otra parte, es relevante comprender cómo hace un educador infantil para identificar que un niño está autorregulando su aprendizaje. La educación en el grado Transición encuentra en el juego dramático un recurso privilegiado para promover la autorregulación infantil. Mediante la asunción de roles y la participación en historias compartidas, los niños tienen oportunidades de controlar sus impulsos, reflexionar sobre sus acciones y cooperar con sus pares. En las siguientes secciones se exponen, por una parte, las señales que varios docentes (DGT1 a DGT9) identifican como indicios de autorregulación y, por otra, las situaciones o momentos en los que deciden implementar el juego dramático para estimular dichas capacidades. Finalmente, se presenta un análisis teórico que respalda estas prácticas.

Los educadores infantiles identifican que un niño está autorregulando su aprendizaje cuando:

- Ajuste de conducta sin intervención adulta. DGT1 observa autorregulación cuando el niño corrige su error o pide ayuda de manera oportuna sin que el docente deba llamar su atención. Mientras que, DGT6 recalca la capacidad de volver al rol en medio de la representación si se estaba saliendo del personaje, lo que implica un acto autónomo de corrección.
- Control emocional y persistencia. DGT2 menciona que el niño deja de gritar y recurre al diálogo en lugar de la confrontación. De igual modo, persiste aun cuando comete equivocaciones. DGT4, por su parte, describe cómo un infante respira, se calma y continúa si estaba a punto de frustrarse, mostrando un control de impulsos interno antes de desbordarse emocionalmente.
- Verbalización y metacognición. DGT8 resalta la importancia de oír al niño decir “creo que lo hice mal, voy a volverlo a intentar”, manifestando así la capacidad de evaluar su desempeño y decidir un nuevo intento. DGT7 subraya la autorreflexión al planificar “cómo voy a representar mi personaje” o “qué necesito para cumplir mi papel” antes de involucrarse en la escena.
- Responsabilidad y disposición. DGT3 recalca la concentración y la gestión de emociones: si un niño mantiene la atención en la tarea y persevera ante dificultades, es prueba de un progreso autorregulador. DGT9 hace hincapié en que el niño se autorregula cuando asume con calma lo que siente, sin un berrinche impulsivo, y procede a seguir la actividad.

Análisis hermenéutico: en conjunto, los docentes concuerdan en que la autorregulación se evidencia cuando el niño modifica su actitud o comportamiento por iniciativa propia, organiza sus acciones de manera consciente y persevera al enfrentar obstáculos. Estos indicios van más allá de la simple obediencia a la autoridad, ya que los niños auto observan, se corrigen y solicitan apoyo de forma oportuna. Tal capacidad combina componentes socioemocionales (control de impulsos, empatía, comunicación) y cognitivos (planificación, metacognición), conformando la base de la autonomía en el aprendizaje.

Momentos o situaciones para implementar el juego dramático:

- Conexión con temáticas cotidianas o conflictivas. DGT1 programa dramatizaciones tras abordar temas como “convivencia” o “amistad”, usando el juego para reforzar comportamientos pro-sociales. DGT3 aprovecha momentos posteriores a situaciones conflictivas, propiciando que el grupo reflexione y practique soluciones mediante la personificación de roles.
- Inicio, desarrollo y cierre de proyectos. DGT4 sitúa el juego dramático al comienzo de una unidad, para motivar e involucrar al niño en el tema, y luego al final, como síntesis o muestra creativa de lo aprendido. Y DGT6 describe un uso secuenciado (inicial, medio y final de la unidad), haciendo visible la progresión en la autorregulación a través de dramatizaciones cada vez más complejas.
- Relación con estímulos narrativos o audiovisuales. DGT2 organiza dramatizaciones tras leer un cuento o ver una película, para que los niños canalicen la energía y comprendan valores o actitudes. DGT8 destaca este enfoque cuando el grupo “necesita reforzar habilidades de autorregulación” o hay temas transversales, como efemérides y celebraciones escolares que permiten dramatizar historias relevantes.
- Actividades esporádicas o más orientadas a la expresión artística. DGT5 sugiere que fechas especiales (por ejemplo, día del medio ambiente) son idóneas para preparar pequeñas obras, integrando contenido social y la autorregulación. DGT9, en cambio, señala que en su práctica hay poca planeación de dramatizaciones formales, enfocándose más en juegos de movimiento y expresión artística, si bien reconoce su valor potencial.

El análisis indica que los docentes enfatizan que el momento idóneo para introducir el juego dramático varía según objetivos pedagógicos y la dinámica de la clase. Algunos lo emplean para reconducir conductas desordenadas, otros para motivar la introducción de un tema o para reelaborar la experiencia adquirida al final de un proyecto. En todo caso, el eje común es que la dramatización, al asignar roles y escenarios, induce a los niños a planificar su participación, coordinar sus acciones y autorregular sus reacciones emocionales. Las descripciones de los docentes se relacionan con varios aspectos centrales de la teoría sociocultural de Vygotsky (1978). Primero, el aprendizaje ocurre mediante la interacción y la negociación con pares y adultos, lo cual es vital en la dramatización, donde los niños establecen acuerdos, resuelven conflictos y asumen roles. Además, la noción de la Zona de Desarrollo Próximo cobra relevancia cuando el docente interviene de forma puntual para guiar a los niños y luego se retira, posibilitando que el niño ejerza su autonomía.

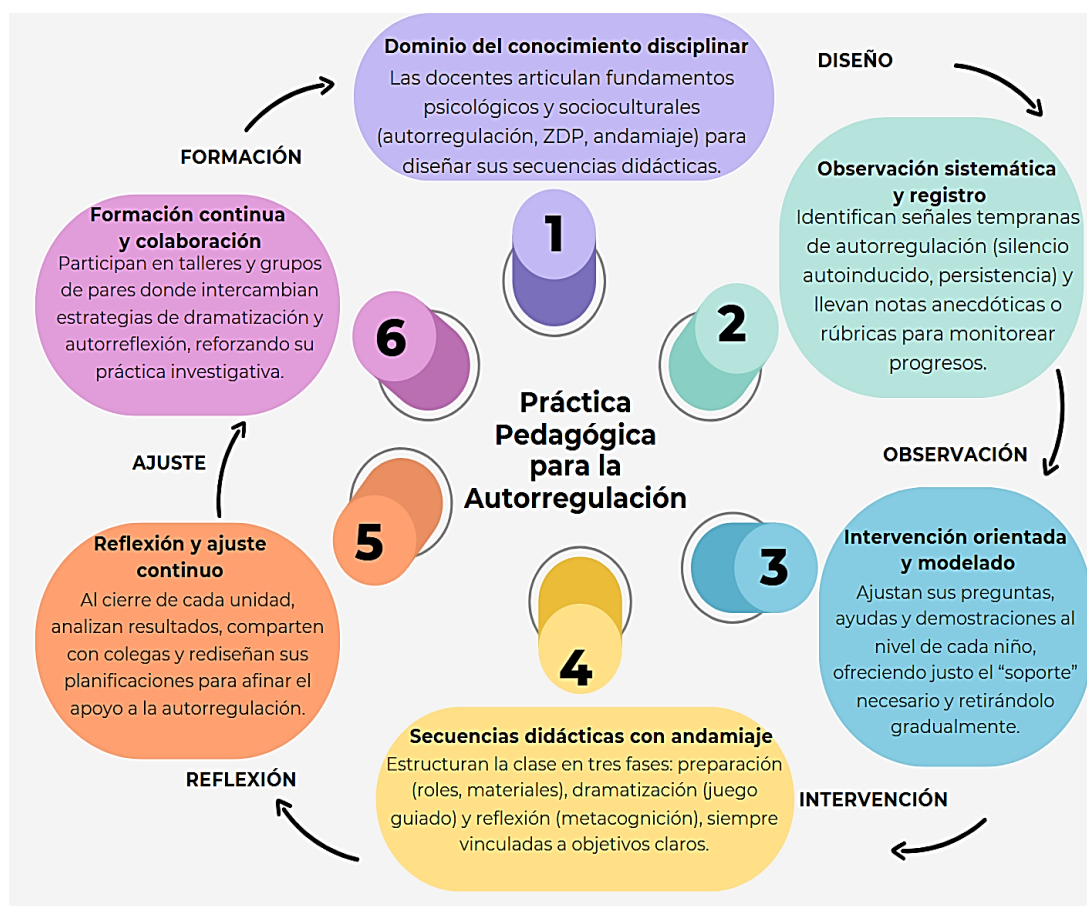
Por otra parte, la función mediadora del lenguaje, sea para planificar papeles, compartir emociones o debatir soluciones, refuerza la autorregulación al traducir impulsos y necesidades en comunicación. De igual modo, desde la perspectiva de las funciones ejecutivas (Diamond, 2013), el juego dramático exige control inhibitorio (esperar turnos, no irrumpir), memoria de trabajo (recordar roles y secuencias) y flexibilidad cognitiva (adaptar la acción a cambios en la trama o en las reglas). Por consiguiente, los hallazgos apuntan a que la autorregulación se detecta en señales como la auto corrección, el control emocional y la persistencia, mientras que la planificación estratégica del juego dramático (en momentos de inicio, medio o cierre de proyectos, o tras conflictos o narraciones) potencia esas competencias. Con ello, la dramatización trasciende el mero entretenimiento, para volverse un escenario estructurado y significativo donde el niño ensaya, internaliza y expande su repertorio de estrategias autorreguladoras, integrando dimensiones cognitivas, emocionales y sociales.

La incorporación del juego dramático como estrategia pedagógica en Transición contribuye al desarrollo de la autorregulación infantil, dado que promueve la reflexión sobre la conducta, el autocontrol y la toma de decisiones en contextos lúdicos. Los Nueve docentes de Transición (identificados como DGT1 a DGT9) comparten sus percepciones respecto a cómo identifican la autorregulación en los

niños y cuándo suelen planificar actividades de dramatización que refuercen dicha habilidad. Estas respuestas evidencian que el momento de implementación del juego dramático varía según el objetivo pedagógico y el estado del grupo. Un denominador común es aprovechar la motivación y la flexibilidad que brinda el juego para ejercitar la toma de decisiones, la concentración y el control emocional.

Figura 14

Práctica Docente



Nota: Elaboración propia

Este componente muestra la forma cómo las maestras entrevistadas traducen ese saber pedagógico en acciones didácticas sistemáticas. A partir de los datos, se observan claramente seis elementos distintivos:

- **Dominio del conocimiento disciplinar:** las docentes articulan fundamentos psicológicos y socioculturales (autorregulación, ZDP, andamiaje) para diseñar sus secuencias didácticas.

- Observación sistemática y registro: identifican señales tempranas de autorregulación (silencio autoinducido, persistencia) y llevan notas anecdóticas o rúbricas para monitorear progresos.
- Intervención orientada y modelado: ajustan sus preguntas, ayudas y demostraciones al nivel de cada niño, ofreciendo justo el “soporte” necesario y retirándolo gradualmente.
- Secuencias didácticas con andamiaje: estructuran la clase en tres fases: preparación (roles, materiales), dramatización (juego guiado) y reflexión (metacognición), siempre vinculadas a objetivos claros.
- Reflexión y ajuste continuo: al cierre de cada unidad, analizan resultados, comparten con colegas y rediseñan sus planificaciones para afinar el apoyo a la autorregulación.
- Formación continua y colaboración: participan en talleres y grupos de pares donde intercambian estrategias de dramatización y autorreflexión, reforzando su práctica investigativa.

La práctica pedagógica de las docentes de Transición se caracteriza por un dominio disciplinar que va más allá de la teoría: traducen conceptos de autorregulación y andamiaje en secuencias didácticas claras: preparación–juego–reflexión, vinculadas a objetivos de autonomía y control emocional. Este diseño solo es posible porque, en el escenario del aula, llevan a cabo una observación sistemática, registrando señales de autocontrol y persistencia que luego orientan sus preguntas y modelados.

De este modo, la intervención no es genérica, sino orientada y graduada: las ayudas se ofrecen justo hasta que el estudiante puede avanzar por sí mismo, retirándose en un andamiaje progresivo. Al concluir cada ciclo, las maestras se involucran en un proceso reflexivo: comparten sus hallazgos con pares, revisan sus registros y ajustan la planificación, consolidando un bucle de mejora continua. Además, su compromiso con la formación continua con talleres, lecturas o comunidades de práctica, fortalece la innovación en sus actividades dramáticas, asegurando que el juego no sea solo recreo, sino un espacio intencional donde se construyen y afianzan las funciones ejecutivas y la autorregulación de los niños.

Promoción de elementos autorreguladores

La autorregulación infantil no solo se evidencia en el control de impulsos o la capacidad de persistir, sino que requiere de un seguimiento sistemático por parte del docente para dar cuenta de los avances a lo largo del año escolar. Nueve docentes de Transición (identificados como DGT1 a DGT9) describen sus modos de registrar dichos progresos y las formas de retroalimentar o reforzar el desempeño de los niños. A continuación, se agrupan y analizan estas respuestas, para luego conectar dichas prácticas con un marco teórico que sustente su pertinencia.

Estrategias para registrar y evaluar la autorregulación

- Registros anecdóticos y diarios de observación. DGT1 detalla que lleva un registro anecdótico de comportamientos relevantes y, al ver progreso, lo comunica al niño y a los padres en reuniones. DGT2 también utiliza un cuadernillo donde anota episodios significativos, tales como *“Mariana esperó su turno sin interrumpir”*. Posteriormente revisa esas notas para identificar quién ha mejorado y comparte ejemplos concretos con las familias. DGT9 menciona una bitácora diaria en la que describe la manera en que cada niño maneja sus emociones o su atención, lo que le permite un seguimiento cercano y frecuente.
- Instrumentos de evaluación cualitativa. DGT3 se apoya en la observación durante las actividades lúdicas y la retroalimentación positiva, aunque no especifica un instrumento formal. DGT6 realiza evaluaciones cualitativas basadas en la filmación de algunos momentos de juego dramático para analizar después y extraer evidencias de autorregulación. DGT8 emplea una lista de indicadores —por ejemplo, *“esperar turno”*, *“iniciar y completar una tarea”*, *“regular la voz”*— que revisa periódicamente y en la que anota observaciones.
- Herramientas más estructuradas: tablas y rúbricas. DGT4 usa una tabla simple con ítems como *“espera de turnos”*, *“manejo de frustración”* y *“resolución de conflictos”*. Cada semana registra notas y las comparte con el estudiante y la familia. DGT5 recurre a rúbricas sencillas con indicadores de atención, control de impulsos y persistencia, revisadas trimestralmente. A la

vez, mantiene un cuaderno de bitácora con descripciones puntuales de situaciones donde el niño mostró autorregulación.

Análisis: (Registro/Evaluación). Los docentes coinciden en la importancia de contar con evidencias descriptivas y sistemáticas, ya sea mediante registros anecdóticos, tablas de cotejo, rúbricas o video análisis. Estas prácticas permiten al maestro objetivar la observación e identificar patrones de progreso, así como ofrecer información clara a las familias. La mayoría prioriza métodos cualitativos, donde se resalta el episodio concreto y la narrativa de cómo el niño se autorreguló, en lugar de medir con porcentajes o calificaciones numéricas.

Retroalimentación y refuerzo en la práctica diaria.

- Retroalimentación verbal y positiva. DGT2 enfatiza en “*felicitarse cada vez que uno se esforzó*”, aprovechando la oportunidad para subrayar la persistencia. DGT5 y DGT8 brindan retroalimentación oral y escrita de forma específica (“*Has mejorado en...*”), lo que ayuda al niño a reconocer su avance y comprender qué acción concreta funcionó. Por su parte, DGT1 comenta que incluye estos logros en las reuniones de padres para que el elogio trascienda el aula y se fortalezca el apoyo familiar.
- Reuniones individuales y refuerzo con la familia. DGT4 comparte sus observaciones semanales con el estudiante y la familia, fomentando la mejora continua. DGT6 indica que usa videos para dar retroalimentación a los niños y a sus padres, propiciando un proceso reflexivo conjunto. DGT3 interviene con un refuerzo positivo sistemático, generando confianza en el niño y animándolo a mantener su autocontrol.
- Reconocimiento de logros a través de conversaciones grupales o bitácoras. DGT9 apuesta por mencionar el progreso en el día a día, apuntando en su bitácora la evolución de cada niño. DGT7 (no citado textualmente en este bloque, pero siguiendo la misma línea general) habla en otros segmentos de la entrevista sobre la importancia de que los niños mismos “*vean*” o “*lean*” sus avances, refuerzos que pueden integrarse a la práctica de la bitácora o la tabla de indicadores.
- Análisis: (Retroalimentación/Refuerzo). Los testimonios muestran el consenso en que la retroalimentación es esencial para afianzar la

autorregulación. Varios docentes enfatizan la necesidad de comunicar esos avances al niño y a su familia, celebrando con detalles (“*Hoy esperaste tu turno sin interrumpir*”) y explicando por qué esa acción es valiosa. De este modo, el refuerzo positivo no se limita a decir “*bien hecho*”, sino que precisa la conducta lograda y promueve una comprensión de su importancia. La colaboración con las familias: reuniones periódicas, videos, notas enviadas a casa, fortalece la consistencia del refuerzo.

Análisis. Las estrategias descritas se alinean con la visión de la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978), donde el aprendizaje social y la mediación siguen siendo claves para el desarrollo de funciones superiores como la autorregulación. Los registros anecdóticos y la observación cualitativa permiten captar los momentos en que el niño internaliza pautas, se autocorrigió o mantiene el control de sus emociones y conducta. Asimismo, el refuerzo positivo continuado promueve la construcción interna de la persistencia y la confianza en la propia capacidad de autorregulación.

Además, estas prácticas coinciden con la importancia de las funciones ejecutivas (Diamond, 2013), que señalan la necesidad de un entorno y una retroalimentación favorables para que el niño ejercite el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la autorreflexión. El registro y la evaluación formativos dan pistas para ajustar la mediación docente y enfocar el andamiaje allí donde el niño exhibe más dificultades, lo cual potencia su progreso gradual hacia la independencia.

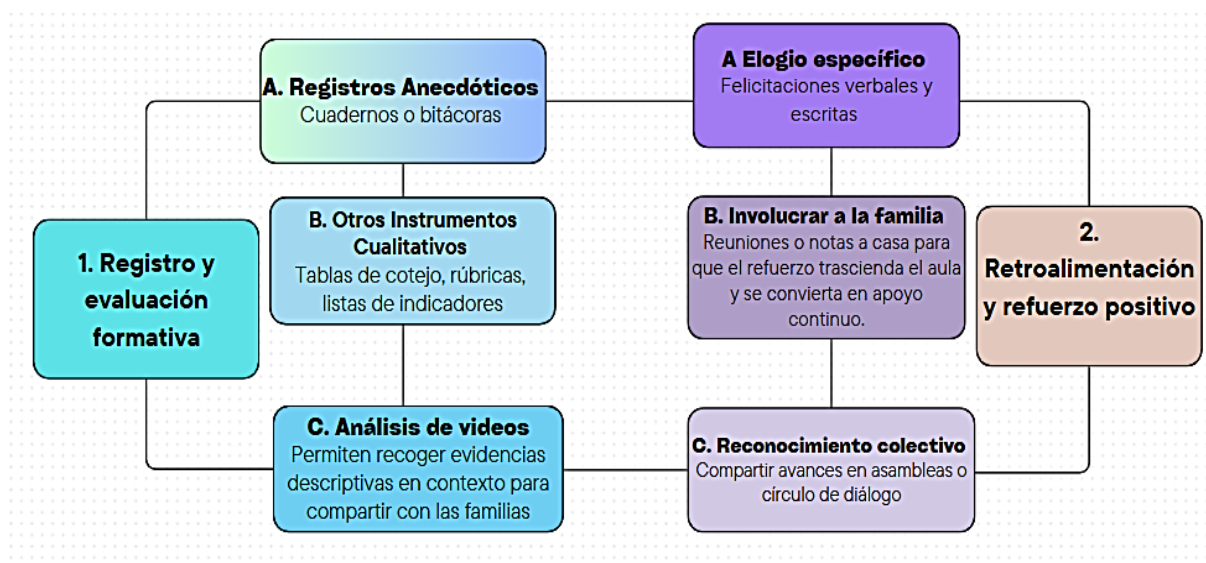
Para el componente específico: Promoción de elementos autorreguladores emergen dos bloques de prácticas docentes como se registra a continuación:

1. Registro y evaluación formativa: registros anecdóticos (DGT1, DGT2, DGT9): cuadernos o bitácoras donde anotan episodios clave (“Mariana esperó turno sin interrumpir”) para identificar progresos y compartirlos con la familia. Listas de indicadores (turnos, voz, perseverancia). Instrumentos cualitativos tecnológicos donde tres informantes hacen mención del análisis de video diario, semanal o de situaciones que quieren compartir con las familias, los cuales permiten recoger evidencias descriptivas en contexto. Y herramientas estructuradas como tablas de cotejo y rúbricas sencillas con ítems como “*control de impulsos*” o “*resolución de conflictos*”, revisadas periódicamente para ajustar la mediación.

2. Retroalimentación y refuerzo positivo: en este aspecto se mencionan, el elogio específico como felicitaciones verbales y escritas (“*Has mejorado en esperar tu turno*”), que conectan el logro con la conducta regulada. Involucrar a la familia realizando reuniones y envío de videos o notas a casa para que el refuerzo trascienda el aula y se convierta en apoyo continuo y, finalmente, el reconocimiento colectivo para compartir avances en asambleas o círculo de diálogo, donde los niños “leen” o comentan sus propias bitácoras, fortaleciendo la metacognición y la empatía.

Figura 15

Ciclo de Registro y Refuerzo para la Autorregulación en Transición



Nota: Elaboración propia.

Las docentes de Transición emplean registros anecdóticos, listas de indicadores y rúbricas para documentar sistemáticamente señales de autorregulación como esperar turnos, control de impulsos o persistencia, a lo largo del año. Estos instrumentos cualitativos y estructurados permiten objetivar la observación y planificar adaptaciones en la mediación didáctica. A su vez, el refuerzo positivo se distribuye en tres niveles: felicitaciones específicas que vinculan logros con comportamientos regulados; celebración familiar mediante reuniones y videos que prolongan el impacto fuera del aula; y reconocimiento en grupo que refuerza la autorreflexión y construye

un sentido de comunidad. Este doble proceso de registro–evaluación y retroalimentación–refuerzo crea un ciclo formativo continuo: los datos recolectados alimentan la adaptación docente con un andamiaje progresivo, y los elogios contextualizados consolidan la motivación intrínseca y la internalización de estrategias autorreguladoras, tal como predice la Teoría Sociocultural de Vygotsky y el enfoque de las funciones ejecutivas (Diamond, 2013).

En síntesis, la variedad de métodos (rúbricas, tablas, registros anecdóticos, videos) y la presencia de retroalimentación positiva confirman un interés genuino de los docentes por documentar y celebrar los avances en autorregulación. Tal enfoque fomenta la capacidad del niño de comprender y regular su propio proceso de aprendizaje, con la activa participación de las familias y un clima de aula orientado a la mejora continua. De esta forma, la autorregulación se convierte en un objetivo pedagógico medible y alcanzable, donde la evaluación permanente y la retroalimentación personalizada resultan fundamentales para el crecimiento integral del estudiante.

Aportes del juego dramático

El juego dramático se ha perfilado como un recurso de extraordinaria valía en la educación infantil, particularmente en el grado de Transición, al unir dimensiones cognitivas, socioemocionales y culturales. En la presente sección, se integran las opiniones de los nueve docentes de Transición (identificados como DGT1 a DGT9) en relación con: cómo incide el juego dramático en el fomento de la autorregulación de los niños y qué otros aportes consideran relevantes para la formación integral de sus estudiantes. Esta información se agrupa para evitar repeticiones y se organiza en dos apartados, uno por cada pregunta. Finalmente, se articula la reflexión con la teoría sociocultural y la literatura que describe el potencial de la dramatización en la primera infancia.

Se parte de la pregunta. ¿cómo incide el juego dramático en la autorregulación? Mediante la asignación de roles, negociación y contención de impulsos. DGT1, DGT2, DGT5, DGT7 recalcan que, al dramatizar escenas cotidianas (tienda, hospital, escuela), los niños acuerdan quién asume cada personaje y negocian cómo proceder. Esto exige controlar el impulso de irrumpir o de imponer la

voluntad; a la vez, fomenta el respeto por el turno del otro. DGT2 ejemplifica con un caso en que los niños se dicen “Tú espera que yo termine” o “Ahora te toca a ti hacer de paciente”, situación que los lleva a frenarse y organizarse sin necesidad de intervención inmediata del adulto.

Planificación y adaptación al rol. DGT3, DGT6 observan que los niños planifican sus acciones al imaginar la trama, ajustan la conducta a las necesidades del personaje y reorientan sus actos según avanza la historia. Esa adaptación requiere un monitoreo continuo de sí mismos para no romper la coherencia de la escena. DGT4 hace hincapié en que el niño “mantiene el papel que interpreta”, escuchando y observando para saber cuándo actuar; esta autorregulación se manifiesta en la contención de impulsos (no interrumpir) y en la persistencia para sostener el personaje.

Creación de un contexto de cooperación y escucha. DGT5, DGT8 subrayan que la dramatización propicia un clima de colaboración, donde se requiere observar y respetar los turnos. El niño aprende a controlar sus impulsos “para no estropear la escena” y a prestar atención a los aportes de los compañeros. DGT9 destaca que, al ser un espacio de integración y diálogo, el juego dramático les brinda la oportunidad de internalizar normas y aprender a regular sus reacciones al feedback grupal.

El análisis de las respuestas ofrecidas por los entrevistados deja ver que todos coinciden en que el juego dramático incide en la autorregulación por la obligación natural de seguir la trama, respetar el turno y controlar los impulsos que podrían desequilibrar la representación. A la vez, la interacción social (negociar roles, cooperar, corregir al compañero) exige el uso del lenguaje para controlar la propia conducta y adecuarla al objetivo compartido.

Además, se advierten otros aportes del juego dramático a la formación, como, por ejemplo, la expresión oral, confianza y empatía. DGT1 resalta la “mejor expresión oral y la superación de la timidez” que se observa cuando los niños hablan en público y representan historias. DGT2 enfatiza la inclusión de niños con diferentes necesidades, pues cada uno encuentra un rol adaptado a su nivel y esto promueve la solidaridad. DGT3, DGT6 destacan el desarrollo de la empatía: al encarnar personajes, los niños comprenden otras perspectivas y regulan su comportamiento para ajustarse al punto de vista del “otro”.

Interiorización de valores y normas. DGT4, DGT8 comentan cómo el juego dramático aporta a la adquisición de valores relacionados con la convivencia pacífica, el respeto y la responsabilidad. Al asumir papeles con reglas claras, los estudiantes trascienden la mera obediencia y comprenden por qué deben cumplir los acuerdos. DGT7 resalta que estos valores trascienden el aula y se reflejan en la disposición a esperar turnos y respetar límites en otras actividades.

Integración curricular y enriquecimiento lingüístico. DGT5 expone que la dramatización puede reforzar contenidos de lenguaje o ciencias sin que los niños lo perciban como una actividad “académica” formal. Ejemplifica con la dramatización de procesos naturales (ciclo del agua) o historias infantiles. DGT6 menciona el impulso al pensamiento crítico, ya que los niños deben resolver problemas de la trama o decidir cómo concluir la historia. A la vez, la reflexión posterior les enseña a analizar decisiones y contemplar estrategias alternativas. DGT9 insiste en que, al permitir la representación de emociones (tristeza, alegría, sorpresa), el juego dramático “humaniza” las relaciones en el aula, mejorando la inteligencia emocional y la autoestima.

En las respuestas dadas, los docentes valoran que el juego dramático tiene un fuerte potencial global: trasciende el mero control de impulsos y se convierte en vehículo para construir la identidad, expresar emociones, desarrollar la creatividad y adquirir conocimientos de manera lúdica. El aprendizaje se integra con la vida afectiva y social, acercando a los niños al lenguaje y a la resolución de problemas en un ambiente de cooperación. Por lo tanto, al realizar la reflexión teórica que incluye el proceso de triangulación, se deduce que las manifestaciones de los informantes concuerdan con la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978), que entiende el desarrollo infantil como el resultado de la mediación y la cooperación en un contexto cultural. En el juego dramático, el niño internaliza normas, roles y significados, desarrollando la autorregulación que le permite coordinar sus conductas con los compañeros. Por su parte, los postulados sobre funciones ejecutivas (Diamond, 2013) explican la relevancia de la memoria de trabajo y el control inhibitorio que se estimulan cuando el niño debe desempeñar un rol, retener su diálogo y gestionar las emociones sin romper el hilo narrativo.

Por ende, las respuestas de los docentes muestran cómo el juego dramático refuerza la autorregulación tanto en el nivel comportamental: espera de turnos, control de impulsos, como en el socioemocional: empatía, asunción de normas, y además aporta diversos beneficios para la formación integral: mejora la expresión oral, facilita la inclusión, fomenta la adquisición de valores y enriquece la dimensión curricular. Así, el niño integra aspectos cognitivos, emocionales y sociales en una práctica lúdica altamente significativa, sentando las bases de un aprendizaje activo y autónomo.

La reflexión que sucede después de una actividad de juego dramático permite que los niños tomen conciencia de su propio proceso de pensamiento y de la forma en que controlan sus impulsos, interactúan con sus compañeros y persisten ante las dificultades. A partir de las respuestas de los informantes (DGT1 a DGT9), se integran a continuación sus estrategias de diálogo y análisis al cierre de las dramatizaciones. Se presenta un agrupamiento de las ideas sin repeticiones excesivas, seguido de un análisis y una reflexión teórica final que subraya la relevancia de esta práctica.

Dialogar sobre emociones y logros concretos. DGT1, DGT2, DGT7 se centran en preguntas directas: “¿Cómo te sentiste?” o “¿Fue fácil esperar el turno?”. Buscan que el niño explicita su experiencia y reconozca cuándo se controló o cuándo tuvo dificultades. DGT2 potencia la autoidentificación del logro: si un niño menciona haber esperado su turno, lo felicita públicamente. Esto refuerza la conciencia de la conducta autorreguladora y la motivación intrínseca.

Reconocer desafíos y proponer mejoras. DGT6 orienta a que cada alumno exprese algo que “podría mejorar”. Este autorreconocimiento de debilidades fortalece la planificación para futuras situaciones. DGT9 enfoca la reflexión en la moraleja o la enseñanza de la historia representada, invitando a que los niños saquen conclusiones sobre la autorregulación emocional, conectando la dramatización con la vida real.

Uso de materiales de apoyo (dibujos, caritas, collage). DGT5, DGT8 recurren a representaciones visuales (dibujos, tarjetas de emociones) que les ayudan a externalizar sentimientos y procesos internos. Al escoger una carita “triste”, “feliz” o “preocupada”, el niño reconoce con mayor claridad su estado y verbaliza por qué se sintió de tal forma. DGT5 complementa este ejercicio con comentarios sobre las estrategias de autorregulación observadas, cerrando el ciclo con un feedback que da nombre y valor a las conductas positivas.

Valoración pública y refuerzo positivo. DGT4 señala que después de la actividad, pide a los niños “ejemplos de momentos en que tuvieron que controlar sus impulsos”. El aplauso y la mención en voz alta validan la conducta autorreguladora. DGT1 y DGT7 muestran una línea similar: con cada respuesta del niño, aprovechan para reforzar verbalmente (“¡Excelente!”, “¡Qué buena estrategia!”).

Creación de conciencia metacognitiva. DGT3 promueve que los niños “piensen sobre sus emociones y decisiones”. El objetivo es que reconozcan cómo actuaron y por qué. DGT8 indaga con preguntas abiertas: “¿Qué aprendiste sobre ti mismo?”, induciendo la introspección y la autorreflexión sobre estrategias de control de impulsos.

Al realizar la reflexión teórica de los hallazgos encontrados, se interpreta que estas prácticas de reflexión posterior al juego dramático se alinean con la noción de la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978), donde la co-construcción de significados y el uso del lenguaje resultan esenciales para internalizar pautas de conducta y valores. Al verbalizar cómo se sintieron y qué acciones tomaron, los niños ejercitan la autorregulación desde la perspectiva de la metacognición (Zimmerman, 2008). Esto se refuerza con los aportes de Bodrova y Leong (2007), para quienes el diálogo en torno a la actividad lúdica permite una conciencia más profunda de las propias estrategias y de la necesidad de ajustarlas.

Por lo tanto, agrupar a los niños después de la dramatización para que expresen sus impresiones, compartan logros y descubran lo que pueden mejorar, constituye una fase clave en el juego dramático, pues consolida la autoobservación y la toma de conciencia acerca de su comportamiento. Los recursos como los dibujos, las tarjetas de emociones o la simple conversación ponen en evidencia que no solo se trata de “jugar por jugar”, sino de conectar la representación escénica con la vida interna del niño (sus emociones, su capacidad de inhibir impulsos, su voluntad de persistir), promoviéndole una visión más clara de cómo aprende y de las habilidades sociales y emocionales que lo hacen partícipe activo de su grupo y de su propio proceso formativo.

La mediación del lenguaje en relación a indicaciones verbales, diálogos, consignas, desempeña un rol determinante en la autorregulación de los niños al asumir roles dramáticos. En las siguientes secciones, se integran y agrupan las

respuestas de los informantes clave (DGT1 a DGT9), quienes comparten sus perspectivas sobre la importancia de la palabra en el juego simbólico y las estrategias de mediación que consideran más eficaces, tanto en la preparación como en la ejecución y la reflexión final de la dramatización. Posteriormente, se analiza la información, respaldándola con la teoría sociocultural y la literatura sobre desarrollo infantil.

El lenguaje como herramienta de organización y autorregulación. DGT1, DGT2, DGT5, DGT9. Los docentes destacan la importancia de las interacciones verbales como eje regulador. Los niños se auto instruyen (habla privada) y se dan consignas mutuas, un proceso que Vygotsky (1978) describe como fundamental en la internalización de normas. Al mismo tiempo, el maestro ofrece indicaciones concretas y preguntas para inducir la reflexión.

Consignas verbales y guías para estructurar roles y secuencias. DGT3, DGT4, DGT7. Estas opiniones resaltan el papel estructurante del lenguaje: consignas, turnos y preguntas de andamiaje. El docente actúa como un facilitador, ofreciendo un mapa verbal (“recuerda esperar”, “no interrumpas”) y recordatorios de las reglas o secuencias, para que el niño organice su conducta dentro de la trama.

Modelamiento y retroalimentación focalizada. DGT6, DGT8. Para estos informantes, la retroalimentación oportuna y los recordatorios verbales concretos sirven como andamiaje. Estos complementan la auto instrucción de los niños, permitiéndoles consolidar su capacidad de inhibir impulsos y persistir en la acción dramática. En conjunto, los docentes destacan:

Lenguaje como eje de organización y control: el diálogo entre niños (DGT2, DGT5) los lleva a negociar y coordinar las acciones, lo que requiere moderar la conducta al ajustarla al acuerdo grupal. El maestro refuerza este proceso con consignas antes, durante y después de la dramatización (DGT4, DGT7).

Andamiaje y acompañamiento flexible: varios informantes (DGT1, DGT6, DGT8) subrayan el valor del modelado y la retroalimentación constante. Se interviene con preguntas o sugerencias puntuales, sin “dirigir” en exceso la actividad, para que el niño desarrolle su propia habilidad de autorregulación.

Reflexión colectiva y soporte emocional: es recurrente la idea de dialogar al final de la actividad, preguntando cómo se sintieron y qué dificultades enfrentaron.

Este momento contribuye a la interiorización de las normas y a la comprensión de por qué se controlaron o no (DGT2, DGT9).

Triangulando la información registrada e interpretada, se afirma que las prácticas descritas concuerdan con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978). El lenguaje, tanto externo (indicado por el docente o los compañeros) como auto instrucción (monólogo interior), funciona como una herramienta de mediación que ayuda al niño a planificar y regular su conducta. A la vez, el andamiaje propuesto por Bruner (1983) se evidencia en las indicaciones verbales graduales y el modelamiento, esenciales para que el niño ejercite su Zona de Desarrollo Próximo.

Al respecto, Diamond (2013) relaciona estas dinámicas con las funciones ejecutivas: cuando un niño asume un rol dramático y debe recordar sus acciones, esperar el turno y adaptarse a la trama, pone en juego el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. El habla se vuelve un vehículo para mantener presente la secuencia de la historia y regular la conducta en tiempo real. En definitiva, la mediación del lenguaje dentro del juego dramático:

- Provee estructura (consignas iniciales, roles claros, acuerdos de grupo).
- Impulsa el auto-monitoreo a través de preguntas y reflexiones internas (“Ahora debo esperar”).
- Facilita la resolución de conflictos y la cooperación, pues los niños se comunican para negociar.
- Retroalimenta de manera positiva cuando el docente elogia el esfuerzo o la corrección de conducta.

Por lo tanto, se confirma que el lenguaje, en forma de indicaciones, preguntas, auto instrucciones, diálogo grupal, es un factor decisivo para promover la autorregulación en la dramatización. Con la mediación justa y la observación oportuna del docente, el niño desarrolla poco a poco la capacidad de organizar sus acciones, regular sus emociones y sostener un comportamiento cooperativo y reflexivo, fundamento de su desarrollo integral.

Figura 16

Aportes del juego dramático a la autorregulación del aprendizaje con niveles de intensidad según los hallazgos



Nota: elaboración propia

Los nueve docentes coinciden en que el juego dramático actúa como un motor de autorregulación al articular cuatro dinámicas claves. Primero, la asignación de roles y negociaciones impone el respeto de turnos y la contención de impulsos; al acordar quién “*hace de paciente*” o “*vende en la tienda*”, los niños aprenden a frenar reacciones espontáneas y a cooperar sin intervención constante de la maestra. Segundo, la planificación y adaptación al rol obliga al pequeño a monitorear su conducta para mantener la coherencia de la escena persistiendo en el personaje y ajustando sus palabras y gestos, lo que fortalece la atención sostenida y la memoria de trabajo. Tercero, la creación de un contexto de cooperación y escucha en el que la

trama solo avanza si todos respetan la regla compartida, genera un clima de solidaridad donde la empatía y el control emocional emergen de manera natural.

Más allá de la autorregulación, los educadores subrayan aportes transversales para el desarrollo integral: la expresión oral y la confianza se robustecen cuando los niños hablan en público y superan la timidez; la empatía crece al asumir perspectivas ajenas; la interiorización de valores como el respeto y la responsabilidad se vive de forma experiencial al cumplir las reglas de la dramatización; y la integración curricular se logra al dramatizar procesos científicos o históricos, combinando aprendizaje de contenidos con creatividad. Este conjunto de hallazgos confirma que el juego dramático, al fusionar lenguaje, interacción y creatividad, no solo regula comportamientos, sino que amplía las competencias cognitivas, socioemocionales y culturales de los niños de Transición.

En el gráfico se observa la intensidad de las respuestas de las entrevistadas. Las docentes coinciden en que el juego dramático aporta a la autorregulación y a la formación integral de los niños de Transición a través de seis dinámicas esenciales: la asignación de roles y negociación de reglas: al repartir personajes (vendedor-comprador, médico-paciente) y acordar normas, los niños aprenden a contener impulsos, respetar turnos y cooperar sin intervención constante de la maestra. La planificación y adaptación al rol: antes de actuar los pequeños piensan en lo que van a decir y hacer; durante la escena, ajustan su conducta al guion compartido, reforzando la atención sostenida y la memoria de trabajo. Contexto de cooperación y escucha activa: el avance de la trama depende de que todos escuchen y aporten, lo que genera solidaridad, empatía y un control emocional que brota de la dinámica grupal.

Así mismo, surgieron respuestas relacionadas a la expresión oral y confianza: actuar ante sus pares mejora la fluidez al hablar, supera la timidez y fortalece la autoestima al recibir feedback positivo de compañeros y docentes. La interiorización de valores y normas: cumplir las reglas de la dramatización (respeto, responsabilidad, turnos) permite a los niños entender por qué las normas son útiles y aplicarlas también fuera del juego. Y finalmente, la integración curricular y pensamiento crítico: dramatizar contenidos de lenguaje, ciencias o valores (ciclo del agua, oficios, cuentos) hace el aprendizaje más significativo y estimula la resolución de problemas narrativos.

En cada eje, se visibiliza un punto que refleja la frecuencia con la que los docentes mencionaron ese aporte según la cantidad de veces que se verbalizó cada aporte. Luego, esos valores se han traducido a niveles de intensidad: baja (una mención equivalente a 1 punto), media (dos menciones) y tres menciones corresponde a una intensidad media-alta; intensidad alta corresponde a cuatro menciones y su intensidad es de 4 puntos. De esta forma se visualiza mejor en el gráfico y de un solo vistazo el lector comprende cuáles son los aportes más recurrentes.

Utilidad del juego dramático

Al analizar hermenéuticamente la información recabada sobre la utilidad (o beneficios y ventajas) del juego dramático, se hizo énfasis en aquellas respuestas de los informantes que tocan explícitamente los efectos positivos, la incidencia o la relevancia que esta estrategia pedagógica puede tener en la práctica y en el desarrollo de los niños. El juego dramático se perfila como un recurso pedagógico de gran impacto en la educación infantil, ya que propicia la participación activa, la integración de contenidos y el desarrollo socioemocional de los niños. A continuación, se exponen las reflexiones de nueve docentes de Transición (DGT1 a DGT9) sobre la utilidad de este recurso en su práctica pedagógica, agrupándolas de manera que se eviten repeticiones y se resalten las ventajas fundamentales. Posteriormente, se ofrece un análisis y una reflexión teórica que sustentan su relevancia.

Dinamizar contenidos y motivar la participación. DGT1, DGT6, DGT8, subrayan cómo la representación lúdica de temas de lenguaje, matemáticas o ciencias vuelve el aprendizaje más significativo y activo. Los niños retienen con mayor facilidad la información cuando la viven en una pequeña escena o dramatización, que los impulsa a dialogar y tomar decisiones. El docente se beneficia al ver un aula más motivada y menos orientada al simple memorizado.

Mayor cohesión, menor desorden y enfoque en la alegría. Según DGT2 y DGT7, el clima del aula mejora gracias a la implicación emocional que generan las actividades dramáticas. El desorden disminuye naturalmente cuando los niños están comprometidos y cooperan con la narrativa, sin exigir tantos llamados de atención. A

su vez, la creatividad y la alegría impulsan el deseo de aprender y facilitan la labor del maestro.

Vivenciar situaciones reales y roles sociales. Los informantes DGT3, DGT4 y DGT9 aluden al poder simbólico del juego dramático, que recrea conflictos o roles cotidianos en un “espacio protegido”. Allí, el niño asume personalidades y contextos diversos, experimentando la empatía y ensayando valores como la solidaridad. De este modo, la docente observa cambios en la manera de interactuar y en la conciencia del niño sobre sus acciones.

Observación y retroalimentación personalizadas. DGT5 recalca que el juego dramático posibilita al maestro diagnosticar las necesidades de cada estudiante y diseñar intervenciones más relevantes. El aula se convierte en un laboratorio en el que el docente aprecia el proceso mental y social de los niños, facilitando la retroalimentación enfocada en su desarrollo integral.

El análisis indica que, a partir de lo descrito, se distinguen cuatro grandes aportes del juego dramático a la práctica pedagógica de los docentes de Transición:

- Integración de Contenidos: Permite relacionar temas curriculares con roles y escenas cotidianas o ficticias, promoviendo la significatividad del aprendizaje.
- Mejor Clima de Aula: Reduce el desorden y los regaños, pues la motivación de los niños y la colaboración surgen espontáneamente con la dramatización.
- Experimentación con Situaciones de la Vida Real: Fomenta la empatía y la resolución de conflictos, al “ensayar” acciones y problemas reales en un entorno seguro.
- Observación y Ajuste Didáctico: Ofrece al docente una ventana clara a la forma en que cada niño procesa la información y regula su comportamiento, facilitando una retroalimentación individualizada y eficaz.

Respecto a la reflexión teórica que generan estos hallazgos, se interpreta que este conjunto de apreciaciones de los informantes coincide con las propuestas de la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978), la cual destaca el papel de la interacción y la mediación en el desarrollo de funciones superiores como la autorregulación y la construcción social del conocimiento. El juego dramático, al involucrar la cooperación, el diálogo y la dimensión simbólica, se convierte en un escenario propicio para

andamiar (Bruner, 1983) los aprendizajes y ensayar la autorregulación en un contexto de roles.

Así mismo, las nociones de funciones ejecutivas (Diamond, 2013) se corroboran al ver cómo la dramatización pide al niño mantener la memoria de trabajo para sostener el personaje y las reglas del juego, ejercer control inhibitorio para no irrumpir en el rol de otro y ejercitar la flexibilidad cognitiva al adaptarse a cambios en la escena. En definitiva, los docentes coinciden en que el juego dramático, abordado como estrategia metodológica, enriquece la práctica pedagógica al:

- Dinamizar los contenidos y mejorar el clima de aprendizaje.
- Dar un marco donde los niños vivencian situaciones complejas y roles sociales que potencian su creatividad, autorregulación y habilidades comunicativas.
- Facilitar la observación y el ajuste didáctico, aportando así un entorno flexible que promueve la construcción conjunta de saberes y valores.

Con estos hallazgos, el juego dramático trasciende la diversión para convertirse en un recurso pedagógico integral, capaz de impactar positivamente tanto el desarrollo infantil como la labor profesional del docente.

El juego dramático, entendido como la representación de roles y escenarios simbólicos, suele propiciar interacción verbal, cooperación y regulación compartida. Para profundizar en las diferencias que emergen cuando los niños participan en este tipo de juego en comparación con otras modalidades lúdicas, se integran las respuestas de nueve docentes de Transición (DGT1 a DGT9). Seguidamente, se realiza un análisis de dichos aportes, enfatizando cómo el juego dramático influye en la motivación, la atención, la autorregulación y la interacción social de los niños. Finalmente, se ofrece una reflexión teórica que da cuenta de la importancia de la dramatización en los procesos iniciales de autorregulación del aprendizaje.

Mayor inmersión, motivación y atención. Para DGT1 y DGT6, la dimensión narrativa y la asunción de roles generan una mayor implicación afectiva, impulsando al niño a mantenerse concentrado en la trama y a regular sus acciones para que la historia avance sin interrupciones. Comparado con juegos estáticos (bloques, juegos de mesa), la dramatización retiene la atención por periodos más largos.

Cooperación, empatía y comunicación verbal. Los testimonios de DGT2, DGT3 y DGT8 enfatizan el valor social de la dramatización. El intercambio verbal constante:

“te toca a ti”, *“espera que termine”*, *“¿qué hacemos ahora?”*, impulsa la negociación y la empatía. Contrariamente, en juegos más individuales o de construcción, la colaboración suele ser menor y la comunicación verbal menos intensa.

Control de impulsos y reglas compartidas. Para DGT4, DGT5 y DGT7, la dinámica del juego dramático potencia tanto la expresividad (gestual, verbal) como la autorregulación, pues cada niño asume la responsabilidad de hacer que la escena funcione. Saber que romper las reglas afecta el curso de la historia incita al niño a moderar impulsos y a persistir para no perjudicar el esfuerzo colectivo.

Contraste con el juego físico y la preparación adicional. DGT9 destaca el orden y la estructura que el juego dramático conlleva, sobre todo en la preparación (diseñar el cuento, organizar los roles). Si bien en otras formas de juego, los niños también se divierten, no suele haber la misma planificación y consciencia grupal. Esto redundaría en una experiencia menos caótica y más centrada en un fin común.

Al analizar esta información, se interpreta que los docentes distinguen diferencias notables entre el juego dramático y otras modalidades de juego, principalmente en:

- Nivel de inmersión y motivación: La narración y la asunción de roles despiertan la imaginación y la emoción, prolongando la atención y reduciendo los conflictos.
- Cooperación y empatía: Requiere diálogo constante, lo que incrementa la comunicación verbal y la escucha hacia el compañero. Cada niño entiende que el resultado depende de la colaboración.
- Regulación y responsabilidad: Al tener un rol que sostener, el niño refuerza el autocontrol y la adherencia a las pautas convenidas. Reconoce que, si él “rompe” el personaje o se sale del guion, afecta a los demás.
- Estructura y sentido compartido: Aun cuando existe libertad para improvisar, el juego dramático suele llevar una intención y un proceso (inventar guion, asignar roles, dramatizar, reflexionar). Esto lo diferencia de un juego espontáneo con objetos o movimiento.

Por lo anterior, en el proceso de triangulación y reflexión teórica, se concluye que estas observaciones respaldan la visión de la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) y de autores como Bodrova & Leong (2007), quienes subrayan la importancia

de la dramatización en la internalización de normas y en el desarrollo socioemocional. El lenguaje que surge para mantener la narrativa (“es tu turno, sigue tú”) canaliza la autorregulación (función ejecutiva descrita por Diamond (2013)), pues el niño ejercita el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva al adaptarse al rol.

Diferenciar el juego dramático de otras formas de juego pone en evidencia su valor agregado: la historia compartida y los roles simbólicos exigen mayor colaboración, expresión y responsabilidad. Además, se refuerza la motivación, ya que los niños se sienten protagonistas y se emocionan con la trama. Esto incide en la autorregulación de forma más evidente que en actividades individuales o juegos de construcción, donde cada niño puede aislarse en su propio interés. Por lo tanto, la dramatización se configura como una metodología educativa que, aparte de entretener, moldea conductas cooperativas y estimula la dimensión socioemocional.

En suma, la evidencia de los docentes apunta a que el juego dramático incide en el compromiso y la cohesión de grupo de manera más profunda que otras modalidades lúdicas. Se vuelve, por ende, un espacio privilegiado para la formación de habilidades comunicativas, empáticas y autorreguladoras de los niños en proceso inicial de aprendizaje. De esta forma, su aprovechamiento en el aula de Transición no solo favorece la interacción social, sino que potencia la maduración de las competencias cognitivas y socioemocionales esenciales para la escolaridad posterior.

Desde la indagación sobre si los docentes incluyen el juego dramático en sus acciones para promover el autocontrol, la concentración y la persistencia abre la posibilidad de reconocer casos concretos y la utilidad de esta estrategia en el aula de Transición. A continuación, se presentan las respuestas de nueve docentes (DGT1 a DGT9) en torno a esta interrogante, agrupadas de manera que se eviten repeticiones y se reflejen los aspectos clave de su experiencia. Finalmente, se añade una reflexión teórica que sostiene la importancia de la dramatización para los procesos incipientes de autorregulación en la infancia.

Planificación de escenas y roles para ejercitar el autocontrol. Las experiencias de DGT1, DGT4 y DGT8 demuestran que el docente construye escenarios narrativos y asigna papeles con la intención de entrenar la concentración, la toma de turnos y el

control de impulsos. Desde la tortuga que camina despacio hasta el pirata que debe organizar al grupo, cada personaje exige una actuación reflexiva y sostenida.

Ejemplos de niños que moderan impulsos y se concentran más. DGT2, DGT3 y DGT7 destacan casos concretos donde el rol dramático obliga al niño a adaptarse: ser padre y mantener la serenidad, ser médico y escuchar al paciente, ser vendedor y aguardar mientras el otro habla. Cada papel conlleva responsabilidades que impulsan la autorregulación de manera más tangible que en juegos informales.

Uso de historias y personajes para reforzar la persistencia y el autocontrol. DGT5 y DGT6 muestran la eficacia de personajes (un rol tranquilo, un superhéroe de la paciencia, una narradora concentrada) como “modelos” que el niño traduce en su propio comportamiento. El cuento o la improvisación proveen el contexto simbólico para ensayar la persistencia y la calma.

Integración ocasional y proyección futura. DGT9 es un caso de menor frecuencia de uso, más reconoce la efectividad del recurso. La experiencia inicial le anima a profundizar y a proyectar más dramatizaciones, evidenciando la conciencia de que el juego dramático no siempre está sistematizado, pero apunta a un futuro con más planeación y aplicación.

El análisis teórico a la luz de estas respuestas determina que:

- El juego dramático se integra en el currículo de manera intencionada, buscando roles o escenas que provoquen la autorregulación.
- Casos concretos muestran cómo niños impulsivos, tímidos o con dificultades de atención logran avances notables al encarnar un personaje que exige paciencia, escucha o iniciativa.
- Los docentes aprovechan unidades temáticas de valores y actitudes (respeto, paciencia, perseverancia) para proponer dramatizaciones que refuerzan el autocontrol y la persistencia de forma lúdica y vivenciada.
- Existe un reconocimiento de que la frecuencia y profundidad con que se usa el juego dramático varían, pero coinciden en su eficacia para fortalecer la autorregulación y la dimensión socioemocional.

Lo anterior genera la siguiente reflexión teórica: las intervenciones de los docentes confirman el valor agregado del juego dramático en la primera infancia. Al requerir una narrativa compartida y la asunción de roles, los niños se ven inmersos

en un espacio donde planificar (“¿Qué voy a hacer?”), monitorear (“¿Cuándo debo hablar?”) y autorregular (*esperar turnos, expresar emociones adecuadamente*) se convierten en habilidades necesarias para el éxito de la representación (Vygotsky, 1978). De acuerdo con Diamond (2013), este conjunto de acciones afianza las funciones ejecutivas al ofrecer un contexto realista pero seguro para entrenar el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva.

A grandes líneas, los docentes relatan experiencias en las que el juego dramático potencia el autocontrol, la concentración y la persistencia, pues la presión grupal de “*hacer bien el papel*” y la motivación de “*ser un personaje*” facilitan una autorregulación más visible que en otras formas de juego. La retroalimentación inmediata (elogio, comentario, corrección) y la naturaleza cooperativa impulsan al niño a persistir hasta el final de la escena, a controlar sus impulsos y a organizar sus acciones sin perder el hilo narrativo. Con ello, el juego dramático se consolida como un recurso pedagógico eficaz que, más allá de lo lúdico, aporta al desarrollo integral y a la autorregulación en la formación temprana.

El juego dramático, además de fomentar la expresión creativa y la interacción social, puede funcionar como un escenario que refuerce contenidos curriculares de manera más significativa en la etapa de Transición. Varios docentes de grado Transición (DGT1 a DGT9) comparten cómo relacionan el área de lenguaje y matemáticas con la dramatización para potenciar en los niños la planificación, la organización y el autocontrol. A continuación, se presentan las ideas principales, seguidas de un análisis y una reflexión teórica que vincula estas prácticas con los procesos iniciales de autorregulación.

Dramatización de situaciones reales: Compras y ventas. DGT1, DGT2 y DGT7 narran experiencias combinan comprensión de roles con contenido numérico y comunicativo. Mientras compran o venden, los niños cuentan billetes (suman, restan), aprenden vocabulario de mercancías y respetan turnos (impulso de “comprar primero” o hablar todos a la vez).

Dramatizaciones temáticas con problemas matemáticos y diálogos. DGT4, DGT5 y DGT8 integran consignas numéricas dentro de historias dramatizadas: sea un “restaurante”, “oficina de correos” o un “cuento motor”, los niños negocian roles,

organizan la secuencia y ejercitan la autorregulación cuando deben esperar para exponer sus cuentas o describir elementos sin irrumpir.

Dialogar y crear guiones para refuerzo de lenguaje. DGT3 y DGT6 mencionan proyectos donde la dramatización se enmarca en un proceso planificado. Las situaciones lúdicas hacen de la narración y el cálculo parte de la trama, exigiendo a los niños usar el lenguaje para crear guiones y resolver micro problemas con un control de impulsos acorde al turno de cada personaje.

Por consiguiente, varios puntos en común se destacan en las acciones de los docentes para relacionar contenidos curriculares con el juego dramático:

- Foco en situaciones reales (tienda, restaurante, oficina de correos) donde la lectura, la escritura y el conteo son naturales.
- Planificación de roles y secuencias: Los niños deben distribuir quién atiende, quién compra o quién narra, y acordar el orden. Esto obliga a ejercer control de impulsos y a coordinar las acciones verbales.
- Resolución de problemas matemáticos en medio de la historia: Se aplican sumas y restas, conteos o clasificación de objetos, mientras se mantiene la coherencia argumental, promoviendo la organización mental y la persistencia.
- Refuerzo al lenguaje a través de diálogos y guiones: Los niños se ven motivados a expresar y ordenar sus ideas, trabajando la comunicación y la autoexpresión en un contexto que lo demanda para la viabilidad del juego.

Estos hallazgos concuerdan con los aportes del juego dramático a la autorregulación del aprendizaje, ya que no solo ayudan a reforzar contenidos de lenguaje y matemáticas, sino que también exigen una participación activa en la cual el niño debe planificar, organizar sus acciones y controlar impulsos (Bodrova & Leong, 2007; Vygotsky, 1978). Desde la teoría sociocultural, la dramatización se comprende como un espacio interactivo y simbólico que potencia la internalización de normas y valores, así como el desarrollo de funciones ejecutivas (Diamond, 2013).

En suma, los docentes coinciden en que la combinar de manera intencionada el lenguaje (creando diálogos, guiones, representaciones) y la matemática (sumas, clasificaciones, conteos) dentro de escenarios dramáticos:

- Intensifica la atención y la persistencia, pues los niños se involucran en un relato que da sentido al uso de números y palabras.

- Favorece la organización al requerir una secuencia narrativa y un reparto de funciones.
- Exige autorregulación en la ejecución, ya que los niños deben respetar turnos y adecuarse al ritmo de la historia, sin interrumpir ni “saltarse” fases del juego.

Al evidenciar la utilidad del juego dramático para la enseñanza de contenidos curriculares, los educadores resaltan su aporte a la planificación, la organización y el control de impulsos, aspectos cruciales en la formación incipiente de la autorregulación del aprendizaje en la edad preescolar. De este modo, el niño integra la competencia académica con la competencia socioemocional, sentando bases más sólidas para su desarrollo integral.

Los docentes de Transición coinciden en que el juego dramático es especialmente útil para dinamizar los contenidos curriculares: al representarlos en escenas (tienda, hospital, oficios), los niños retienen mejor conceptos de lenguaje, matemáticas y ciencias porque los viven de forma activa y contextualizada. A su vez, señalan que esta modalidad mejora notablemente el clima del aula, reduciendo el desorden y los llamados de atención: la implicación afectiva y la cooperación espontánea de los pequeños al cooperar con la narrativa generan un ambiente más tranquilo y alegre que favorece el aprendizaje.

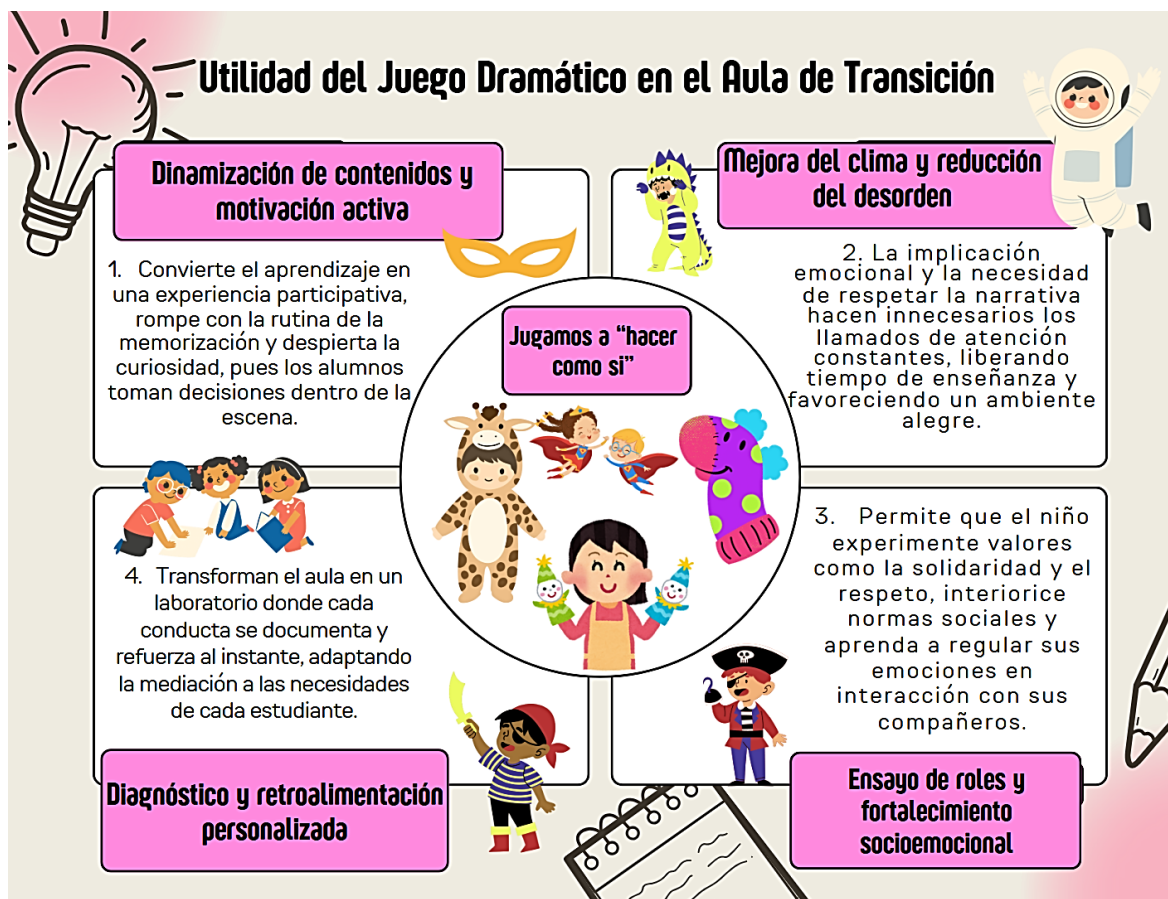
Además, el juego dramático permite vivenciar situaciones reales y roles sociales en un “*espacio protegido*”, donde los niños ensayan valores como la solidaridad, controlan sus impulsos para no “*romper la escena*” y desarrollan empatía al ponerse en el lugar del otro. Finalmente, los maestros destacan su utilidad como herramienta de observación y ajuste didáctico: al verlos actuar, pueden identificar con precisión dificultades o avances en la autorregulación de cada alumno y ofrecer retroalimentación inmediata y personalizada, convirtiendo cada representación en una ocasión para reforzar el autocontrol, la persistencia y la autoevaluación. Estas expresiones de utilidad se observan gráficamente en el siguiente esquema.

Los nueve docentes identificaron cuatro utilidades específicas del juego dramático en sus aulas de Transición:

- Dinamización de contenidos y motivación activa: al dramatizar temas de lenguaje, matemáticas o ciencias (por ejemplo, representar una tienda o el ciclo del agua), los niños “*viven*” el contenido y “*lo retienen con más facilidad*”. Es útil porque convierte el aprendizaje en una experiencia participativa, rompe con la rutina de la memorización y despierta la curiosidad, pues los alumnos toman decisiones dentro de la escena.
- Mejora del clima y reducción del desorden: dos entrevistadas coinciden en que el aula se vuelve “*más tranquila y cooperativa*” cuando los niños están emotivamente comprometidos en la dramatización. “*Dejan de pelearse y se organizan solos para que la historia continúe*”, señalan. Esto es útil debido a que la implicación emocional y la necesidad de respetar la narrativa hacen innecesarios los llamados de atención constantes, liberando tiempo de enseñanza y favoreciendo un ambiente alegre.
- Ensayo de roles y fortalecimiento socioemocional: tres docentes subrayan que, al asumir personajes como médico, vendedor o ciudadano entre otros, en un “*espacio seguro*”, los estudiantes practican la empatía, negocian conflictos y controlan impulsos para no “*romper la escena*”. Y esto es ampliamente útil porque permite que el niño experimente valores como la solidaridad y el respeto, interiorice normas sociales y aprenda a regular sus emociones en interacción con sus compañeros.
- Diagnóstico y retroalimentación personalizada: un docente describe cómo, al observar la dramatización, el maestro detecta con precisión dificultades o avances en la autorregulación de cada niño. Mientras que un segundo entrevistado añade que grabar breves escenas en video facilita después “*darles un feedback concreto*”. Y estas acciones son especialmente útiles porque transforman el aula en un laboratorio donde cada conducta (esperar turno, persistir ante un error, moderar la voz) se documenta y refuerza al instante, adaptando la mediación a las necesidades de cada estudiante.

Figura 17

Utilidad del Juego Dramático en el Aula de Transición



Nota: elaboración propia

Para complementar esta comprensión hermenéutica del fenómeno, a continuación, se presenta una tabla que contiene el componente general *Proceso de autorregulación del aprendizaje a partir del juego dramático*, con las ideas fuerza de cada subcomponente o componente emergente producto de las entrevistas con los informantes clave, quienes detallan las acciones que realizan en su cotidianidad pedagógica para la valoración y promoción de los elementos autorreguladores del aprendizajes en sus estudiantes del grado transición. Esta matriz que integra los elementos clave surgidos de las voces de los informantes y de la teoría revisada. El objetivo es analizar, por cada subcomponente, las ideas fuerza, el soporte teórico y la reflexión resultante.

Tabla 6

Resumen gráfico analítico del componente Proceso de autorregulación del aprendizaje a partir del juego dramático

| PROCESO DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE | | |
|---|---|---|
| Experiencia del docente | | |
| Implicaciones principales | Aporte Teórico | Reflexión hermenéutica |
| -Reconocimiento de la formación inicial y continua como base para guiar la autorregulación (DGT1, DGT4, DGT8). | <ul style="list-style-type: none"> - Vygotsky (1978): El educador ejerce una mediación esencial, proveyendo andamiaje para el desarrollo de funciones superiores. - Zuluaga (2010): El docente infantil debe poseer un saber pedagógico sólido, ajustado a la primera infancia. - MEN (2012): Programa Todos a Aprender enfatiza la necesidad de competencias amplias y reflexivas en los docentes para ambientes propicios al desarrollo autorregulado. | <ul style="list-style-type: none"> - Los docentes resaltan que la calidad de la formación inicial y la actualización profesional determinan la habilidad de acompañar la autorregulación infantil. - Un maestro con conocimiento disciplinar y experiencia es capaz de diseñar estrategias adecuadas (juego dramático, rutinas) que promuevan la autonomía. - Existe carencia de formación específica para desarrollar técnicas lúdico-dramáticas que fomenten la autorregulación. |
| - Falta de capacitación en juego dramático y expresiones teatrales, lo que limita la implementación sistemática (DGT2, DGT9). | - Bodrova & Leong (2007): El juego es un espacio de ensayo social y requiere de una mediación experta para potenciar procesos autorreguladores. | <ul style="list-style-type: none"> - El dominio de técnicas teatrales básicas permitiría al docente sentirse seguro al promover juegos de rol y escenas simbólicas. - La formación continua debe incluir prácticas que respondan a la realidad del aula y consoliden la seguridad del docente para “salir de la zona de confort”. |
| - Importancia de la conciencia teórico-práctica: conectar los fundamentos sobre autorregulación con la acción diaria en el aula (DGT3, DGT6). | <ul style="list-style-type: none"> - Zimmerman (2008): El maestro promueve la planificación, monitoreo y evaluación intencionados en el niño. - Bruner (1983): La formación docente debe permitir que el educador “orqueste” situaciones de construcción conjunta de significados en el aula. | <ul style="list-style-type: none"> - Los docentes deben vincular teoría sociocultural y su práctica cotidiana, diseñando secuencias didácticas que fortalezcan la autorregulación. - La experiencia del docente se valida en su habilidad de traducir la teoría en dinámicas lúdicas concretas que benefician el desarrollo integral del niño. |
| Práctica pedagógica | | |
| Implicaciones principales | Aporte Teórico | Reflexión hermenéutica |
| - Aplicación del juego dramático como experiencia integral que refuerza la autorregulación (DGT1, DGT7, DGT9). | <ul style="list-style-type: none"> - Vygotsky (1978): El juego simbólico exige al niño planificar, cooperar y autorregular su rol. - Piaget (1976): El juego dramático favorece la asimilación y acomodación de experiencias, consolidando aprendizaje y regulación emocional. | <ul style="list-style-type: none"> - El docente observa cómo, al dramatizar, el niño controla impulsos, respeta turnos y ajusta la conducta a la trama. - La práctica pedagógica debe estructurar estos espacios de dramatización con un propósito claro y con |

| | | |
|--|--|--|
| lineamientos que permitan la reflexión posterior. | | |
| - Enfoque en planeación y secuencia didáctica (DGT3, DGT6): la dramatización se integra al inicio, mitad o cierre de un proyecto. | - MEN (2014): Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial sugieren que el docente organice experiencias de aprendizaje con metas socioemocionales y cognitivas. - Diamond (2013): La función ejecutiva se ejercita a través de actividades secuenciadas y con propósitos definidos. | - Planificar con objetivos (p. ej., trabajar la empatía) y diseñar una secuencia que permita monitorear y evaluar el progreso. - El juego dramático sistemático (inicial, en desarrollo o al final) promueve la autorregulación a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. |
| - Uso de rutinas, señales y refuerzos positivos para guiar la autorregulación durante el juego (DGT2, DGT4, DGT5). | - Bodrova & Leong (2007): Las rutinas y señales clarifican las expectativas e impulsan el control inhibitorio. - Zimmerman (2008): El refuerzo positivo y la retroalimentación descriptiva apuntalan la metacognición y la orientación hacia la tarea. | - Proponer un marco claro (reglas visuales, música de transición, conteo regresivo) ayuda a los niños a organizar su conducta y calmar impulsos. - El refuerzo positivo, al especificar la conducta lograda (“respetaste el turno”), promueve la autoconciencia y anima la repetición de la acción. |
| - Participación de la familia y del contexto: involucrar a los padres con “vestuarios”, “presentaciones” y “oficios” (DGT7, DGT8). | - Vygotsky (1978): El contexto social y cultural amplía las oportunidades de aprendizaje y de internalización de normas. - Bruner (1983): La colaboración con la familia refuerza la significatividad del juego y la co-construcción de sentido. | - La práctica pedagógica que incluye a la familia incrementa la motivación y legitima las actividades lúdico-dramáticas. - Las experiencias de dramatización pueden trascender el aula, reforzando la autorregulación también en la convivencia cotidiana del niño. |
| Promoción de elementos autorreguladores | | |
| Implicaciones principales | Aporte Teórico | Reflexión hermenéutica |
| - Registro y evaluación del progreso en autorregulación (DGT1, DGT2, DGT4, DGT5, DGT6, DGT8, DGT9) mediante rúbricas, diarios de campo, bitácoras, notas anecdóticas o incluso videos. | - MEN (2012): El seguimiento sistemático de avances socioemocionales es crucial en la educación inicial. - Berk & Winsler (1995): Los registros anecdóticos y la observación diaria ofrecen datos contextuales de la evolución del niño en la autorregulación. | - Los docentes adoptan métodos cualitativos para documentar mejoras (“ <i>Hoy X esperó su turno sin interrumpir</i> ”), propiciando un panorama individualizado del niño. - Los registros posibilitan ajustes en la práctica y una comunicación con familias, generando mayor coherencia en la formación. |
| - Retroalimentación positiva y refuerzo como herramienta esencial para consolidar la | - Goleman (1996): El refuerzo positivo apoya la gestión | - Al detallar (“ <i>Hoy esperaste tu turno</i> ”), el niño entiende por qué la acción es valiosa y se |

| | | |
|--|---|---|
| autorregulación (DGT2, DGT3, DGT5, DGT8). | emocional y la motivación intrínseca. - Zimmerman (2008): La retroalimentación específica ayuda al niño a reconocer conductas adecuadas y a vincular su esfuerzo con resultados positivos. | fomenta una autorreflexión del comportamiento. - El compartir dichos logros con la familia y los compañeros refuerza la dimensión social de la autorregulación, generando un entorno de apoyo y continuidad. |
| - Promover rutinas y normas para desarrollar autocontrol (DGT2, DGT7). | - Diamond (2013): Las funciones ejecutivas mejoran cuando los niños practican rutinas consistentes que implican control inhibitorio y memoria de trabajo. - Bodrova & Leong (2007): El establecimiento de reglas en el juego dramático fortalece la capacidad de autorregulación y la conciencia de límites. | - La clarificación de normas: turnos, tiempos, secuencias, favorece que el niño anticipe y regule sus acciones. - El niño percibe la consistencia de dichas rutinas y se habitúa a autorregularse, entendiendo que el control de impulsos y la persistencia son parte del funcionamiento normal del grupo. |
| - Integrar el refuerzo con la familia a través de información sistemática y ejemplos concretos (DGT1, DGT4, DGT6). | - Vygotsky (1978): La mediación no solo recae en el docente sino también en la comunidad inmediata (familias). - MEN (2014): Vincular a los padres en la evaluación formativa fortalece la participación y el acompañamiento del niño. | - La familia colabora para reproducir o consolidar conductas autorreguladoras fuera del aula. - El feedback detallado (anécdotas, videos, notas) propicia la coherencia entre lo que se espera en el entorno escolar y la dinámica hogareña, reforzando la continuidad del aprendizaje. |
| Aportes de juego dramático | | |
| Aumento de la atención y la motivación. DGT1, DGT6 y otros destacan que, al involucrarse en una historia o rol, los niños prolongan su atención y se emocionan más que en juegos estáticos. – DGT2 subraya la disminución del desorden porque los niños están más concentrados y comprometidos con la acción dramática. | – Vygotsky (1978): El juego simbólico activa la Zona de Desarrollo Próximo, motivando la implicación afectiva y cognitiva. – Diamond (2013): La atención sostenida se fortalece cuando las funciones ejecutivas (memoria de trabajo, control de impulsos) se ponen en juego de forma lúdica. | – La trama y el “como si” despiertan el interés infantil, facilitando la persistencia en la tarea y moderando conductas dispersas. – La autorregulación (no interrumpir, cooperar) se interioriza de manera más natural que en actividades menos envolventes. |
| Desarrollo de empatía y valores. – DGT3, DGT4, DGT9 aluden a la posibilidad de ensayar la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos en un “ <i>espacio seguro</i> ”. | – Bodrova & Leong (2007): El juego dramático impulsa competencias comunicativas y socioemocionales, pues requiere interacción y negociación de roles. | – Asumir roles conlleva adoptar normas y empatizar con perspectivas distintas. – El proceso de “ponerse en el lugar del otro” practica el respeto y la colaboración, incidiendo en la dimensión |

| | | |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Representar personajes conlleva asumir actitudes que fomentan el reconocimiento de las emociones propias y ajenas. | <ul style="list-style-type: none"> – Goleman (1996): La representación emocional en la dramatización favorece la inteligencia emocional, ingrediente clave de la autorregulación. | <ul style="list-style-type: none"> socioemocional del niño y reforzando su capacidad de autorregular la expresión emocional. |
| <p>Facilitación de la expresión oral y la creatividad– DGT1 y DGT2 enfatizan la superación de la timidez y la ampliación del vocabulario.</p> <ul style="list-style-type: none"> – DGT5 ve la dramatización como un vehículo para adquirir fluidez verbal y organizar el discurso narrativo, integrando la imaginación con el lenguaje. | <ul style="list-style-type: none"> – Piaget (1976): El juego simbólico promueve la flexibilidad cognitiva y la construcción de significados. – Bruner (1983): El lenguaje encuentra en la dramatización un entorno propicio para su desarrollo, al exigir al niño que comunique sus ideas y modifique la acción según las respuestas del grupo. | <ul style="list-style-type: none"> – El mecanismo narrativo en la dramatización exige la creación de diálogos, roles y escenarios imaginados. – El lenguaje oral se fortalece, pues la conversación sobre la trama, la negociación de normas y la expresión de emociones amplían el vocabulario y la conectividad discursiva del niño. |
| <p>Refuerzo de la autorregulación conductual y emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> – DGT5 y DGT8 señalan que, para no “romper” la escena, el niño debe controlar impulsos, regular su tono de voz y respetar secuencias en la historia. – Al asumir ciertos personajes, el niño aprende a inhibir reacciones inadecuadas (DGT7). | <ul style="list-style-type: none"> – Bodrova & Leong (2007): El juego dramático como una de las mejores vías para ensayar el control inhibitorio, la persistencia y la alineación con normas colectivas. – Zimmerman (2008): La autorregulación cognitiva y emocional se ve potenciada cuando el niño planifica y se autoevalúa en tiempo real. | <ul style="list-style-type: none"> – La presión narrativa (mantener el personaje, seguir el guion) pone en juego funciones ejecutivas. – El niño comprende que su comportamiento influye en el grupo y, al autolimitarse o esperar turnos, practica su regulación (emocional y conductual). |

| Utilidad del juego dramático | | |
|--|--|---|
| Implicaciones principales | Referentes teóricos | Reflexión hermenéutica |
| <p>Motivación y mejor clima de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> – DGT2 y DGT7 destacan la disminución de conflictos y regaños, pues los niños se comprometen con la trama y la cooperación surge de modo espontáneo. – DGT6 insiste en la “alegría” que impulsa el aprendizaje más rápido y en un ambiente de complicidad con las familias (al disfrazarse o participar en escenarios). | <ul style="list-style-type: none"> – Vygotsky (1978): El compromiso afectivo en la actividad lúdica facilita la internalización de valores y normas. – Bodrova & Leong (2007): La motivación intrínseca elevada ayuda a la autorregulación y al cumplimiento de las pautas que exige la actividad dramática. | <ul style="list-style-type: none"> – El juego dramático despierta el interés del niño, reduciendo la necesidad de regaños y fomentando la colaboración. – Un aula donde los niños disfrutan y se involucran en la actividad tiende a generar menos conflictos y un clima positivo para la autorregulación grupal. |
| <p>Integración de contenidos curriculares</p> <ul style="list-style-type: none"> – DGT1, DGT4, DGT8 indican que el juego dramático facilita la enseñanza de lenguaje y matemáticas (comprar/vender, escribir guiones) en una atmósfera lúdica. – DGT5 menciona dramatizaciones de procesos naturales o científicos que | <ul style="list-style-type: none"> – Bruner (1983): El aprendizaje por descubrimiento, potenciado por escenarios ficticios o semi ficticios, promueve la comprensión de conceptos al enmarcarlos en una narrativa significativa. – Diamond (2013): Las funciones ejecutivas también se fortalecen al resolver problemas en la trama, | <ul style="list-style-type: none"> – La utilidad del juego dramático abarca no solo la dimensión social, sino la adquisición de competencias (lectoescritura, matemática elemental). – Los niños aplican los contenidos en un contexto narrativo que da propósito a los números o al vocabulario, |

| | | |
|---|---|---|
| hacen más “vivo” el aprendizaje de ciertos temas. | integrando pensamiento lógico y regulación. | favoreciendo la persistencia en la tarea. |
| Observación y retroalimentación – DGT3 y DGT9 valoran cómo la dramatización permite diagnosticar necesidades, ajustar la práctica y ofrecer retroalimentación contextualizada. – Al documentar cómo los niños actúan en roles, el docente ve “puntos ciegos” o avances que en el trabajo individual no afloran con tanta claridad. | – Ministerio de Educación Nacional (2014): Orientaciones pedagógicas en educación inicial sugieren la observación continua y la evaluación formativa, facilitadas por escenarios ricos en interacción. – Vygotsky (1978): La co-construcción de significados aporta pautas para que el maestro detecte las Zonas de Desarrollo Próximo de cada niño. | – La utilidad del juego dramático también se refleja en el ámbito evaluativo: el docente contempla en vivo la autorregulación y el pensamiento de los niños al negociar roles o resolver tensiones en la historia. – Este “laboratorio” social y cognitivo favorece la retroalimentación individual y colectiva. |
| Enfoque integral (cognitivo, socioemocional, creativo) – DGT3, DGT5 resaltan la combinación de factores: el niño se expresa oralmente, resuelve pequeños problemas y pone en juego sus emociones de manera segura. – DGT7 indica que el juego dramático impacta la autoestima y la autoimagen del niño, al hacerlo sentir protagonista de la situación. | – Goleman (1996): La inteligencia emocional crece con experiencias que involucran la expresión de sentimientos y la interpretación de roles. – Piaget (1976): La asimilación y acomodación de realidades en el juego simbólico fomentan la imaginación y la reorganización interna de conceptos. | – El carácter integral del juego dramático se concreta en la unión de lo cognitivo (planificar acciones, resolver sumas), lo social (colaborar) y lo emocional (manejar frustraciones, expresar afectos). – Esta versatilidad lo vuelve una herramienta muy útil para la formación temprana y el desarrollo de la autorregulación. |

Nota: elaboración propia.

Para dar respuesta al Objetivo #2: Interpretar el proceso de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de transición a partir del juego dramático, desde la teoría sociocultural de Vygotsky, y una vez analizada a profundidad la información proporcionada por los docentes realizando la interpretación teórica respectiva, se pueden destacar cuatro grandes acciones que los educadores infantiles aplican para valorar y promover la autorregulación:

- Formación e iniciativa docente: el reconocimiento de la importancia de su propia experiencia y conocimiento disciplinar empodera al maestro para diseñar ambientes y secuencias que fortalezcan la autorregulación. Varias intervenciones recalcan la necesidad de formación continua en técnicas de dramatización y en estrategias de seguimiento de la autorregulación.
- Práctica pedagógica basada en el juego dramático: los docentes planean momentos de dramatización (al inicio, en la mitad o al final de un proyecto) para propiciar la negociación de roles, la resolución de conflictos, la

planificación y la reflexión. Estas instancias ofrecen un contexto en el que el niño ensaya y afianza conductas autorreguladoras, apoyado en la mediación puntual del educador.

- Promoción de elementos autorreguladores a través de rutinas, refuerzos y registros: se recurre a rutinas (reuniones de planificación, señales visuales, conteo regresivo), a refuerzos positivos (elogios concretos, estrellitas, medallas simbólicas) y al registro riguroso (bitácoras anecdóticas, rúbricas, videos). Con ello, el docente hace visible el progreso y ofrece retroalimentación detallada, reforzando la motivación del niño y su consciencia sobre la relevancia de la autorregulación.
- Relación con las familias: se facilita la comunicación de los avances en autorregulación y el trabajo conjunto para reforzar la consistencia de estas conductas fuera del aula. Así, la familia se vuelve aliada que continúa el andamiaje en el hogar, legitimando las normas y el control emocional.

En síntesis, las acciones identificadas en las voces de los docentes: capacitación y actualización constante, uso estratégico del juego dramático en la planeación, adopción de registros sistemáticos y retroalimentación personalizada, y vinculación de la familia, conforman un sistema didáctico que permite cultivar la autorregulación desde la etapa preescolar. Estas prácticas, fundamentadas en la teoría sociocultural y en la promoción de las funciones ejecutivas, enriquecen el quehacer pedagógico y sientan bases sólidas para el desarrollo integral de los niños y niñas en Transición.

Se deduce entonces, que las voces docentes dejan en claro que el juego dramático:

- Promueve la autorregulación al exigir que los niños negocien roles, manejen impulsos y actúen en coherencia con la trama (turnos, secuencias, cierres narrativos).
- Enriquece la práctica pedagógica y la motivación de los niños al conectar contenidos curriculares (lenguaje, matemáticas, ciencias) con la experiencia simbólica y la interacción social.

- Propicia espacios de observación y retroalimentación para el docente, quien puede ajustar la mediación según la respuesta del niño, potenciando la metacognición y la autorreflexión del estudiante.
- Fortalece no solo la dimensión cognitiva, sino también la emotiva y social, pues al asumir personajes, los niños desarrollan empatía, empatizan con perspectivas distintas y aprenden a cooperar.

De acuerdo con la hermenéutica de estos testimonios, la dramatización se traduce en un andamiaje natural para la planificación, la organización y el control de impulsos, todos ellos componentes clave de la autorregulación. El niño, al tener un rol que sostener y una historia que continuar, internaliza el control emocional y la persistencia para no interrumpir ni frustrarse cuando las cosas se desvían de su expectativa. Además, la intención pedagógica al integrar contenidos como diálogos escritos, sumas y restas en la tienda, refuerza la conexión entre la lúdica y el proceso de aprendizaje, brindando un escenario vivo donde el niño descubre y ejerce sus capacidades cognitivas y socioemocionales.

A modo de cierre, los testimonios de los docentes validan la idea de que el juego dramático potencia los primeros pasos hacia la autorregulación del aprendizaje en la edad preescolar, confirmando su eficacia como estrategia metodológica y recurso central para la formación integral de los niños.

Tabla 7

Síntesis de aportes de P. 8, 10,12; 2, 3, 11, 13, al Objetivo 2

| OBJETIVO 2 Interpretar el proceso de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de transición a partir del juego dramático desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky. | | | |
|--|---|---|---|
| Análisis hermenéutico de la pregunta 8- 10- 12- 2- 3- 11 y 13 | Marco teórico | Hallazgos empíricos | Interpretación hermenéutica |
| Pregunta 8. ¿Cómo identifica que un niño está autorregulando su aprendizaje? ¿En qué momentos o situaciones planifica actividades de juego dramático para favorecer la | La autorregulación del aprendizaje implica la capacidad de planificar, monitorear y ajustar la propia conducta en función de metas cognitivas y socioemocionales (Zimmerman, 2008). Desde la perspectiva sociocultural de | Las docentes observan que un alumno se autorregula cuando rectifica su conducta sin corrección externa: se calma solo, corrige errores al percibirlos, pide ayuda de forma oportuna y verbaliza planes ("Voy a recortar | Esta praxis revela la fusión de horizontes entre el saber práctico de las maestras y el horizonte teórico de la investigadora: el juego dramático no es solo recreo, sino un laboratorio de la autorregulación donde el niño interioriza pautas |

| | | | |
|--|---|--|--|
| autorregulación en sus estudiantes? | Vygotsky (1978), estos procesos se desarrollan en interacción con mediaciones externas —lenguaje, rutinas, roles— que, gradualmente, se interiorizan como herramientas de control interno. El juego dramático, al exigir a los niños asumir un rol, negociar reglas y mantener el hilo narrativo, ofrece un contexto privilegiado para entrenar el control inhibitorio (no interrumpir), la atención sostenida (seguir la trama) y la persistencia (sostener el personaje), al mismo tiempo que promueve la metacognición cuando el niño verbaliza su plan de acción. | luego”). Planifican dramatizaciones al inicio de un proyecto para motivar el tema, en momentos de desorden o tras situaciones conflictivas (convivencia, amistad), y al cierre para sintetizar lo aprendido. | sociales (turnos, normas) y cognitivas (planificación, persistencia) en un espacio seguro. La repetición intencional de roles y la reflexión grupal posterior activan una espiral dialógica, propia del método gadameriano, que reconcilia las experiencias vividas con la teoría sociocultural, permitiendo reconstruir el sentido profundo de la autorregulación en la primera infancia. |
| Pregunta 10. ¿Incluye los juegos dramáticos dentro de las acciones para promover el autocontrol, la concentración y la persistencia de sus estudiantes? ¿De qué manera? ¿Podría contar un ejemplo donde el juego dramático haya fortalecido la atención o el autocontrol de un niño? | Las funciones ejecutivas: autocontrol, atención sostenida y persistencia, se desarrollan de manera óptima en contextos de juego simbólico donde el niño debe planificar, monitorear y ajustar su conducta (Diamond, 2013). Vygotsky (1978) subraya que el juego dramático sirve como mediación cultural: al asumir roles, el niño interioriza gradualmente normas sociales y cognitivas, pues debe inhibir impulsos (no interrumpir), mantener el hilo narrativo y perseverar hasta el final de la escena. Bodrova y Leong (2007) añaden que las dramatizaciones | Todas las docentes planifican dramatizaciones que exigen espera del turno y escucha activa. Las maestras coinciden en que las dramatizaciones planificadas promueven el autocontrol, la concentración y la persistencia al obligar a los niños a moderar sus impulsos y a mantenerse atentos a su papel. En la adaptación de una fábula, por ejemplo, un niño particularmente impulsivo aprendió a avanzar despacio y a esperar su turno antes de actuar. Los juegos de tienda o representaciones familiares permitieron | Al fusionar el horizonte práctico de las docentes con la teoría sociocultural, emerge un sentido dialéctico: el juego dramático no solo pone en evidencia las funciones ejecutivas en acción, sino que reconstruye la experiencia del niño como un sujeto activo que negocia normas internas y externas. Cada ejemplo expresado funciona como un texto vivo donde la mediación del adulto con preguntas guía o roles diseñados, y la interacción entre pares generan un círculo hermenéutico: el niño interpreta su papel, interioriza los acuerdos grupales y luego revisita la norma desde su perspectiva, |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | <p>permiten entrenar estas habilidades en un espacio seguro, donde el error se integra al aprendizaje y el adulto va retirando su andamiaje de forma progresiva.</p> | <p>que quienes tendían a acaparar la atención asimilaban el rol de “<i>papá</i>”, consolando a sus compañeros y modulando su voz con serenidad. Asimismo, cuando los niños adoptaron personajes de médico o narrador de cuentos, dejaron de distraerse para centrarse en hilar correctamente la historia. Las actividades temáticas o los cantos dramatizados convirtieron la motivación afectiva en una palanca de persistencia, ayudando a quienes se bloqueaban a mantenerse en la tarea. Incluso en dramatizaciones más ocasionales, como la recreación de un restaurante, niños inquietos incorporaron el rol de mesero para aprender a escuchar antes de tomar nota, evidenciando una mejora notable</p> | <p>consolidando así la autorregulación. Esta dinámica confirma que, en el juego dramático, la estructura narrativa y la reflexión sobre la propia actuación actúan como andamiaje para la construcción de un control interno que trasciende la escena y se proyecta al aprendizaje cotidiano.</p> |
| <p>Pregunta 12. ¿De qué manera relaciona o integra los contenidos curriculares (lenguaje, matemáticas) con el juego dramático para reforzar la planificación, la organización y el control de impulsos?</p> | <p>En la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), el aprendizaje de conceptos formales — como el lenguaje y la aritmética— se potencia cuando se inserta en actividades significativas mediadas culturalmente. El juego dramático, al crear situaciones simbólicas (tienda, restaurante, oficina de correos), convierte el currículo en una experiencia vivida, donde el niño interioriza progresivamente herramientas de</p> | <p>Las nueve docentes combinan lenguaje y matemáticas con dramatizaciones de forma sistemática. Por ejemplo, en Lenguaje: crean diálogos y rimas, piden a los niños inventar y escribir guiones; en Aritmética: dramatizan mercados o restaurantes usando billetes de papel para contar precios, sumar y restar. Respecto a la organización de roles: reparten personajes, vendedor, comprador, narrador, cartero, y fijan turnos de habla,</p> | <p>Al fusionar el horizonte práctico de las maestras con la teoría sociocultural, emergen dramatizaciones como “textos vivos” donde el currículo deja de ser un discurso abstracto y se convierte en experiencia compartida. Cada escena, desde la tienda numerada hasta la oficina de correos con sus cartas, obliga al niño a planificar (¿quién hace qué?), a organizarse (¿en qué orden?), y a regular sus impulsos (¿es mi turno ya?). Esta puesta en escena resignifica el discurso</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <p>planificación y control inhibitorio (Bodrova & Leong, 2007). Bruner (1983) añade que la dramatización funciona como un andamiaje: el docente diseña el escenario, propone roles que exigen organizar pasos (sumar, escribir, dialogar) y gradualmente retira su apoyo, promoviendo la autonomía de los estudiantes.</p> | <p>de modo que los alumnos deben planificar quién actúa y cuándo. En relación al control de impulsos: al no poder “acaparar” billetes o interrumpir la narración, aprenden a esperar su turno y a moderar su conducta. Además, en los proyectos temáticos, integran el juego dramático al inicio y cierre de unidades, reforzando conceptos con dramatizaciones de efemérides o proyectos de aula.</p> | <p>académico: el alumno no sólo aprende a sumar o a construir oraciones, sino que internaliza las rutinas de planificación y control emocional a través de la interacción simbólica. El juego dramático, hermenéuticamente, es el espacio donde se fusionan horizontes: el del docente que diseña el escenario y el del niño que da vida al texto, generando un nuevo significado que integra lo cognitivo, lo socioemocional y lo cultural en la autorregulación del aprendizaje.</p> |
| <p>Pregunta 2. ¿Considera que el juego dramático incide en el fomento de la autorregulación del aprendizaje en los niños de transición? ¿De qué manera?</p> | <p>Según la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), la autorregulación se desarrolla en la interacción social y a través de mediaciones simbólicas como el lenguaje y el juego de roles. Bodrova y Leong (2007) subrayan que el juego dramático funciona como un andamiaje cultural: al asumir un personaje, el niño debe planificar sus acciones, inhibir impulsos inapropiados y coordinarse con sus compañeros para que la escena fluya. Este entorno simulado permite ensayar conductas autorreguladas como el turno de palabra, la perseverancia ante el error y el control emocional, en un espacio seguro donde el error se incorpora al aprendizaje.</p> | <p>Las docentes coinciden en que el juego dramático activa de forma natural procesos de autorregulación porque requiere asumir y mantener un rol, lo que impulsa al niño a controlar sus impulsos para no romper la coherencia de la representación; implica negociar reglas y respetar turnos, fomentando la paciencia y la escucha activa; exige planificar decisiones (qué decir, cuándo actuar) y adaptarse a cambios en la trama, reforzando la flexibilidad cognitiva y, finalmente, facilita la colaboración y la resolución pacífica de conflictos, pues cada participante depende de los demás para que la dramatización tenga éxito. En conjunto, estas dinámicas ponen en juego la atención sostenida, el control</p> | <p>La fusión de horizontes entre el saber práctico de las docentes y el horizonte teórico revela al juego dramático como un texto vivo donde el niño no solo representa un papel, sino que reconstruye su propia normativa interna. Cada dramatización funciona de tal manera que el estudiante interpreta el rol, interioriza las reglas sociales y, al regresar a la experiencia, reelabora su comprensión de la autorregulación. En este proceso dialógico, el error se convierte en oportunidad de reflexión y la escena compartida crea un espacio de autodescubrimiento donde el niño negocia y consolida su capacidad de planificar, monitorear y ajustar su conducta, trascendiendo la actividad lúdica para dar sentido a su propio aprendizaje.</p> |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | | inhibitorio y la persistencia, pilares de la autorregulación en la primera infancia. | |
| Pregunta 3. ¿Es el juego dramático una estrategia metodológica que podría favorecer su práctica pedagógica? Explique. | La pedagogía sociocultural de Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje se potencia cuando los alumnos participan activamente en contextos significativos; el juego dramático, con su “ <i>como si</i> ”, permite replicar situaciones reales en un entorno protegido, mediando procesos cognitivos y socioemocionales. Bodrova y Leong (2007) muestran que esta modalidad estimula la participación, facilita la integración curricular (lenguaje, matemáticas, arte) y crea oportunidades de observación diagnóstica, pues el docente ve en vivo cómo los niños planean, negocian y autorregulan. Bruner (1983) añade que la dramatización actúa como un andamiaje cultural, donde el maestro diseña escenarios y retira gradualmente su apoyo, promoviendo la autonomía y el aprendizaje significativo. | Las docentes coinciden en que el juego dramático dinamiza y contextualiza contenidos, convierte temas de lenguaje, matemáticas y ciencias en escenas vivas, facilitando la comprensión y haciendo el aprendizaje más cercano y memorable. Expresan que reduce la necesidad de disciplina externa y que, al involucrar emocionalmente a los niños, disminuye el desorden y los regañones, generando un aula más cooperativa y alegre. Se fomenta la empatía y la resolución de conflictos. Representar roles sociales permite ensayar y ensayar valores como la solidaridad, la escucha activa y la negociación pacífica. Puede ser una estrategia metodológica porque ofrece diagnóstico y retroalimentación personalizada. Durante las dramatizaciones, el docente identifica con precisión dificultades de autorregulación y adapta sus intervenciones al ritmo de cada niño. Al involucrar a la familia, la participación de padres en escenas o disfraces fortalece el vínculo escuela-hogar y refuerza en casa las | La fusión de horizontes entre la teoría sociocultural y las voces de las maestras revela el juego dramático como un texto performativo donde el currículo cobra vida. En este espacio dialógico, el niño interpreta un rol, y a la vez se interpreta a sí mismo, interiorizando normas y procedimientos mediante la práctica simbólica. La dramatización no es solo entretenimiento, sino un escenario de construcción de significados: el docente propone un mundo ficticio, los niños lo habitan, negocian sus reglas y retroalimentan esa experiencia al reflexionar juntos. Este círculo hermenéutico legitima la metodología dramática como un puente entre el discurso académico y la subjetividad infantil, confirmando que aprender “ <i>haciendo como si</i> ” promueve tanto la adquisición de saberes como el desarrollo integral y la autorregulación. |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | | prácticas iniciadas en el aula. | |
| Pregunta 11. ¿Qué diferencias ha notado en el comportamiento o la participación de los niños cuando intervienen en juego dramático, en comparación con otras formas de juego? | Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), el aprendizaje y el desarrollo socioemocional surgen de la mediación simbólica y la interacción grupal. El juego dramático proporciona un “ <i>espacio de acción</i> ” donde los niños interpretan roles y negocian significados, favoreciendo la internalización de normas sociales y cognitivas. Por su parte, la teoría de las funciones ejecutivas (Diamond, 2013) señala que actividades que requieren mantener un guion, esperar turnos y adaptarse a cambios en la trama entrenan la atención, el autocontrol y la flexibilidad. | Según los informantes, se logra mayor implicación emocional y atención sostenida. En el juego dramático, los niños se sumergen en la historia y mantienen el foco por más tiempo, a diferencia de juegos libres o de construcción donde se distraen con facilidad. Igualmente, colaboración y empatía reforzadas. Al dramatizar, deben escucharse y cooperar para que la escena avance, lo que genera un fuerte sentido de equipo y una actitud de cuidado hacia el otro, frente al juego individual, donde prima el interés personal. Expresión verbal y gestual intensificada. Los pequeños usan más el lenguaje y el gesto corporal para dar vida a sus personajes, enriqueciendo sus habilidades comunicativas más allá de las interacciones superficiales de otros juegos. Respeto de reglas y organización. La necesidad de mantener coherencia en la trama induce a los niños a seguir normas compartidas y a organizar el desarrollo de la historia, algo que no ocurre con la misma disciplina en juegos improvisados o deportes libres. | Al leer estas prácticas como un texto vivo, se advierte que el juego dramático crea un círculo de comprensión donde docentes y estudiantes co-construyen significado. La dramatización no solo entretiene, sino que estructura la experiencia infantil en torno a la negociación de roles, la reflexión sobre la propia acción y la interiorización de normas. En este proceso, el niño ya no ve el aprendizaje como algo impuesto, sino como una práctica compartida que da sentido a su acción. La diferencia frente a otros juegos radica en que aquí el horizonte del juego y el horizonte del conocimiento se fusionan: la historia vivida y las metas curriculares convergen, permitiendo a los niños apropiarse de estrategias de atención, colaboración y autocontrol de manera profunda y duradera. |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | | <p>Creatividad estructurada y propósito colectivo. En lugar de improvisar sin meta, el juego dramático introduce una secuencia (preparación–representación–reflexión) que equilibra libertad de inventiva y objetivos claros, reforzando la motivación y el sentido de logro compartido al cerrar una pequeña obra.</p> | |
| <p>Pregunta 13.</p> <p>¿Cómo promueve la reflexión posterior a las actividades de juego dramático para que los niños tomen conciencia de sus procesos de pensamiento y autorregulación?</p> | <p>Según Elkonin (1978), el juego simbólico incluye una fase de metacognición cuando el niño revisita la acción y construye significado a partir de ella. Sierra (2010) enfatiza la reflexión estructurada tras la actividad lúdica como clave para la conciencia de los propios procesos. Neves (2015) añade que las preguntas abiertas y los elementos visuales (tarjetas, dibujos) funcionan como herramientas de mediación que facilitan la expresión de emociones y estrategias. La praxis hermenéutica de Gadamer recuerda que este diálogo reflexivo entre maestro e infante, como un círculo de comprensión, permite la fusión de horizontes, donde la experiencia vivida se reconcilia con las pautas teóricas de autorregulación.</p> | <p>Las docentes utilizan rutinas de círculo de diálogo y preguntas guía para que los niños verbalicen sus logros y desafíos (“¿Cómo te autorregulaste?”, “¿Qué hiciste para esperar tu turno?”). Emplean tarjetas con caritas y dibujos o collages para que los alumnos representen gráficamente sus emociones y estrategias de control. Cada estudiante comparte un logro y un aspecto a mejorar, fomentando la autoevaluación. Se refuerza públicamente el comportamiento regulado con elogios específicos, consolidando la importancia de la autorregulación. En ocasiones, analizan la moraleja o enseñanza del cuento dramatizado, conectando la reflexión con valores y emociones trabajadas.</p> | <p>Este diálogo post-dramatización funciona como un círculo hermenéutico: el niño interpreta su propia acción al verbalizarla y visualizarla, integrando su horizonte de experiencias con el horizonte del docente. Las preguntas abiertas y los artefactos visuales actúan como mediaciones que traducen impulsos y reflexiones en discurso compartido. Al reforzar logros y explorar dificultades, se crea un espacio de comprensión conjunta donde la autorregulación se convierte en un objeto de reflexión y no solo en una norma impuesta. Este proceso de fusión de horizontes confirma que la reflexión guiada posterior al juego dramático no solo registra conductas, sino que las resignifica, impulsando la interiorización de estrategias de planificación, control de impulsos y evaluación metacognitiva en la primera infancia.</p> |

**TRIANGULACIÓN:
hallazgos
principales, teoría
e interpretación**

El proceso de autorregulación en los niños de transición, tal como se manifiesta mediante el juego dramático, se configura como un entramado dialógico donde la mediación sociocultural oficia de puente entre la acción y la reflexión interna. Al asumir un rol (“vendedor”, “médico”, “narrador”), El niño debe planificar cada paso de su actuación, controlar impulsos para no interrumpir la escena y sostener la atención en la trama compartida. Vygotsky (1978) recuerda que esas reglas y turnos, inicialmente impuestos desde el exterior, se van interiorizando como herramientas de control interno: el “como si” del dramatizado actúa como andamiaje que, según Bruner (1983) y Bodrova & Leong (2007), facilita la apropiación de funciones ejecutivas tales como inhibición de respuestas espontáneas y memoria de trabajo para mantener el guion y flexibilidad cognitiva para adaptarse a los cambios de la historia, en un entorno seguro y significativo. La reflexión posterior, diálogos en círculo, preguntas abiertas, uso de caritas o collages, lo que las maestras mencionan como asamblea diaria, constituye la fase metacognitiva donde, según algunos autores señalan, el niño reconstruye su propia actuación y cristaliza la conciencia de sus estrategias de autorregulación. Este ejercicio hermenéutico, inspirado en Gadamer, fusiona el horizonte práctico de las maestras con el horizonte teórico de la investigación: cada dramatización se convierte en un “texto vivo” que los pequeños interpretan y resignifican, generando una espiral de acción–reflexión–nueva acción. De este modo, el juego dramático no sólo impulsa la adquisición de contenidos curriculares, sino que despliega un laboratorio de la autorregulación, donde la negociación de roles, la interiorización de normas y la co-construcción reflexiva tramitan el control interno y la autonomía cognitiva de los aprendices en la primera infancia.

Nota: elaboración propia.

CAPÍTULO V

TEORIZACIÓN

La investigación científica no se limita a la recolección de datos o a la descripción sistemática de fenómenos; por el contrario, sus mayores aportes surgen de la capacidad de quienes investigan para generar nuevas comprensiones, explicaciones y orientaciones conceptuales, o lo que se denomina comúnmente como construcción teórica. En estas líneas se profundiza en el proceso de teorización, así como en la importancia de construir una aproximación teórica basada tanto en el marco teórico como en los hallazgos de una investigación de carácter cualitativo con paradigma interpretativo y método hermenéutico. Para ello, se convocan perspectivas de autores clásicos y contemporáneos que han reflexionado en torno a la naturaleza de la teoría y su rol en la producción de conocimiento científico.

El proceso de teorización: definición y alcance

Teorizar implica transformar la descripción de hechos en explicaciones conceptuales sólidas, creando modelos que profundicen nuestra comprensión de la realidad (Strauss & Corbin, 1990). En la investigación cualitativa, este proceso no persigue la generalización estadística, sino la interpretación rica y contextual de significados y vivencias, reconociendo que éstos emergen de la cultura y la historia de los participantes (Creswell, 2013; Denzin & Lincoln, 2011).

Bajo un enfoque hermenéutico (Gadamer, 1975), la teoría se construye a través de un diálogo continuo entre el investigador, los datos y la tradición interpretativa. La “fusión de horizontes”, es decir, el ir y venir entre el propio bagaje cultural y las voces de los informantes, faculta la aparición de nuevas comprensiones que trascienden la sola descripción. Así, la teorización es un ejercicio riguroso de inmersión reflexiva y de negociación de significados, donde los conceptos brotan de los datos y se nutren de la literatura previa.

Aproximación teórica sobre el juego dramático en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de transición, desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky.

En el marco de esta investigación cualitativa, se articuló una aproximación teórica sobre el juego dramático en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de transición, sustentada en la perspectiva sociocultural de Vygotsky y en el paradigma hermenéutico de Gadamer. A partir de la triangulación entre los objetivos planteados, los datos recogidos mediante entrevistas semiestructuradas a nueve docentes de instituciones oficiales de Cúcuta y los fundamentos vigotskianos, se pudo vislumbrar cómo el juego dramático actúa como una actividad estructurante que promueve la planificación, el control de impulsos y la persistencia en los niños.

El método hermenéutico, entendido como la interacción dialógica entre el horizonte del texto y el horizonte de la investigadora, permitió descifrar el sentido profundo de las experiencias docentes, recuperando no solo las aportaciones explícitas de las maestras, sino también las implicaciones que emergen en la praxis pedagógica. Así, se consolidó un marco interpretativo donde la teoría y la práctica se nutren mutuamente, constituyendo las bases para explicar el proceso de autorregulación en el grado transición. Para llegar al análisis hermenéutico de los hallazgos, se materializó en matrices cualitativas toda la información recabada en el instrumento, convertido en insumo principal para examinar el contexto lingüístico de cada respuesta, la estructura sintáctica de frases y párrafos, y las resonancias conceptuales que surgían al cruzar los horizontes de las informantes con los del corpus de la investigación.

Este ejercicio reveló dos ejes temáticos centrales: por un lado, *las actividades autorreguladoras del aprendizaje en transición*, integradas a través del currículo y orientadas al desarrollo integral desde la vivencia de las competencias conexas a la educación preescolar; por otro, *el proceso de autorregulación del aprendizaje a partir del juego dramático*, evidenciado en la experiencia docente, la práctica pedagógica y la emergencia de elementos específicos tales como la motivación intrínseca y la negociación de reglas, aunado a todos los aportes del juego dramático y su utilidad en los procesos de enseñanza en el grado transición. La riqueza de estos datos permitió identificar cómo, en la práctica cotidiana, las maestras emplean dinámicas

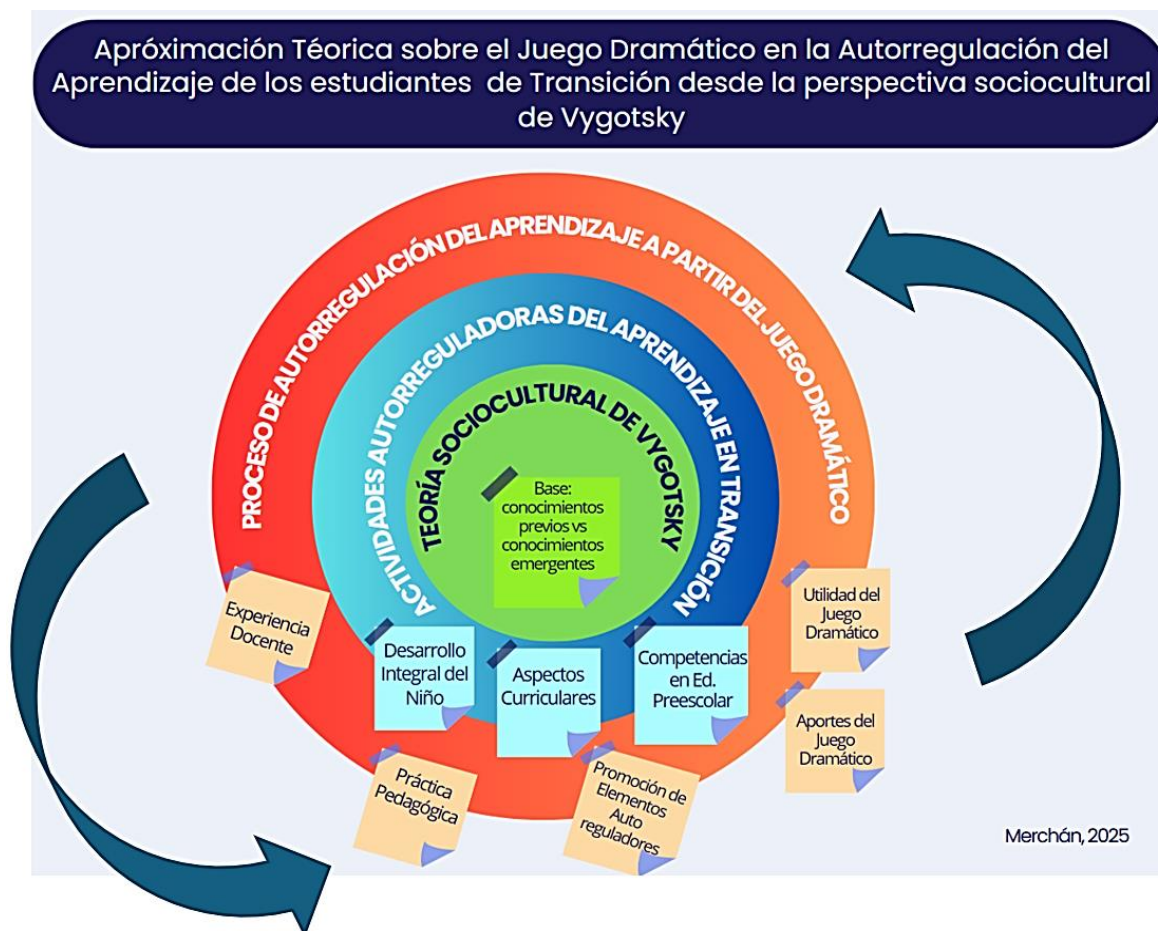
lúdicas con objetivos claros para fomentar la autonomía y el autocontrol, al tiempo que diseñan espacios de reflexión que consolidan la metacognición de los niños.

Para representar esta compleja interacción entre teoría y práctica, se construyó un diagrama en forma de espiral concéntrica que sintetiza los niveles de análisis y las categorías emergentes. En el núcleo, la Teoría Sociocultural de Vygotsky actúa como la base conceptual que otorga sentido al juego como mediación cultural y psicológica; en la capa intermedia, se disponen las dimensiones mayores de estudio: actividades autorreguladoras y proceso de autorregulación a partir del juego dramático, y en la capa externa, se delinean las subcategorías identificadas: desarrollo integral, aspectos curriculares, competencias preescolares, experiencia docente, práctica pedagógica, elementos autorreguladores, aportes y utilidad del juego dramático. La espiral no solo estructura visualmente la progresión del análisis, sino que también ilustra el carácter dinámico y dialéctico del método hermenéutico, donde los conocimientos previos de las informantes y los emergentes de la investigación convergen en un continuum de interpretación.

A continuación, la representación gráfica incluye un movimiento espiralado que conecta los conocimientos previos de las docentes con los conocimientos emergentes del estudio, simbolizando el proceso de fusión de horizontes que caracteriza la hermenéutica gadameriana. Este trazado enfatiza la dimensión iterativa de la investigación, pues al regresar la mirada a cada grado de la espiral, se profundizan las interpretaciones y se recontextualizan las evidencias en función de nuevos hallazgos. Así, el gráfico no es solo un repositorio visual de resultados, sino una herramienta reflexiva que permite al investigador y al lector recorrer simultáneamente los caminos de la práctica pedagógica y de la teoría, revelando la robustez conceptual y la coherencia metodológica que sustenta el estudio sobre el juego dramático y la autorregulación del aprendizaje en transición.

Figura 18

Sistematización de los Hallazgos



Fuente: Elaboración propia.

El diagrama concluye la sistematización de hallazgos presentando, en el centro, la Teoría Sociocultural de Vygotsky como base conceptual, sobre la cual gira todo el análisis. A su alrededor, anillos concéntricos muestran la progresión hermenéutica: primero, las actividades autorreguladoras del aprendizaje en transición, que agrupan subconjuntos como desarrollo integral del niño, aspectos curriculares y competencias en educación preescolar; luego, el proceso de autorregulación del aprendizaje a partir del juego dramático, que incorpora la experiencia docente, la práctica pedagógica, la promoción de elementos autorreguladores y por último, la utilidad y aportes del juego dramático, que destaca específicamente cómo las dinámicas lúdicas facilitan el autocontrol, la atención y la

motivación intrínseca. Cada post-it colocado en la espiral identifica con precisión las categorías emergentes recogidas de las entrevistas semiestructuradas con las nueve docentes.

Las dos flechas de color azul oscuro dibujan el movimiento espiral del método hermenéutico gadameriano: subrayan la idea de que, partiendo de conocimientos previos, la investigadora reexamina continuamente cada nivel de análisis para generar conocimientos emergentes más profundos. Así, el lector comprende que el estudio no concluye en la capa externa, sino que retorna al centro teórico para reinterpretar y enriquecer la comprensión del juego dramático como mediación cultural.

Fundamentación Teórica: La Perspectiva Sociocultural de Vygotsky

La base conceptual de esta investigación se sustenta en la teoría sociocultural de Vygotsky, la cual postula que el aprendizaje se construye a partir de la interacción social y la internalización de herramientas culturales. En este sentido, el juego dramático se configura como un “*laboratorio*” simbólico en el que los niños experimentan, reproducen y transforman sus experiencias a través del juego de roles. La actividad dramática permite que, desde la representación y la simulación, los infantes accedan a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), concepto fundamental en la teoría de Vygotsky, donde la mediación del educador facilita la transición de las capacidades potenciales a las efectivamente desarrolladas.

En la práctica pedagógica, este enfoque se traduce en la planificación intencionada del juego dramático, donde el docente asume el rol de mediador y andamiaje. Esta mediación no es simplemente una transmisión de conocimientos, sino un proceso dinámico en el que se favorece la internalización del lenguaje, la coordinación de acciones y el desarrollo de estrategias autorreguladoras que permiten al niño gestionar sus propias conductas y emociones. Así, se establece un vínculo directo entre la práctica lúdica y el aprendizaje autorregulado, vínculo que se articula mediante procesos metacognitivos y socioemocionales fundamentales para la formación integral de los estudiantes.

Tabla 8

Elementos emergentes para elaborar una aproximación teórica

| | |
|---|--|
| TEORÍA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY | Conocimientos previos de la TSC de Lev Vygotsky |
| | Conocimientos emergentes para la Teorización sobre Juego Dramático Infantil y sus aportes al aprendizaje autorregulado |

Nota: elaboración propia.

La integración de los aspectos emergentes observados en la figura 19, ofrece un panorama completo y coherente que respalda la generación de una aproximación teórica innovadora. Estos elementos no solo responden al objetivo general y a los objetivos específicos de la investigación, sino que también abren nuevas líneas de intervención para la práctica pedagógica en el contexto preescolar. La evidencia empírica obtenida a través de entrevistas y observación participante respalda la idea de que el juego dramático, cuando se planifica y se ejecuta de manera sistemática, se convierte en un mecanismo eficaz para fomentar la autorregulación del aprendizaje. La mediación del docente, fundamentada en una sólida experiencia y en prácticas pedagógicas dinamizadoras, es el elemento clave que posibilita la internalización de estrategias autorreguladoras. Además, la integración de los conocimientos previos y emergentes, enmarcada en aspectos curriculares orientados al desarrollo integral, fortalece la formación de competencias esenciales en la primera infancia.

Por lo tanto, este estudio aporta un abordaje teórico que articula de forma efectiva la teoría sociocultural de Vygotsky con la práctica educativa, ofreciendo directrices claras para la implementación de estrategias de juego dramático que promuevan la autorregulación del aprendizaje en el grado transición. Se evidencia, así, que el juego dramático puede y debe ser considerado como una herramienta estructurante y transformadora, capaz de impulsar el desarrollo integral y la autonomía de los niños, consolidando un aprendizaje que trasciende las aulas y sienta las bases para un futuro educativo más consciente y participativo.

Al respecto, algunos interrogantes del instrumento aplicado, contribuyeron de manera iterativa a consolidar la base teórica requerida en este trabajo doctoral. A

continuación, se relaciona una matriz que da cuenta del contenido teórico, los hallazgos empíricos y la interpretación hermenéutica realizada para finalmente, triangular dichos resultados.

Tabla 9

Síntesis de aportes de P. 5, 9, 14, 15, al Objetivo 3

| OBJETIVO 3 | | Teorizar sobre los aportes del juego dramático para la autorregulación del aprendizaje en el grado transición desde la Perspectiva Sociocultural de Vygotsky. | |
|---|---|--|--|
| Análisis hermenéutico de la pregunta 5-9-14-15 | Marco teórico | Hallazgos empíricos | Interpretación hermenéutica |
| 5. ¿Considera que los juegos dramáticos se deben implementar en las prácticas pedagógicas de los docentes de transición? ¿Qué propondría? | Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky, la actividad lúdica dramática funciona como mediación cultural: el docente, al diseñar escenarios simbólicos y rutinas de actuación, ofrece el andamiaje necesario para que los niños se apropien progresivamente de herramientas de planificación y control emocional (Vygotsky, 1978). A su vez, Bruner (1983) señala que la formación en técnicas de dramatización fortalece la capacidad del maestro para convertirse en facilitador de la zona de desarrollo próximo, guiando a los estudiantes hacia desempeños que aún no podrían lograr de manera autónoma. | Todas las educadoras concuerdan en la conveniencia de incorporar el juego dramático como práctica regular: proponen talleres de capacitación docente en técnicas de teatro infantil, la creación de “rincones dramáticos” permanentes con disfraces y materiales simbólicos, la planificación de proyectos colaborativos de corta duración, y la invitación de las familias a participar en presentaciones. Además, destacan la necesidad de incluir estas propuestas en la planificación bimestral con objetivos claros y de articular guiones sencillos que integren contenidos académicos y socioemocionales. | Estas propuestas reflejan la fusión de horizontes entre el saber práctico de las maestras y el horizonte teórico: al empoderar al docente con formación y recursos, se legitima el juego dramático como un eje pedagógico y no un complemento ocasional. La creación de espacios permanentes de dramatización y la apertura a la comunidad sitúan al niño como protagonista de su aprendizaje, mientras que el maestro se convierte en mediador de significados compartidos. De este modo, la dramaturgia en el aula deja de ser un acto de diversión para transformarse en un acto cultural y formativo que moldea la autorregulación y la colaboración desde la propia praxis escolar. |
| 9. ¿Cómo registra o evalúa los avances en autorregulación de los niños a lo largo del año escolar? | Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), el aprendizaje y la autorregulación se construyen en la interacción social y la | Las maestras utilizan registros anecdóticos y bitácoras diarias para documentar episodios significativos (p. ej., | Estos métodos reflejan una mediación permanente: al documentar y verbalizar cada pequeño avance, el |

| | | | |
|--|---|--|--|
| ¿Hace retroalimentación o refuerzo? | mediación cultural; por ello, la evaluación formativa no puede limitarse a pruebas estandarizadas, sino que debe articular registros cualitativos y retroalimentación concreta (Denzin & Lincoln, 2011). Este enfoque coincide con las recomendaciones de Black & Wiliam (1998) sobre la evaluación para el aprendizaje, que subraya la importancia de evidencias descriptivas y de un diálogo continuo entre docente y estudiante para consolidar la metacognición. | “Hoy Juan esperó su turno sin interrumpir”). Algunas complementan estos apuntes con rúbricas sencillas que incluyen indicadores como “control de impulsos”, “persistencia” y “resolución de conflictos”, revisadas semanal o trimestralmente. Varios docentes graban videos de dramatizaciones para analizar con calma los momentos en que los niños planifican, monitorean y ajustan su conducta. La retroalimentación se ofrece de manera inmediata y específica (“Has mejorado mucho en tu paciencia al escuchar a tus compañeros”), y se extiende a reuniones con las familias, donde se comparten ejemplos concretos de progreso. | docente y el niño participan en un diálogo que convierte la autorregulación en un objeto de reflexión compartida. El acta anecdótica y la rúbrica no son meros instrumentos administrativos, sino artefactos culturales que, al ser revisitados en conversaciones y video revisiones, permiten al alumno reescribir su propia historia de aprendizaje. De este modo, la evaluación se transforma en un círculo hermenéutico: cada registro (texto vivo) se interpreta con el estudiante, se confronta con sus propias vivencias y se resignifica para orientar nuevos desafíos de autorregulación. |
| 14. ¿Qué otros aportes del juego dramático usted considera en la formación de sus estudiantes? | La teoría sociocultural de Vygotsky (1978) postula que el desarrollo humano ocurre en contextos intersubjetivos donde el lenguaje y el juego simbólico mediatizan la construcción de funciones mentales superiores. Autores como Bruner (1983) y Elkonin (1978) describen el juego dramático como un “tercer espacio” entre realidad y ficción, donde los niños interiorizan normas sociales, ejercitan la empatía y despliegan el pensamiento crítico en un entorno protegido. | Las docentes coinciden en que, más allá de la diversión, el juego dramático: Potencia la expresión oral y supera la timidez, ampliando el vocabulario al obligar a los niños a buscar términos precisos. Fomenta la inclusión y la solidaridad, al asignar roles ajustados a cada ritmo y necesidad, promoviendo la cooperación. Transfiere valores como el respeto de turnos y la convivencia pacífica al comportamiento cotidiano fuera del aula. | Estos aportes reflejan que el juego dramático funciona como un artefacto cultural en el que docentes y alumnos co-construyen significados, fusionando sus horizontes práctico y teórico. Al representar emociones y escenarios, los niños no solo asimilan contenidos, sino que reelaboran su propia identidad y sus modos de relación social. El “tercer espacio” dramático se convierte en un escenario de autodescubrimiento donde cada acto de coordinación, cada decisión creativa y |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | | <p>Integra contenidos curriculares de lenguaje, ciencias y matemáticas de manera natural, enmascarando la rigidez académica. Desarrolla el pensamiento crítico al invitar a inventar finales o resolver conflictos narrativos. Humaniza las relaciones y eleva la inteligencia emocional, al dramatizar estados afectivos y fortalecer la autoestima.</p> | <p>cada reflexión posterior constituye un momento de autorregulación que trasciende la escena y se proyecta en la vida diaria, cimentando aprendizajes cognitivos, socioemocionales y éticos de manera integrada.</p> |
| <p>15. ¿Cómo relaciona la mediación del lenguaje (indicaciones verbales, diálogos, consignas) con el desarrollo de la autorregulación cuando los niños asumen roles dramáticos? ¿Qué tipo de mediaciones o acompañamientos considera más eficaces en la preparación, ejecución y reflexión posterior?</p> | <p>Según Vygotsky (1978), el lenguaje externo se convierte progresivamente en “habla privada” que rige la acción interna del individuo: al dar indicaciones y establecer diálogos durante el juego dramático, el docente provee el andamiaje verbal necesario para que los niños aprendan a planificar (“primero hago esto...”), a inhibir impulsos (“espera tu turno”) y a monitorear su conducta. Elkonin (1978) añade que las consignas claras y el modelado dan estructura al “tercer espacio” dramático, facilitando la interiorización de normas sociales y cognitivas.</p> | <p>En la práctica, las maestras utilizan consignas sencillas al inicio para definir roles y reglas; durante la dramatización, refuerzan la autorregulación con instrucciones puntuales (“recuerda hablar luego de que tu compañero termine”); y al cierre, emplean preguntas abiertas (“¿Cómo esperaste tu turno?”) y apoyos visuales (tarjetas de emociones, títeres) para que los niños verbalicen sus estrategias internas. El modelaje docente —mostrar en voz alta cómo se organiza uno mismo— y la retroalimentación descriptiva (“fíjate cómo controlaste tu voz”) resultan especialmente eficaces para que los alumnos trasladen esas pautas al juego y a su vida cotidiana.</p> | <p>Estas mediaciones verbales y visuales constituyen un verdadero círculo hermenéutico: el docente propone el texto dramático (roles y consignas), los niños lo encarnan y, al reflexionar juntos sobre sus propios diálogos y decisiones, fusionan sus horizontes práctico y teórico. De esta manera, el lenguaje ya no es un mero canal de instrucciones, sino un instrumento de autogobierno interno que transforma la dramatización en un espacio de autorregulación genuina, donde cada palabra exterior modela un proceso cognitivo y emocional interior que se fortalece con la práctica y la reflexión compartida.</p> |
| <p>TRIANGULACIÓN: hallazgos principales, teoría e interpretación</p> | <p>El conjunto de propuestas de las docentes revela una convicción compartida: el juego dramático debe articularse como una práctica regular y sistémica en el grado de transición, sustentada en formación docente, espacios permanentes de dramatización y la implicación de la comunidad. Estas</p> | | |

maestras proponen talleres de teatro infantil, la creación de “rincones dramáticos” con disfraces y materiales simbólicos, proyectos colaborativos de corta duración y la invitación de las familias a las presentaciones. Para evaluar su impacto, registran avances mediante bitácoras anecdóticas, rúbricas de autorregulación y videgrabaciones de dramatizaciones, ofreciendo retroalimentación inmediata y específica tanto a los niños como a sus familias. Más allá de la diversión, subrayan que este enfoque potencia la expresión oral, promueve la inclusión, transfiere valores de respeto y convivencia en el día a día, integra contenidos curriculares de manera natural, fomenta el pensamiento crítico y eleva la inteligencia emocional.

La mediación del lenguaje emerge como el eje conductor de todo el proceso: desde las consignas iniciales que definen roles y reglas, pasando por las indicaciones puntuales en la acción (“espera tu turno”), hasta las preguntas abiertas en la reflexión final (“¿cómo controlaste tu voz?”), el docente teje un andamiaje verbal que convierte la dramatización en un laboratorio de autorregulación. Aplicando el método de Gadamer, se puede ver cómo la fusión de horizontes entre la experiencia práctica de las maestras y la teoría sociocultural de Vygotsky genera nuevos significados: el juego dramático se reconoce no como solo entretenimiento, sino como un artefacto cultural que interioriza normas sociales y cognitivas. En este “tercer espacio” simbólico, el niño aprende a planificar, monitorear y ajustar su conducta, consolidando funciones ejecutivas y habitando un entorno compartido donde la reflexión metacognitiva y la autorregulación se construyen dialógicamente. Así, el juego dramático se erige como eje pedagógico transformador para la autorregulación del aprendizaje en la Primera Infancia.

Nota: elaboración propia

Hacia una aproximación teórica al juego dramático como laboratorio de la autorregulación

Adentrarse en el juego dramático en el grado de transición es descubrir un espacio donde la autorregulación del aprendizaje se despliega en su máxima riqueza: cognitiva, afectiva, social y motriz. Los testimonios más elaborados de DGT5IE1, DGT6IE2 y DGT8IE3 muestran que, al convertir el aula en un escenario simbólico con rincones temáticos, mini-escenarios mensuales o módulos de dramatización vinculados a proyectos, los niños no solo interpretan un personaje, sino que ensayan conductas reguladas: moderan su tono de voz, gestionan la frustración de un conflicto dramático y proyectan sus decisiones en un contexto seguro. Así, el juego se transforma en un laboratorio social donde emergen rutinas de planificación, control inhibitorio y flexibilización cognitiva, tal como lo sostienen Bodrova & Leong (2007) y Diamond (2013).

Desde la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), estos escenarios simbólicos operan como andamiajes que facilitan la interiorización de normas y herramientas

mentales. DGT5IE1 documenta, por ejemplo, cómo en un “rincón de experimentos” los niños acuerdan pasos para dramatizar un ciclo de vida y, al mismo tiempo, ejercitan la memoria de trabajo y la capacidad de adaptación. DGT8IE3 añade que, al dramatizar una oficina de correos, cada carta escrita y contada despliega no solo sumas y lectoescritura, sino también la negociación de roles y la perseverancia por mantener la coherencia de la trama. De esta manera, el juego dramático no solo integra contenidos curriculares, sino que, mediante la fusión de horizontes (Gadamer, 1975), reconcilia lo académico con la experiencia vivida y genera un nuevo significado compartido por docentes y estudiantes.

Más allá del control de impulsos, los tres informantes resaltan la emergencia de una autorregulación metacognitiva: DGT6IE2 describe cómo la niña tímida que asume el rol de narradora aprende a verbalizar su plan (“primero digo esto, luego hago aquello”) y, en ese acto de habla interna, consolida un diálogo consigo misma que le permitirá tomar conciencia de sus procesos. La reflexión posterior en círculos de diálogo, uso de collages emocionales, asambleas o el uso de tarjetas de caritas, no es un adorno, sino la fase metacognitiva definitiva donde la acción se transforma en saber sobre la propia acción, en un círculo hermenéutico que Gadamer ensalza como camino hacia la comprensión auténtica.

Finalmente, DGT5IE1 y DGT8IE3 alertan sobre la necesidad de institucionalizar esta praxis dramática: proponen talleres de formación docente, guías curriculares y políticas escolares que reconozcan al juego dramático como columna vertebral del currículo de transición. Este giro sistémico amplía la mirada: ya no se trata de una colección de buenas prácticas aisladas, sino de una cultura escolar donde la autorregulación y la creatividad simbólica se entrelazan en un proyecto formativo colectivo. Así, el juego dramático pasa de ser una estrategia pedagógica a convertirse en un constructo teórico robusto, capaz de articular funciones ejecutivas, mediación sociocultural y metacognición, y de orientar la formación de niños autónomos, reflexivos y emocionalmente competentes.

De esta manera, una aproximación teórica sobre los constructos investigados genera las siguiente Ideas fuerza:

- Juego dramático como laboratorio social: espacio simbólico donde se ensayan rutinas de planificación, inhibición y adaptación.

- Andamiaje sociocultural en acción: roles y guiones interiorizados como herramientas de control interno, según Vygotsky.
- Autorregulación metacognitiva: el niño verbaliza y reflexiona sus propias estrategias al final de la dramatización.
- Fusión de horizontes: integración de contenido curricular y experiencia vivida en un nuevo significado compartido.
- Cultura institucional del drama: necesidad de políticas y formación continua que legitimen el juego dramático como eje pedagógico y teórico.

Figura 19

El juego dramático como motor de la autorregulación del aprendizaje en transición



Nota. Elaboración propia

Cada una de esas nuevas aportaciones al objeto de estudio tiene una explicación clara que se cobija con la teoría presentada y que se interpreta a la luz de los hallazgos recientes.

Juego dramático como laboratorio social. Al transformar el aula en un espacio simbólico llámese tienda, hospital o bosque oficina de correos, los estudiantes asumen roles que requieren planificar acciones, respetar turnos y sostener un hilo narrativo compartido. Esta práctica va más allá de la mera dramatización: se convierte en un laboratorio donde niños y niñas “ensayan” rutinas de control emocional y coordinación social.

Al vivir el “como si” dramático, el niño interioriza las normas de convivencia y los pasos de una secuencia de acción. El hecho de frenar su impulso natural (no interrumpir al compañero que tiene el rol principal) o de articular palabras precisas para mantener la coherencia de la escena supone un ejercicio real de autorregulación. Es en este espacio, íntimo y colectivo a la vez, donde la gestión de emociones y la toma de decisiones se traducen en aprendizaje significativo, pues cada pequeño ajuste de conducta impacta directamente en el éxito de la representación.

Esta dinámica encarna la propuesta de Lev Vygotsky (1978) sobre la zona de desarrollo próximo, donde la mediación simbólica (el rol) actúa como andamiaje que sostiene al niño antes de que pueda realizar la regulación de manera autónoma. Asimismo, Bodrova y Leong (2007) resaltan que el juego dramático es un “laboratorio de funciones ejecutivas”, ya que entrena el control inhibitorio y la memoria de trabajo en contextos motivadores y culturalmente significativos.

Integración curricular y significado profundo. Al entrelazar contenidos de lenguaje y matemáticas con la dramatización, por los niños experimentan los conceptos de forma vivida. Este anclaje de lo académico en la práctica dramática potencia el entendimiento y la retención de saberes. Lejos de segmentar las áreas del currículo, el juego dramático ofrece un contexto holístico: la resolución de un problema deja de ser un ejercicio abstracto para convertirse en un paso indispensable dentro de la historia que los pequeños crean. De este modo, la aritmética y la lectoescritura se vuelven herramientas narrativas, dando sentido a la planificación y al control de impulsos (esperar su turno para contar o escribir). El aprendizaje se construye desde la acción y la interacción, no desde la memorización.

Desde el aporte teórico, Bruner (1983) defendía la noción de andamiaje cultural: los aprendizajes más profundos surgen cuando el contenido académico se inserta en una actividad significativa. Esta idea se complementa con la vista de

Elkonin (1978) sobre el juego simbólico, donde la representación de la realidad permite internalizar procedimientos cognitivos complejos en un ambiente motivador y seguro.

Reflexión metacognitiva y conciencia de procesos. Después de cada dramatización, se reserva un espacio de reflexión con preguntas abiertas (“¿Cómo esperaste tu turno?, ¿Qué estrategia usaste para mantener la calma?”), apoyadas en tarjetas o dibujos que permiten expresar emociones y estrategias de regulación. Esta fase es crucial: no basta con “hacer” el juego, sino con releerlo. Al verbalizar logros y dificultades, los niños comienzan a convertir la experiencia en conocimiento sobre su propio aprendizaje.

Esta práctica metacognitiva alimenta la autoobservación y la capacidad de autoevaluación, fortaleciendo la creencia de que pueden gestionar sus emociones y planificar sus acciones. Investigadores como Sierra (2010) y Estrugo & Moreira (2020), destacan la importancia de la reflexión estructurada tras el juego para que la metacognición se active en edades tempranas. Desde el paradigma interpretativo, subrayan que estos diálogos son espacios donde se negocian significados y se construye la teoría desde la práctica misma.

Hacia una cultura institucional del drama. El verdadero impacto del juego dramático se amplía cuando las instituciones escolares adoptan políticas y formaciones que legitimen esta modalidad: talleres para docentes, guías curriculares específicas y espacios permanentes de dramatización. Cuando el juego dramático se convierte en eje transversal del proyecto educativo, deja de depender de la iniciativa aislada de un maestro y se integra en la cultura de la escuela. Esto garantiza su sostenibilidad, permite compartir buenas prácticas, y asegura que todos los docentes hablen un mismo lenguaje lúdico-dramático. A su vez, involucra a las familias y alinea la comunidad educativa en torno a un propósito compartido de desarrollo integral y autorregulación.

Diversos autores de la tradición sociocultural subrayan que el respaldo institucional resulta esencial para arraigar y escalar prácticas pedagógicas transformadoras. Diamond (2013) enfatiza que las funciones ejecutivas como la planificación, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva, maduran con mayor solidez en entornos coherentes y sistemáticos. En este sentido, una cultura escolar

que reconozca y promueva de manera continua el juego dramático establece un clima de aprendizaje estable donde la autorregulación no solo se practica como una actividad aislada, sino que se entreteje en el cotidiano del aula.

Al articularse con un currículo integrado, reflejado en esfuerzos instruccionales para llevar a la dramatización los contenidos académicos del grado transición, y con espacios de reflexión metacognitiva, el juego dramático trasciende el puro entretenimiento para convertirse en el eje articulador de un proyecto educativo que fomenta la autonomía, la colaboración y la regulación interna de los estudiantes de transición. Al fusionar la experiencia concreta de las maestras con la tradición sociocultural y hermenéutica, se puede afirmar que el drama no es un adorno pedagógico, sino un nexo esencial que articula la cognición, la emoción, la socialización y la motricidad, y que abre caminos para repensar la formación temprana como un proceso reflexivo y profundamente humano.

El papel de la familia y de la escuela

Tanto la familia como la escuela cumplen un rol esencial en la promoción de la autorregulación. El docente, como mediador, diseña actividades adecuadas al nivel de desarrollo de cada niño y ofrece andamiajes que disminuyen gradualmente a medida que el niño demuestra mayor autonomía. Igualmente, los padres o cuidadores pueden reforzar en casa las estrategias introducidas en el aula, manteniendo coherencia en las expectativas, las normas y la retroalimentación. En el hogar, es recomendable establecer rutinas y responsabilidades (recoger juguetes, regar las plantas, etc.) que promuevan el autocontrol y la ejecución autónoma de tareas sencillas. También es importante que los padres modelen conductas autorreguladas, verbalizando su propio proceso de planificación y demostrando cómo afrontan retos cotidianos.

La autorregulación del aprendizaje en niños de 5 a 6 años se fundamenta en una interacción dinámica entre las capacidades incipientes del niño y el apoyo del entorno social, de acuerdo con la visión sociocultural de Vygotsky. Aunque en estas edades la autorregulación se encuentra en etapas iniciales, es posible favorecerla de manera intencionada a través de estrategias de juego dramático, andamiajes

verbales, modelado conductual y retroalimentación positiva. Un acompañamiento consistente desde la escuela y la familia, basado en la comprensión de modelos como el de Zimmerman y en la pertinencia de la intervención, posibilita que los niños desarrollen gradualmente las habilidades cognitivas, emocionales y metacognitivas necesarias para la autorregulación total de su aprendizaje en etapas posteriores. De esta forma, la educación infantil se convierte en la base para formar individuos autónomos, reflexivos y capaces de dirigir su propio proceso de formación y crecimiento.

Transformando el aula: formación docente y dramatización hacia la autorregulación infantil

La autorregulación se consolida como un eje crucial en el desarrollo infantil; no obstante, su arraigo en el aula depende tanto de la solidez de la formación docente como de las estrategias pedagógicas aplicadas. Dos factores emergen con fuerza: la cualificación y actualización constante del maestro, y la inclusión sistemática del juego dramático. Juntos, forjan un escenario donde el niño no solo aprende a controlar sus impulsos o respetar turnos, sino que interioriza normas y valores que lo acompañarán fuera del ámbito escolar.

En primer lugar, la formación docente resulta determinante para que el educador adquiera dominio teórico y práctico que le permita “traducir” la teoría sociocultural en acciones concretas. Un maestro bien preparado conoce la importancia de planificar secuencias didácticas que respondan a objetivos claros, por ejemplo, desarrollar la empatía o la escucha activa, y, además, se atreve a explorar técnicas teatrales básicas desde la actividad rectora del arte dramático. Este atrevimiento no solo enriquece sus herramientas pedagógicas, sino que también fortalece su confianza para proponer escenas de dramatización en las que se fomente la autorregulación. Sin la actualización y la reflexión continua sobre la práctica, el juego dramático corre el riesgo de convertirse en una actividad desconectada de los propósitos educativos.

Ligado a ello, el juego dramático se evidencia como un laboratorio social y cognitivo que propicia la interiorización de normas. Al asumir personajes, el niño

percibe que sus acciones repercuten en la coherencia de la trama y en la dinámica grupal. Así, regular la conducta deja de ser un requerimiento externo y se convierte en un acto que mantiene viva la historia y garantiza la convivencia. Para optimizar este proceso, el docente debe estructurar cuidadosamente las dramatizaciones: establecer reglas visuales, proponer música de transición o conteos regresivos y, sobre todo, planificar un momento de cierre y reflexión. En ese espacio, el maestro refuerza la conducta positiva con frases específicas (“hoy esperaste tu turno”) y documenta los avances de cada niño mediante registros cualitativos. Estos apuntes ofrecen un panorama individualizado, posibilitan ajustes en la práctica pedagógica y, también, brindan la ocasión de compartir los logros con las familias.

El vínculo familia-escuela resulta esencial para afianzar la autorregulación más allá del aula. Cuando las familias participan de las actividades o reciben retroalimentación específica (ya sea con anécdotas, videos breves o notas puntuales), entienden el sentido y el valor formativo de la dramatización. Este entendimiento motiva a reproducir en el hogar las conductas positivas y a sostener las mismas rutinas o normas que el niño ha aprendido en el colegio. Así, se construye coherencia entre ambos entornos y el niño percibe que la autorregulación es un hábito beneficioso, no una imposición pasajera.

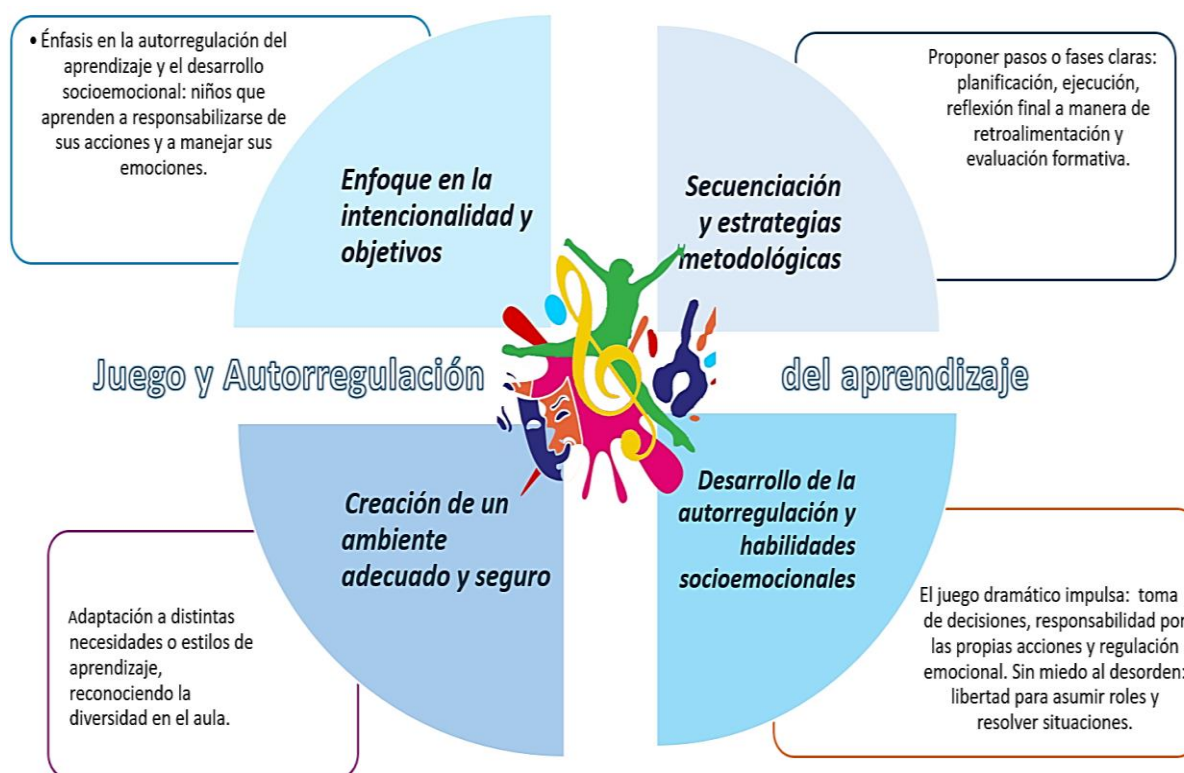
De esta manera, al combinar la formación docente sólida con la dramatización sistemática, se conforma un círculo virtuoso: el maestro diseña una práctica pedagógica rica en matices, el niño vive experiencias significativas que robustecen su autocontrol y la familia respalda la continuidad de esas conductas en la vida cotidiana. Este proceso promueve la construcción de una cultura escolar donde la cooperación y la empatía dejan de ser meros ideales y se transforman en actitudes palpables. Así, la educación infantil avanza hacia un fin superior: formar individuos capaces de participar activamente en su propio aprendizaje y de regular sus emociones y acciones, dando forma a un futuro ciudadano reflexivo, creativo y socialmente responsable.

De otra parte, este capítulo de teorización implicó el análisis e interpretación de las respuestas con enfoque hermenéutico para su comprensión. Se puede indicar que, del conjunto de aportes, se observan elementos fundamentales considerados por los docentes de grado transición para diseñar estrategias orientadas al juego

dramático y favorecer la autorregulación del aprendizaje en niños de 5 a 6 años. A continuación, se presentan estos elementos, seguidos de un contraste de semejanzas y diferencias, para finalmente ofrecer una breve síntesis integradora.

Figura 20

Esquema aproximación teórica: elementos clave



Fuente: Elaboración propia.

Enfoque en la intencionalidad y objetivos. Varias respuestas destacan la importancia de definir con claridad objetivos cognitivos, emocionales y sociales que guíen el juego dramático. Se subraya la necesidad de fundamentar teóricamente estas prácticas (mencionando autores como Vygotsky o Bruner) y de establecer la relación con el currículo (lenguaje, matemáticas, etc.). El énfasis en la autorregulación del aprendizaje y el desarrollo socioemocional revela que la intención principal es que los niños aprendan a responsabilizarse de sus acciones y a manejar sus emociones.

Secuenciación y estrategias metodológicas. Coinciden en proponer pasos o fases claras (planificación, ejecución, reflexión final), junto con ejemplos de actividades paso a paso o “planeaciones” concretas. Mencionan la evaluación

formativa, con indicadores de desarrollo socioemocional y cognitivo, y la necesidad de retroalimentación reflexiva al cierre de la actividad. Aparecen sugerencias sobre manejo de conflictos dentro del juego y andamiajes docentes para apoyar el proceso dramático de los niños.

Creación de un ambiente adecuado. Se hace referencia a la ambientación del espacio, el uso de disfraces y la posibilidad de generar un clima seguro donde los niños se sientan cómodos para experimentar. Algunos informantes insisten en la inclusión de familias y la adaptación a distintas necesidades o estilos de aprendizaje, reconociendo la diversidad en el aula.

Desarrollo de la autorregulación y habilidades socioemocionales. Se reitera la importancia de que el juego dramático impulse la toma de decisiones, la responsabilidad por las propias acciones y la regulación emocional. Igualmente, se menciona que el docente debe guiar sin miedo al desorden, permitiendo a los niños cierta libertad para asumir roles y resolver situaciones.

Entre las semejanzas destacadas en el conversatorio con los docentes, se concluye que todos los aportes convergen en la relevancia de planificar intencionalmente el juego dramático (con objetivos y secuencias) y de evaluar su impacto en el desarrollo integral del niño. Hay un consenso en que el manejo de conflictos y la reflexión final resultan esenciales para potenciar la autorregulación, así como en la importancia de un ambiente seguro y materiales sencillos que promuevan la participación. De esta forma, varios educadores señalan la necesidad de un enfoque teórico-práctico que dé solidez pedagógica y, a la vez, ofrezca ejemplos concretos y accesibles para el docente.

Las diferencias señaladas son básicamente tres: algunos ponen más énfasis en los aspectos prácticos (lista de materiales, secuencias didácticas), mientras que otros resaltan los fundamentos teóricos y la vinculación con autores relevantes. Se perciben distintos niveles de relevancia otorgada a la familia: unos la involucran explícitamente como parte de las estrategias y otros se enfocan más en el rol exclusivo del docente. Aparecen también matices en la manera de abordar la autorregulación: unos la conciben principalmente como gestión emocional y otros la vinculan más con la responsabilización y la toma de decisiones en situaciones cotidianas.

De acuerdo a lo anterior, las respuestas indican que los elementos básicos para implementar el juego dramático de manera intencionada deben partir de una justificación teórica sólida que oriente al docente hacia la planificación secuencial, con objetivos claros (cognitivos, emocionales, sociales) y actividades progresivas. Es fundamental contemplar la evaluación formativa, la ambientación adecuada y la generación de un clima seguro, lo cual incluye estrategias para el manejo de conflictos y la reflexión final. El diseño de roles, escenarios y recursos sencillos, junto con la posible participación de las familias, potencia la inmersión de los niños en el juego dramático y favorece la autorregulación, entendida como la capacidad de asumir responsabilidades, tomar decisiones y manejar sus emociones. Así, la combinación de fundamentos teóricos, secuencias prácticas y estrategias de evaluación y acompañamiento da lugar a un proceso de juego dramático que promueve la autonomía y el desarrollo socioemocional en los niños de 5 a 6 años.

A partir de la necesidad de teorizar sobre los aportes del juego dramático para la autorregulación del aprendizaje en el grado transición desde la Perspectiva Sociocultural de Vygotsky, se identifican los siguientes elementos:

- *Estructura y reglas.* Se plantea la necesidad de establecer normas claras antes de iniciar el juego dramático (tiempos, turnos, secuencias de actuación). Se propone co-construir estas reglas con los niños para incrementar su compromiso y fomentar la autonomía. Aparece la idea de que el incumplimiento de normas conlleva consecuencias lógicas, entendidas como parte del aprendizaje.
- *Gestión y andamiaje de la autorregulación.* Se sugiere incorporar pausas de reflexión durante y después del juego (retroalimentación grupal, análisis del desarrollo, reconocimiento de emociones). Algunos enfatizan el uso de señales o estímulos (campanillas, música) para indicar cambios de rol o momentos de espera, apoyando la autoobservación y el control de la conducta. Varios coinciden en ofrecer retroalimentación positiva cuando los niños muestran control, autocontrol y cooperación.
- *Diversidad de roles y niveles de autocontrol.* Se recomienda proporcionar roles con distintas exigencias: unos más activos y otros más reflexivos, de modo que cada niño practique habilidades de regulación en diferentes

contextos. La idea de que el docente o un par modelen la conducta adecuada refuerza la imitación positiva y la interiorización de pautas de autorregulación.

- *Refuerzo de habilidades socioemocionales.* Se insiste en enseñar formas de comunicarse para resolver conflictos sin recurrir a gritos. La regulación emocional se presenta como parte del proceso, enfatizando el reconocimiento de las emociones propias y ajenas. La colaboración y el diálogo son percibidos como pilares para el control individual y la armonía grupal.
- *Evaluación y seguimiento.* Se propone evaluar en grupo tras la dramatización, invitando a los niños a expresar cómo se sintieron, qué aprendieron y qué podrían mejorar. Algunos mencionan la observación y el registro del progreso en autorregulación, para luego comentarlo con los niños y reconocer sus avances.

Entre las semejanzas identificadas, hay acuerdos en un enfoque estructurado: casi todos sugieren delimitar reglas, tiempos y roles para que el juego no pierda su orientación a la autorregulación. Darle importancia de la reflexión: la mayoría ve la necesidad de detenerse, conversar y analizar las dinámicas vividas, ya sea durante o después del juego. Refuerzo positivo: existe consenso en celebrar los logros y avances para motivar la autorregulación. Comunicación respetuosa: proponen enseñar a los niños a dialogar y resolver conflictos de manera constructiva.

Entre las diferencias señaladas, se encuentran: uso de herramientas concretas: algunos destacan sistemas de señales (campanillas, música) o la modelación docente, mientras que otros ponen más atención en la estructuración previa (guiones, roles específicos). Grado de participación: en ciertas respuestas se enfatiza la co-creación de normas con los niños, mientras que en otras se propone que el docente defina reglas y tiempos con menor intervención infantil. Énfasis en el registro formal: unos mencionan documentar y compartir los avances con los niños, en tanto otros se centran más en el reconocimiento inmediato y verbal de logros.

De acuerdo con las ideas plasmadas anteriormente, en conjunto, las respuestas plantean que la autorregulación en el juego dramático se potencia mediante una estructura clara de roles y reglas, equilibrada con espacios de reflexión

y retroalimentación positiva. Además, se destaca la participación activa de los niños en la creación de normas y la importancia de facilitar la expresión emocional con diálogos y señales que promuevan la auto observación. El uso de diferentes tipos de roles (más o menos demandantes) y la evaluación colaborativa final son estrategias clave para que los niños comprendan y gestionen sus conductas, reforzando así su proceso de autorregulación a lo largo de la dramatización. En palabras de Estrugo y Moreira (2020) estos roles demandantes pueden servir para revisar la calidad del juego y el nivel de fantasía que se involucra en él.

Frente a la integración de los conocimientos previos y principales aportes de la teoría sociocultural en la práctica docente, a partir de los testimonios, se evidencia que los docentes están familiarizados con la teoría sociocultural de Lev Vygotsky y reconocen sus conceptos centrales, particularmente la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y la mediación social. Describen que el aprendizaje se da primero en un plano compartido y luego se internaliza de forma individual, haciendo hincapié en el uso del lenguaje como herramienta fundamental para organizar el pensamiento. Asimismo, identifican la importancia de la interacción entre pares o con adultos más expertos, y señalan el andamiaje como la acción intencionada del docente que facilita y orienta el avance de los niños.

En cuanto a los elementos que consideran esenciales de la teoría, destacan la co-construcción del conocimiento y la relevancia del contexto cultural. Para estos educadores, el proceso educativo no ocurre de forma aislada, sino a través de la participación conjunta y el diálogo constante. Subrayan también que, a medida que el niño va adquiriendo nuevas competencias, el docente o compañero experimentado reduce gradualmente su intervención, permitiendo el desarrollo de la autonomía y el fortalecimiento de las funciones mentales superiores. Existen coincidencias de apreciación respecto a que el juego simbólico, en particular el juego dramático, es un entorno propicio para observar de manera directa cómo los niños aprenden entre ellos, negocian roles, construyen narrativas compartidas y, de ese modo, potencian su aprendizaje.

Respecto a la aplicación en la práctica, los docentes describen sesiones de juego dramático donde la interacción social se convierte en el eje que impulsa el desarrollo. Mencionan ejemplos como la asignación de roles (cajero, doctor, cliente)

en los que los niños se apoyan mutuamente, modelan conductas y comunican reglas, evidenciando la colaboración y el andamiaje entre pares. Incluso, ponen en relieve cómo intervienen con preguntas o sugerencias para ampliar vocabulario, solucionar conflictos y fomentar la toma de turnos, retirándose progresivamente en la medida en que los niños ganan confianza y control. Esta dinámica de “apoyo inicial” y “gradual autonomía” es considerada un rasgo característico de la visión sociocultural de Vygotsky, confirmando que, en el aula, el juego dramático proporciona escenarios concretos para fortalecer la autorregulación y el desarrollo socioemocional de los niños de 5 a 6 años.

Aproximación teórica: áreas y elementos esenciales

El análisis de las narrativas docentes revela que el juego dramático en transición no solo entrena la autorregulación a través de roles y secuencias, sino que despliega otros tres ejes emergentes: en primer lugar, el andamiaje entre iguales, donde niños más expertos asumen el rol de facilitadores y permiten que sus compañeros ensayen planificación y autocontrol en un contexto de colaboración horizontal; en segundo lugar, la gestión del ritmo y los tiempos dramáticos, pues el flujo coreográfico de entrada, clímax y cierre enseña a los pequeños a calibrar su concentración y a modular la intensidad de sus reacciones según lo demande la escena; y, finalmente, el componente estético: vestuario, música, ambientación, que actúa como regulador emocional al generar un espacio envolvente donde la motivación intrínseca se convierte en estímulo para la persistencia y la reflexión.

Estos aportes, inscritos en un marco vygotkiano, muestran que la autorregulación se nutre tanto de la co-construcción social como de la experiencia temporal y sensorial propia del drama, expandiendo así el alcance de la mediación pedagógica más allá de la mera verbalización de roles y se pueden agrupar en tres ejes: Fundamentos socioculturales y experiencia docente; Formación y recursos necesarios para potenciar las prácticas de dramatización y, vinculación con las familias y la comunidad.

En los siguientes párrafos se sintetizan estos aportes:

1. *Fundamentos socioculturales y experiencia docente.* Son elementos esenciales para un constructo teórico sobre juego dramático y autorregulación:

- Mediación y co-construcción del aprendizaje. Desde la perspectiva de Vygotsky, la interacción social es el medio principal para que el niño adquiera nuevas habilidades. Los informantes resaltan que, en el juego dramático, la mediación sucede no solo a través de la figura docente, sino también entre pares más avanzados y compañeros que requieren guía. El andamiaje (o acompañamiento progresivo) es esencial para facilitar la transición desde la regulación externa (cuando un adulto o un compañero orienta la conducta) hasta la autorregulación (cuando el niño es capaz de autocontrolarse y organizarse por cuenta propia).
- Relevancia del lenguaje y el diálogo. El habla es considerada la herramienta principal de mediación. Durante el juego dramático, el lenguaje sirve para establecer reglas, coordinar roles, negociar turnos, resolver conflictos y, en general, organizar la actividad lúdica. Los docentes destacan la importancia de “hacer visibles” los pensamientos e ideas, ya que esto estimula la internalización de normas y contribuye a la construcción de la autorregulación.
- Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La ZDP se activa cuando el niño, con la ayuda adecuada, logra acciones o aprendizajes que no podría alcanzar de forma individual. El juego dramático ofrece oportunidades muy claras para observar esta zona en acción: asumir diferentes roles o intentar nuevas formas de interacción pone a prueba las capacidades infantiles, mientras el adulto, o un compañero experto, aporta sugerencias y retroalimentación que permiten al niño avanzar.
- Contexto cultural y relevancia del juego. Para los docentes, el contexto escolar y familiar provee los significados y las normas que se recrean en el juego. Además, el juego simbólico y el juego dramático son vistos como prácticas culturales que permiten interiorizar reglas sociales y desarrollar habilidades cognitivas y emocionales de forma divertida. La experiencia directa con roles, disfraces o escenarios creados por los mismos niños promueve la expresión libre y la cooperación.

- Observación, retroalimentación y reflexión. Las respuestas coinciden en señalar la importancia de hacer pausas de reflexión durante o después de las dramatizaciones. Tales momentos permiten a los niños reconocer sus logros, sus dificultades y las estrategias que utilizaron para autorregularse. Asimismo, se ve fundamental que el docente realice observaciones sistemáticas que ayuden a ajustar el nivel de apoyo y a reforzar los avances de los niños.

2. Formación y recursos necesarios para el docente

Los informantes consideran que la formación continua es fundamental para integrar el juego dramático de manera intencionada. En ese sentido, sugieren que todos los educadores, tanto los que se están formando en los claustros universitarios, como los que hace algún tiempo no se actualizan puedan acceder a:

- Capacitaciones en técnicas de teatro infantil y expresión corporal, para que el maestro dirija las dramatizaciones con mayor confianza y sensibilidad.
- Recursos didácticos que incluyan disfraces, títeres, máscaras, escenografías sencillas y herramientas multimedia, con el fin de generar ambientes atractivos.
- Formación en psicología del desarrollo y teoría sociocultural, para entender cómo se produce la autorregulación y por qué el juego dramático la potencia.
- Espacios de intercambio con otros docentes, donde compartir experiencias exitosas y desafíos.
- Materiales de lectura e investigación actualizada, que consoliden las bases teóricas y ofrezcan ejemplos prácticos de planeaciones y evaluaciones.

3. Participación de las familias y la comunidad

La mayoría de docentes opina que el involucramiento familiar en actividades de dramatización tiene múltiples beneficios, señalando algunos de ellos:

- Sensibiliza a padres y madres sobre el valor educativo del juego dramático, disipando la idea de que es una simple “pérdida de tiempo”.
- Favorece un entorno extendido de aprendizaje, ya que las familias pueden recrear en casa dinámicas lúdicas que refuercen la autorregulación.

- Fortalece el vínculo escuela-hogar, por medio de festivales, jornadas de puertas abiertas, dramatizaciones conjuntas y talleres explicativos para padres.

También se sugiere implicar a la comunidad en la construcción de historias o en la creación de vestuarios y decorados, lo que da a los niños una mayor sensación de pertenencia y enriquecimiento cultural.

Figura 21

Esquema aproximación teórica: áreas y elementos esenciales



Nota: elaboración propia.

La autorregulación del aprendizaje en la primera infancia se fundamenta en la capacidad de los niños para planificar, supervisar y evaluar sus propias acciones de forma consciente, tal como lo señalan Zimmerman (2000) y Pintrich (2000). Sin embargo, en edades de 5 a 6 años estas habilidades están incipientes y requieren de

un entorno social mediado que les proporcione a los niños andamiajes ajustados a su nivel de desarrollo. Bajo la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), el juego dramático configura ese espacio de mediación: al asumir roles, los niños interiorizan normas de conducta como la espera del turno, control de impulsos o persistencia, y ponen en práctica funciones ejecutivas como la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva en un contexto lúdico y altamente motivador.

Para traducir esta teoría a la práctica, la planificación didáctica debe incorporar fases claras de planificación con definición de roles y objetivos, monitoreo mediante preguntas guía y modelado verbal, y evaluación que incluya la reflexión colectiva con apoyos visuales tal como propone el modelo de Zimmerman. Las dramatizaciones breves, ya sean “tienda de frutas”, “consulta médica” o una “obra de oficios”, sirven como microcosmos donde el niño ensaya estrategias de autorregulación, recibe retroalimentación inmediata y reflexiona sobre sus éxitos y desafíos. Las herramientas de registro cualitativo que pueden usar los docentes como rúbricas simples, diarios anecdóticos, video-análisis, permiten documentar cada avance y transformar la evaluación en un diálogo hermenéutico que consolida la conciencia metacognitiva.

De esta manera, la sostenibilidad de estas estrategias depende de una cultura institucional que valore el juego dramático como eje pedagógico y no como complemento eventual. Esto exige formación continua del docente en técnicas de teatro infantil y mediación sociocultural, la instauración de rincones dramáticos permanentes en el aula y la implicación activa de las familias, ya sea asistiendo a presentaciones o replicando en casa las rutinas de dramatización para asegurar la coherencia entre escuela y hogar. Solo así el juego dramático se erige en un artefacto cultural capaz de arraigar prácticas de autorregulación que trasciendan el ámbito lúdico y alimenten el crecimiento integral de los niños en su camino hacia la autonomía académica y personal.

CONSIDERACIONES FINALES

En la teoría sociocultural del desarrollo se reconoce la importancia del seguimiento y apoyo que el adulto, ya sea docente o familiar, ofrece al niño para promover su autonomía y el progreso por las diferentes fases del andamiaje (Vygotsky, 1978). El “andamiaje” (scaffolding) puede entenderse como el conjunto de estrategias y recursos ajustados que el adulto proporciona al niño durante la realización de una tarea, con el fin de que este aprenda, internalice y posteriormente repita el desempeño de manera independiente (Bruner, 1983). En el grado Transición, última fase de la educación preescolar, el andamiaje adquiere un matiz aún más estructurado, ya que los niños se preparan para su transición a la educación básica y requieren de seguimiento cuidadoso para consolidar su autonomía y competencias socioemocionales y cognitivas.

Cuando se habla de seguimiento, se hace referencia a la observación sistemática y la intervención deliberada del docente o cuidador con el propósito de valorar los logros y ajustar las ayudas que permiten al niño superar los retos en su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Este acompañamiento no se reduce a un control rígido, sino que implica escuchar, dialogar y ofrecer retroalimentación constructiva sobre los avances y dificultades que el niño puede presentar en la resolución de tareas o en el establecimiento de rutinas (Bodrova & Leong, 2007). Por ejemplo, en Transición se puede emplear la estrategia de “preguntas guía” para que el niño organice su pensamiento y tome decisiones, reforzando de manera gradual la habilidad de autorregulación.

El apoyo del adulto tiene, así, una naturaleza variable y flexible: inicia con un alto nivel de intervención para luego disminuir a medida que el niño demuestra mayor competencia y confianza (Wood, Bruner & Ross, 1976). En el grado Transición, el docente puede incorporar prácticas como la planeación conjunta de proyectos, la observación participante en rincones temáticos y la reflexión sobre los logros en asambleas diarias. Dichas prácticas permiten identificar las fortalezas del niño y enfocar el apoyo en aquellas áreas donde necesita más orientación, creando un puente pedagógico entre el juego libre, la adquisición de competencias y la

preparación para la escolaridad formal. Además, la colaboración con la familia refuerza la coherencia de estos apoyos, generando un entorno en el que el niño encuentra lineamientos y retroalimentaciones consistentes en el hogar y en la institución educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

La finalidad de este andamiaje es que el niño internalice progresivamente los recursos y las estrategias que el adulto modela, hasta el punto de ejecutar las tareas sin la intervención directa del mediador. Con ello, se fomenta la autonomía, la iniciativa y el desarrollo de funciones ejecutivas como la planificación y la autorregulación emocional (Diamond, 2013). Por lo cual, el seguimiento y apoyo del adulto en el grado Transición no se circunscribe a “supervisar” el cumplimiento de actividades, sino que representa un proceso de interacción guiada que busca potenciar las habilidades del niño. La comprensión y puesta en práctica de las fases del andamiaje se convierten en una herramienta fundamental para que los pequeños desarrollen la seguridad y la confianza necesarias de cara a retos académicos y personales de mayor complejidad.

La aproximación teórica construida muestra que el juego dramático, desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky, funciona como un laboratorio de autorregulación en el grado de Transición. A través de la mediación del adulto y de los pares, las dramatizaciones ofrecen un andamiaje dinámico que transforma reglas externas en control interno, integrando aprendizajes curriculares con prácticas metacognitivas y emocionales. La reflexión hermenéutica, que fusiona el horizonte práctico de las docentes con el horizonte teórico, confirma que este tipo de juego promueve una autorregulación profunda y duradera, cimentada en la planificación de roles, el monitoreo continuo y la evaluación compartida, cimentando así una teoría para el juego dramático como estrategia clave del aprendizaje autónomo en la primera infancia.

En las consideraciones finales de este estudio se corrobora que el juego dramático, concebido como un espacio simbólico y cultural, facilita la autorregulación del aprendizaje al integrar funciones ejecutivas (planificación, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva), dimensiones socioemocionales (empatía, autoestima y cooperación) y contenidos curriculares de manera orgánica. Para el Objetivo 1, se concluye que las actividades lúdicas intencionales son vitales para ejercitar la

atención, la persistencia y el autocontrol; se recomienda sistematizar estos bloques de juego en la planificación semanal y dotar al aula de materiales simbólicos permanentes. En cuanto al Objetivo 2, se interpreta que el proceso de autorregulación se potencia cuando el docente actúa como mediador cultural a través del lenguaje utilizando consignas claras, modelado y reflexión grupal, por lo que se sugiere fortalecer la formación docente en técnicas de andamiaje verbal y en el uso de herramientas de autoevaluación metacognitiva.

Conclusiones y recomendaciones

Respecto al Objetivo 3, la práctica pedagógica se enriquece al institucionalizar talleres de dramatización, incorporar proyectos colaborativos bimestrales y fomentar la participación de las familias en presentaciones, de modo que el juego dramático deje de ser ocasional para convertirse en el eje vertebrador del currículo de transición. Finalmente, la investigadora recomienda consolidar rutas de acompañamiento docente, diseñar rúbricas de autorregulación adaptadas al preescolar y promover espacios de intercambio entre instituciones para difundir y profundizar estas estrategias con base en la perspectiva sociocultural de Vygotsky.

Tabla 10

Conclusiones y recomendaciones

| Objetivo específico | Conclusiones | Recomendaciones |
|--|---|--|
| 1. Develar las actividades que se utilizan en el grado transición para la autorregulación del aprendizaje. | Las rutinas lúdicas como rondas de bienvenida, dramatizaciones de cuentos y rincones temáticos, se presentan como actividades rectoras que integran simultáneamente lo cognitivo, lo socioemocional y lo motriz, permitiendo a los niños ensayar la espera de turnos, la concentración en secuencias narrativas y la <u>gestión del propio cuerpo en circuitos motores.</u> La incorporación intencionada de estas actividades al currículo: por ejemplo, dramatizar situaciones de compra-venta para practicar conteo y diálogo, demuestra que la planificación curricular con un enfoque lúdico es esencial para que la autorregulación no sea un añadido sino la columna vertebral de la jornada de transición. | Establecer en cada aula rincones permanentes de dramatización o espacios de juego dirigido vinculados semanalmente a los contenidos curriculares, para garantizar la regularidad y coherencia de las actividades autorreguladoras. |
| 2. Interpretar el proceso de autorregulación del aprendizaje | El juego dramático actúa como un andamiaje social que, tras múltiples iteraciones de roles, va desplazando la regulación externa hacia un control interno cada vez más estable, tal como la fusión de horizontes vygotskiana describe: el niño incorpora normas | Capacitar a los docentes en técnicas de facilitación de la reflexión metacognitiva (preguntas abiertas, |

| | | |
|--|---|---|
| a partir del juego dramático | <p>grupales hasta convertirlas en parte de su propia dinámica cognitiva y emocional.</p> <p>El proceso de reflexión post-dramatización círculos de diálogo, preguntas guía y artefactos visuales, constituye la fase metacognitiva donde los pequeños reconocen y verbalizan sus estrategias de planificación, monitoreo y ajuste conductual, consolidando así la autorregulación como un saber sobre la propia acción.</p> <p>La autorregulación se evidencia en señales concretas que el juego dramático potencia de forma natural. Cuando los niños corrigen su conducta sin intervención directa, verbalizan sus planes (“voy a hacer esto así”) o reprenden impulsos al esperar turnos, muestran un dominio creciente de su propio proceso de aprendizaje. Estas manifestaciones, detectadas tras dramatizaciones de temas de convivencia o tras adaptaciones de cuentos y proyectos temáticos, confirman que el drama funciona como un espejo donde los alumnos toman conciencia de sus estrategias regulatorias y las interiorizan progresivamente.</p> <p>El juego dramático promueve la persistencia y la concentración al crear narrativas con desafíos crecientes. Al asignar roles que exigen coordinar acciones, resolver pequeños conflictos y seguir tramas algo más complejas que un juego espontáneo, los niños desarrollan la capacidad de mantenerse atentos ante distracciones y de perseverar ante la frustración. Experiencias como representar un superhéroe de la paciencia o gestionar pedidos en una tienda numerada, revelan que la dramatización potencia la autorregulación ejecutiva al convertir cada reto en oportunidad de practicar el autocontrol y la memoria de trabajo en un contexto lúdico.</p> | <p>uso de diarios visuales), de modo que esta fase se convierta en un hábito sistemático de cada dramatización.</p> |
| 3. Teorizar sobre los aportes del juego dramático para la autorregulación del aprendizaje. | <p>El juego dramático no solo fortalece funciones ejecutivas: inhibición, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, sino que promueve la empatía y el sentido de comunidad, al obligar a los niños a negociar significados y a cooperar para que la historia avance de manera coherente.</p> <p>Cuando la escuela adopta una cultura institucional del drama con políticas, talleres de formación y guías curriculares dedicadas, el juego dramático se eleva de estrategia aislada a pilar pedagógico, garantizando su sostenibilidad y repercusión en toda la trayectoria formativa.</p> | <p>Desarrollar un plan institucional para integrar el juego dramático en el Proyecto Educativo Institucional, con formación continua de maestros y participación activa de familias, consolidándolo como eje transversal del currículo de Transición.</p> |

Nota: elaboración propia.

Otras recomendaciones para integrar la teoría sociocultural y el juego dramático en favor de la autonomía y la autorregulación

El juego dramático, dentro de un enfoque sociocultural, ofrece uno de los escenarios más completos para fomentar la autorregulación en niños de 5 a 6 años. Esta modalidad de juego combina el componente imaginativo (propio de la edad) con la interacción social e involucra la asunción de roles, la coordinación de esfuerzos y la expresión verbal y corporal. Para quienes deseen profundizar en esta práctica, se recomienda:

- Planificar con intencionalidad: no basta con “dejar jugar”. Es necesario definir objetivos claros que articulen el juego dramático con metas de desarrollo (cognitivas, socioemocionales, lingüísticas). La presencia de momentos de planificación y cierre reflexivo ayudará a que los niños comprendan la relevancia de lo que hacen y adquieran consciencia de sus progresos.
- Equilibrar dirección y autonomía: el docente actúa como mediador y guía, pero no debe monopolizar la actividad. Permitir que los niños negocien, elijan roles y diseñen la trama con libertad favorece su responsabilidad y su toma de decisiones. La teoría vygotskiana subraya la importancia de ir retirando los apoyos de forma gradual, de modo que los niños asuman el control de su propio aprendizaje.
- Promover la interacción lingüística: el diálogo es la columna vertebral del juego dramático. Invitar a los niños a relatar, planificar, discutir y acordar fortalece su capacidad de autorregulación (aprenden a esperar turnos, controlar impulsos, negociar con otros), además de enriquecer su vocabulario y su habilidad comunicativa.
- Utilizar la Zona de Desarrollo Próximo: identificar cuándo un niño necesita un empujón extra para atreverse a participar o asumir un nuevo rol. Este acompañamiento puede ser breve y muy puntual (una pregunta, una sugerencia), pero oportuno para romper barreras o temores y acelerar el aprendizaje.

- Reflexionar y retroalimentar: tras la dramatización, es aconsejable abrir un espacio de evaluación colaborativa. Cada niño puede compartir cómo se sintió, si logró esperar turnos, si necesitó ayuda o si la ofreció a algún compañero. Reconocer logros y apuntar retos pendientes promueve la toma de conciencia y motiva a mejorar en sesiones futuras.
- Innovar y compartir: el juego dramático es flexible y se enriquece con la creatividad del docente. Explorar distintas temáticas (cuentos clásicos, situaciones cotidianas, profesiones, etc.) y buscar la retroalimentación de colegas impulsa el perfeccionamiento de las prácticas. Un maestro que se atreve a experimentar con música, luces, vestuario o historias aportadas por las familias demuestra al alumnado que el aprendizaje es un espacio lleno de posibilidades. Los docentes coinciden en la necesidad de hacer visible el impacto positivo que tiene el juego dramático para el desarrollo integral de los niños: en su habilidad de gestionar emociones, coordinar acciones y, sobre todo, autorregular su conducta. Con el soporte de la perspectiva sociocultural, el juego dramático se convierte en una herramienta sólida para fomentar la autonomía y la cooperación, preparando a los niños para desempeñarse en entornos sociales y escolares cada vez más complejos.

A manera de cierre, las voces de las maestras de transición confirman que el juego dramático, enmarcado en la teoría sociocultural de Vygotsky, potencia la autorregulación infantil al brindar escenarios de interacción y colaboración donde cada niño progresa conforme a sus posibilidades, recibiendo el apoyo justo y necesario. Para consolidar su práctica, es clave una formación continua que combine teoría y vivencias de aula, recursos didácticos apropiados y la activa participación de familias y comunidad. Con esta base, la dramatización puede trascender la simple experiencia lúdica y convertirse en un motor de desarrollo cognitivo, emocional y social, forjando niños y niñas más seguros de sí mismos, responsables y empáticos.

REFERENCIAS

- Acosta, R. y Padilla, A. (2022). *La Autorregulación en la Primera Infancia: Conceptualización y Prácticas para el Aula*. Tesis de grado. Universidad del Norte. Barranquilla-Colombia.134 p.
<https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/10010/1045666368.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ajuriaguerra, J. (1974). *Manual de psiquiatría infantil*. Masson.
- Álvarez-Bayón, A. (2012). *Psicomotricidad infantil: teoría y práctica*. Narcea.
- Añón, F. J. (2021). *Mejora de los procesos de autorregulación del aprendizaje y comprensión lectora mediante el entrenamiento en estrategias de autorregulación* [Tesis doctoral], Universidad de Oviedo. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=301630>
- Aristóteles. (2009). *Política* (C. Lord, Trad.). University of Chicago Press. (Trabajo original publicado ca. 350 a. C.)
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <https://www.un.org/es/global-issues/children>.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). *Social cognitive theory of self-regulation*. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287.
- Bandura, A. (2005). *Adolescent development from an agentic perspective*. En F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1–43). Information Age.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. National Association for the Education of Young Children.
- Berk, L. E., (2018). *Aprendizaje basado en el juego*. Illinois State University, EE.UU. CEECD. <https://www.encyclopedia-infantes.com/aprendizaje-basado-en-el-juego/segun-los-expertos/el-papel-del-juego-dramatico-en-el-desarrollo-de>
- Barreto, M. (2020). *Mecanismos que inciden en la autorregulación durante el proceso de aprendizaje colaborativo en entornos personales de aprendizaje* [Tesis

- doctoral, Universidad Oberta de Catalunya]. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=292955>
- Bodrova, E., & Leong, D. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Pearson.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2004). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Pearson.
- Bonilla, M., Solovieva, Y., & Jiménez, N. (2012). Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar. *Revista CES Psicología*, 5(2), 56-69.
- Boté, J. (2023). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Facultad de Información y Medios Audiovisuales Universitat de Barcelona.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. W.W. Norton.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (1998): *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid, McGraw-Hill, 343 páginas.
- Cámara, A. (2023). Efectos de las clases físicamente activas en variables de aprendizaje y psicosociales en educación infantil. [Tesis doctoral], Universidad de Jaén. Tesis doctoral con mención internacional. España. Disponible en: <https://investigacion.ujaen.es/documentos/65f1f6ce7bb57c0e44e58a3f>
- Cabarcos, J.L. y Simarro, L. (2000). Función ejecutiva y autismo. Recuperado septiembre 13, 2024 de <http://www.autismo.com/scripts/articulo/smuestra.idc?n=fejecutiva>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Principles of self-regulation: Action and emotion. En E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (Vol. 2, pp. 3–52). The Guilford Press.
- Comenius, J. A. (1967). *The great didactic of John Amos Comenius* (M. W. Keatinge, Trad.). Russell & Russell. (Trabajo original publicado en 1632)
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación). Diario Oficial n.º 41.214, Bogotá, Colombia, 8 de febrero de 1994. Disponible en http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Congreso de la República de Colombia, (2016). *Ley 1804 de 2016. Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, en el*

marco de la Doctrina de la Protección Integral. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778>

Congreso de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Disponible en <http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>

Congreso de Colombia. (2016). *Ley 1804 de 2016* por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. Disponible en https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm

Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE.

Creswell, J. & Poth, C. (2018). Investigación cualitativa y diseño de investigación. Elegir entre cinco enfoques. Universidad de Michigan y Universidad de Alberta. (4th ed.). SAGE.

Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121.

Dale F, H. (2005). *Relaciones tempranas entre pares y sus Impactos en el Desarrollo Infantil*. Universidad de Cardiff (Cardiff University), Gales. Marzo 2005 (inglés). Traducción: febrero 2011. Disponible en <https://www.encyclopedia-infantes.com/relaciones-entre-pares/segun-los-expertos/relaciones-tempranas-entre-pares-y-sus-impactos-en-el>

DANE, (2022). *Educación Formal*, comunicado de prensa. Bogotá – Colombia. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/2021/comunicado_EDUC_21.pdf

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO. p. 7

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). SAGE.

De Róterdam, E. (1963). *A discussion of free will* (E. T. Bechtel, Ed. y Trad.). Bobbs-Merrill.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Diamond, A. (2013). *Executive functions*. Annual Review of Psychology, 64, 135–168.

Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.

- Donnelly, J. y Lambourne, K. (2011). *Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement*. University of Kansas. DOI: 10.1016/j.jpmed.2011.01.021
- Elkonin, D. B. (2005). *Psychology of play* (trad. del ruso). Nova Science Publishers. (Trabajo original publicado en 1978).
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psychology of Play*. Pedagogika.
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, vol. 12, núm. 21, 2006, pp. 169-194. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. Disponible en https://www.academia.edu/50158367/Importancia_de_la_educaci%C3%B3n_inicial_a_partir_de_la_mediacion_de_los_procesos_cognitivos_para_el_desarrollo_humano_integral
- Estrugo, M. y Moreira, K. (2020). Las relaciones entre juego dramático y autorregulación: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología*. Año 2020. Vol. 16, N° 32, pp. 79-103. Disponible en DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.16.32.2020.p79-103>
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. W. W. Norton.
- Fernández, N. (2023). *Efecto del compromiso cognitivo de los descansos activos sobre las funciones ejecutivas y habilidades motoras en Educación Infantil*. [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia – España. Disponible en <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/134203> o en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=319460>
- Fox, N. A. (1989). Psychophysiological correlates of emotional reactivity during the first year of life. *Developmental Psychology*, 25(3), 364–372.
- Flick, U. (2018). *Doing qualitative data collection – Charting the routes*. SAGE.
- Fröbel, F. (1887). *The education of man* (W. N. Hailmann, Trad.). A. Lovell & Company. (Trabajo original publicado en 1826)
- Gadamer, H.-G. (1975). *Truth and method*. Sheed & Ward.
- Gadamer, H. G. (2006). *True and Method* (trad. y rev. Joel Weisheimeier y Donald G. Marshall). Londres, NY: Continuum.
- García-Huidobro, J. (2013). *La motricidad en la educación infantil*. Ediciones Universitarias.

- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: new horizons in theory and practice*. Basic Books.
- Garvey, C. (1977). *Play*. Harvard University Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Aldine.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- González-Moreno, C.X. & Solovieva, Y. (2014a). Función simbólica en preescolares: tema emergente de investigación. En J. Martínez & N. Ospina (Eds.), *Pensar las infancias. Realidades y Utopías* (171-202). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- González-Moreno, C. X., & Solovieva, Y. (2014b). *Propuesta de método para el estudio de la formación de la función simbólica en la edad infantil*. [Tesis Psicológica]. 9(2), 58-79.
- González-Moreno, C.X, Solovieva, Y., & Quintanar, R. L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308. Doi: dx.doi.org/10.12804/apl32.2.2014.08
- González-Moreno, C.X. (2015). Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. *Revista Facultad de Medicina*. 63(2), 235-41. Doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n2.47983>
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143–154.
- Grolnick, W. S., Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1997). Internalización en la familia: La perspectiva de la teoría de la autodeterminación. En J.E. Grusec y L. Kuczynski (Eds.), *Crianza e internalización de valores en los niños: Un manual de teoría contemporánea* (págs. 135-161). John Wiley & Sons Inc.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551–573.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291.
- Gruber, S. (2001). *La entrevista en contextos de investigación social*. Editorial ABC.

- Heckman, J. (2008). *Schools, Skills, and Synapses*, University of Chicago. Disponible en https://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_2008_EI_v46_n3.pdf
- Heckman, JJ., Schultz, H. (2007). Invertir en la Primera Infancia. En: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. <https://www.encyclopedia-infantes.com/importancia-del-desarrollo-de-la-primera-infancia/segun-los-expertos/invertir-en-la-primera-infancia>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, (2019). *El papel de la reflexión en el rendimiento académico, la metacognición y el aprendizaje autorregulado en estudiantes con diferentes estilos cognitivos* [Tesis doctoral], Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado Interinstitucional en Educación. Disponible en: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10722/TO-23466.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, J. (2024). *Constructo teórico de las habilidades metacognitivas en los procesos de autorregulación del aprendizaje de estudiantes de básica secundaria*. [Tesis doctoral]. República Bolivariana de Venezuela Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” Santander - Colombia, mayo de 2024. Disponible en <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1274/1153>
- Huizinga, J. (1987). *Homo ludens*. Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1938).
- Infobase, (2025). Artículo de noticia: *Colombia enfrenta una crisis educativa: más de 725.000 estudiantes repitieron el año escolar*. Por David Garzón 07 Feb, 2025 07:20 P.M. CO Noticia Crisis En El Rendimiento Académico – Falta De Autorregulación – Competencia Aprender A Aprender. Disponible en <https://www.infobae.com/colombia/2025/02/08/colombia-enfrenta-una-crisis-educativa-mas-de-725000-estudiantes-repitieron-el-ano-escolar/>
- Jensen, E. (2011). *Brain-based learning: The new paradigm of teaching* (2nd ed.). Corwin Press.
- Khomais, S., Al-Khalidi, N., & Alotaibi, D. (2019). Dramatic Play in Relation To Self-Regulation In Preschool Age. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 12(4), 103–112. Disponible en: <https://doi.org/10.19030/cier.v12i4.10323>
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72(4), 1091–1111.
- Kochanska, G., & Thompson, R. A. (1997). The emergence and development of conscience in toddlerhood and early childhood. En J. E. Grusec & L. Kuczynski

- (Eds.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 53–77). John Wiley & Sons.
- Kochanska, G. y Thompson, R. A. (1997). El surgimiento y desarrollo de la conciencia en la infancia temprana. En J.E. Grusec y L. Kuczynski (Eds.), *Crianza e internalización de valores en los niños: Un manual de teoría contemporánea* (págs. 53-77). John Wiley & Sons Inc.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Linaza, J. L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón. Revista de Pedagogía*.
- Lobo, J. (2019). *Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. Medellín. Universidad de Antioquía.
- Lobo, J. (2019). *La importancia del contexto en la investigación cualitativa*. Ediciones Investigativas.
- Locke, J. (1996). *Some thoughts concerning education* (R. B. W. Kershaw, Ed.). Clarendon Press. (Trabajo original publicado en 1693)
- Manrique, M.S. y Rosemberg, C.R. (2009). El lenguaje infantil en situaciones de juego en el Jardín de Infantes. *CIIPME (CONICET) Centro Interdisciplinario de Investigación en Psicología y Matemática Experimental*. Universidad de Buenos Aires. Vol. 6 N. 2. Disponible en <https://summapsicologica.cl/index.php/summa/article/view/66>. DOI <https://doi.org/10.18774/448x.2009.6.66>
- Martínez, M. (2006). La Investigación Cualitativa (Síntesis Conceptual). *Revista IIPSI* Facultad De Psicología UNMSM. Ediciones Trillas.
- Martínez, M. (2011). *La investigación cualitativa*. Fondo Editorial.
- Martínez, M. (2008). *Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2011). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, S. (2023). Aproximación Teórica sobre la incidencia del juego en el desarrollo de competencias socioemocionales en niños de Transición (Nivel Preescolar dirigido a educandos de 5 A 6 años) de la Escuela Normal Superior de Málaga. [Tesis doctoral]. UPEL. Disponible en <https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/download/780/698/2305>

- Mejía, J. (2017) Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones sociales* 8 (13), 277-299. Disponible en https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/n13_2004/a15.pdf
- Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (4th ed.). SAGE.
- Metcalfe, J., & Mischel, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower. *Psychological Review*, 106(1), 3–19.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación. Ley 115 de 1994*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Plan nacional decenal de educación 2016-2026*. Consultado en http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial en el marco de la Atención Integral*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *De cero a siempre: Una política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2021). Dirección de Primera Infancia. Resultados de la Medición de la Calidad de la Educación Inicial en el Grado Transición. Disponible en https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/Principales%20resultados%20de%20la%20Medicio%CC%81n%20de%20a%20Calidad%20Tr%202021.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Lineamientos y políticas educativas para la primera infancia y la educación preescolar en Colombia*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Formación Inicial*. Documento actualizado el 20 de septiembre de 2024. Disponible en <https://www.mineducacion.gov.co/porta/adelante-maestros/Formacion/Formacion-Inicial/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Programa Todos a Aprender: Guía para el docente*. MEN.

- Ministerio de Educación Nacional, Colombia. (1997). *Decreto 2247 de 1997. Por el cual se reglamenta la organización y el funcionamiento del servicio educativo para la educación preescolar.*
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos Curriculares para Preescolar.* MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Orientaciones para la calidad de la educación básica y media.* MEN.
- Montessori, M. (1964). *The Montessori method* (A. E. George, Trad.). Schocken. (Trabajo original publicado en 1909)
- Muñoz, L. (2018). *El proceso de autorregulación en el contexto escolar.* [Tesis doctoral]. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de postgrado. Doctorado en Psicología.
- Naciones Unidas (2024). Sitio Web. *Objetivos de desarrollo sostenible. Metas del objetivo 4.* Disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Navarrete, M., et al. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación cualitativa.* Editorial Universitaria.
- Neves, A.C. (2024). *Educación a través del juego simbólico y del juego dramático en Educación Infantil (3-6 años).* Universidad Autónoma de Barcelona – España. [Tesis doctoral]. Disponible en <https://ddd.uab.cat/record/305083> [Educar a través del juego simbólico y del juego dramático en Educación Infantil \(3-6 años\)](https://ddd.uab.cat/record/305083)
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pianda, J. A., & Rosario, P. (2006). Cognitive, motivational, and volitional dimensions of learning: An empirical test in populations of high school and university students. *Educational Psychology*, 26(2), 235–256.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2010). Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa. *Educación hoy. La perspectiva de la OCDE.* Páginas 11-18. Disponible en https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2009/03/education-today-2009_q1gha8f3/9789264252486-es.pdf
- OCDE (2024). Panorama de la educación 2024: Indicadores de la OCDE, Publicaciones de la OCDE, París, <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>. También disponible en https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en.html

- Peña, A. y Castro Á. (2012). *Profe: te invito a jugar. El juego un espacio para la participación infantil*. Bogotá: Cinde
- Pérez, F., Hortigüela, D., & Fernández, J. (2019). *MITAA: Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía. Hacia un proceso de autorregulación del aprendizaje en el aula de educación primaria* [Tesis doctoral], Universidad de Valladolid.
- Pestalozzi, J. H. (1977). *How Gertrude teaches her children* (L. E. Holland & F. C. Turner, Eds. y Trans.). Gordon Press. (Trabajo original publicado en 1801)
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant* [La formación del símbolo en el niño]. Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1962). *Play dreams and imitation in childhood*. Norton.
- Piaget, J. (1976). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Crítica.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.
- Platón. (2007). *La República* (J. Ferrater Mora, Trad.). Alianza. (Trabajo original publicado ca. 380 a. C.)
- Prencipe, A., & Zelazo, P. D. (2005). Development of affective decision making for self and other: Evidence for the integration of first- and third-person perspectives. *Psychological Science*, 16(7), 501–505.
- Rada, R. (2023). Vivencia artística infantil espontánea en el proceso de aprendizaje de la educación Preescolar. [Tesis doctoral]. Ediciones Universidad Simón Bolívar. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Disponible en: <https://bonga.unisimon.edu.co/items/3e659de4-9fec-4d08-a9f4-a453e692efec>
- Raffaelli, M., Crockett, L. J., & Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 54–76.
- Restrepo, S. M.; Quintero, J.J. y Álvarez, P.A. (2022). *Influencia del uso desadaptativo de Internet y el smartphone en cuidadores y la autorregulación en niños de transición*. Universidad Católica Luis Amigó. <http://repository.ucatolicaluissamigo.edu.co:8080/handle/ucatolicaamigo/1574>
- Reynolds, A., J. Temple, S. Ou, D. Robertson, J. Mersky, J. Topitzes y M. Niles (2007). *Effects of a Preschool and School-Age Intervention on Adult Health and Well Being: Evidence from the Chicago Longitudinal Study*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, March 30, 2007, Boston, MA. En CEPAL (2012). Programas para el cuidado y el desarrollo Infantil temprano en los países del sistema de la integración centroamericana

(SICA). Disponible en
<https://archivo.cepal.org/pdfs/Mexico/2012/M20120047.pdf>

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre* [Oneself as Another]. Éditions du Seuil.

Rivière, A. y Coll, C. (1992). Individuación e interacción en el período sensoriomotor: apuntes sobre la construcción del sujeto y el objeto social. *Cuadernos de psicología*, Cali: Universidad del Valle.

Rodríguez, D. (2024). Políticas de formación inicial de docentes en Colombia: prácticas discursivas, poder y contexto (1994-2020). [Tesis doctoral], Universidad del Valle]. Disponible en <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/c67bf045-d422-4c92-a522-2dbdc90dc4ca>

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Alianza Editorial.

Rodríguez, J. M., Casado, M. P., Sánchez, T., López, R., Postigo, J. M. L., Portas, P. B., ... & Moratalla, P. T. (2000). El juego en el medio escolar. Ensayos: *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (15), 235-260.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.

Rouse, M. (2023). ¿Cómo podemos ayudar a los niños con la autorregulación? Blog del *Child Mind Institute clínica*. Disponible en childmind.org/es/articulo/como-podemos-ayudar-los-ninos-con-la-autorregulacion. Enlace principal <https://childmind.org/es/articulo/como-podemos-ayudar-los-ninos-con-la-autorregulacion/#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20la%20autorregulaci%C3%B3n%20en,capacidad%20de%20ajustar%20las%20expectativas>

Rousseau, J.-J. (1979). *Emile, or: On education* (A. Bloom, Trad.). Basic Books. (Trabajo original publicado en 1762)

Ryan, R. M., La Guardia, J. G., Solky-Butzel, J., Chirkov, V., & Kim, Y. (2005). On the interpersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and cultures. *Personal Relationships*, 12(2), 145–163.

Sachet, A. B., y Candice M. M. (2013). *La distinción entre juego de roles y sustitución de objetos en el juego de simulación*. En Marjorie Taylor (ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Imagination*, Oxford Library of Psychology. PP. 175–185 (2013; ed. en línea, Oxford Academic, 1 de agosto de 2013), <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195395761.013.0012> Disponible en https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=PglpAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA175&dq=%22Sachet+Alison+B.%22&ots=Dj0clu7hs2&sig=QVL1iKWzjB4l9WlcrSuzu_WbUWI&redir_esc=y#v=onepage&q=%22Sachet%20Alison%20B.%22&f=false

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Samaniego Ocampo, R. de L., (2018). *Juegos Serios como herramienta para potenciar el aprendizaje autorregulado*. [Tesis de investigación] URL: <http://hdl.handle.net/11201/150134>
- Sarlé, P. M. (2018). La inclusión del juego en las salas de educación infantil: espontaneidad o regulación. *RELAdeI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 5(2), 17-28. Recuperado a partir de <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4913>
- Sierra, J. (2010). *Desarrollo del pensamiento y comportamiento a través del juego dramático*.
- Sierra, Restrepo, Z. (2010). Juego dramático. *Revista Educación y Pedagogía* [en línea], vol.6, núms.12-13, enero de 2010, Universidad de Antioquia, pp. 91-111. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6213> [consultado el 29 de septiembre de 2024].
- Siegel, D. J. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, "mindsight," and neural integration. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 67–94. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(200101/04\)22:1<67::AID-IMHJ3>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<67::AID-IMHJ3>3.0.CO;2-G)
- Silva, A. (2006). *Instrumentos de validación en investigaciones educativas*. Revista Iberoamericana de Educación, 40, 1-10.
- Smilansky, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. John Wiley & Sons.
- Smilansky, S. (1990). Sociodramatic play: Its relevance for behavior and achievement in school. En E. Klugman & S. Smilansky (Eds.), *Children's play and learning* (pp. 18–42). Teachers College Press.
- Smolucha, F. L. (1992). *Vygotsky's psychology-philosophy: A metaphor for language theory and learning*. Greenwood Publishing Group.
- Solovieva, Y., Ortiz-Moncada, R., & Quintanar, L. (2010). *Impacto del nivel simbólico complejo en la personalidad infantil*.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2012). *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2014). *Evaluación del desarrollo para niños preescolares menores*. México. Universidad Autónoma de Puebla.

- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford.
- Shuare, M. y Montealegre, R. (1997). La situación imaginaria, el rol y el simbolismo en el juego infantil. Vygotsky y la situación imaginaria en el juego. *Revista Colombiana de Psicología*. Nos. 5-6 AÑO MCMXCVII. Universidad Lomonósov de Moscú y Universidad Nacional de Colombia. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4895311>
- Stokoe, P. (1990). *Expresión corporal. Arte, salud y educación*. Buenos Aires: Humanitas
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. SAGE.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. University of Oxford. *Journal of Early Childhood Research* 2011 9: 109 originally published online 14 March 2011. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/254088549_Pre-school_quality_and_educational_outcomes_at_age_11_Low_quality_has_little_benefit DOI: 10.1177/1476718X10387900
- Tapia Sosa, H. (2022). Aprendizaje cognoscitivo impulsor de la autorregulación en la construcción del conocimiento. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), 2022, vol. Esp. 28, núm. 5, enero-junio, ISSN: 1315-9518. Universidad Técnica "Luis Vargas Torres" de Esmeraldas, Ecuador. <https://www.redalyc.org/journal/280/28071845014/28071845014.pdf>
- Tejerina, M. (2005). *Expresión dramática y desarrollo integral en la primera infancia*.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y Teatro Infantil. Dimensiones Psicopedagógicas y Expresivas*. Siglo XXI.
- Tejerina Lobo, I. (2005). El juego dramático en la educación primaria [en línea], *Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Cantabria*. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcm04g1> [consultado el 19 de noviembre de 2023].
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3), 25–52.
- Tonucci, F. (2019). Por qué la infancia: Sobre la necesidad de que nuestras sociedades apuesten definitivamente por las niñas y los niños. *Destino*. 160 p.

- Trejo, F. (2012) Fenomenología como método de investigación. Una opción para el profesional de enfermería. *Enfermería Neurológica* [Revista en Línea], 11(2), Disponible: <https://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2012/ene122h.pdf>
- Tripero, G. (2011). *Juego simbólico y desarrollo infantil según Vygotsky*.
- UNESCO (2010). *Atención y educación de la primera infancia, (AEPI) informe regional: América Latina y el Caribe*. Conferencia: Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia, Moscow. 159 p. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189212_spa
- UNESCO (2015). En Scott, C.L. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Documentos de trabajo. *Visión general del aprendizaje del siglo XXI. El futuro del aprendizaje 2 ¿qué tipo de aprendizaje se necesita en el Siglo XXI*. Páginas 7-8. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa
- UNESCO (2024). *La atención y la educación en la primera infancia*. Art. On line. ¿Qué debe saber acerca de la atención y la educación de la primera infancia? Disponible en <https://www.unesco.org/es/early-childhood-education/need-know>
- UNICEF (2023). *Reescribiendo el futuro de la educación en América Latina y el Caribe: Educación de la primera infancia para todas y todos. Una oportunidad de inversión para donantes de los sectores público y privado*. 15 p. Disponible en https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2023-08/28_08_23_Acelerar%20el%20aprendizaje%20ba%CC%81sico%20FINAL.pdf
- UNICEF. (2018). *El juego y el desarrollo infantil*. Recuperado de <https://www.unicef.org/es/el-juego-y-el-desarrollo-infantil>
- UNICEF, (2018). *Aprendizaje a través del juego*. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia. 36 p. Disponible en <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2022). *Manual de trabajos de grados de especialización y maestría y tesis doctorales*. Venezuela: FEDUPEL.
- Valenzuela, V. N. (2021). ¿Cómo enseñar a través de juegos dramáticos? Reflexiones acerca del lugar del cuerpo y el movimiento en el Nivel Primario”. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 12 (6), pp. 66 - 78.
- Vera, H. (2010). *La lúdica y la formación integral en la educación infantil*. Cooperativa Editorial Magisterio. Desarrollar los conceptos de practica pedagógica.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1994). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotsky: *Obras completas*, Volumen 3, Moscú, (1983). 145 p. Traducido al español por Vasili Vasílievich Davído. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4895317.pdf>
- Vygotsky, L. (1933). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wegner, D. M., & Wenzlaff, R. M. (1996). Mental control. En E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 466–492). The Guilford Press.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). *Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy*. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104–112.
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). *The Importance of Self-regulation for Learning*.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics: Or control and communication in the animal and the machine*. MIT Press.
- Winnicott, D. W. (2005). *Playing and reality*. Routledge. (Trabajo original publicado en 1971)
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2011). *Métodos cualitativos en la investigación social: Aproximaciones e indagaciones*. Editorial Brujas.
- Zamora, M. (2020). *Estrategias basadas en la planificación como aprendizaje autorregulado para mejorar el rendimiento académico de los niños del nivel de jardín del Colegio San Tarsicio*. [Tesis de grado]. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá – Colombia. http://uniminuto-dspace.scimago.es/bitstream/10656/14258/2/TM.ED_ZamoraMedinaMarcela_2021.pdf
- Zelazo, P. D. (2005). The dimensional change card sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1(1), 297–301.
- Zelazo, P. D. (2015). Executive function: Reflection, iterative reprocessing, complexity, and the developing brain. *Developmental Review*, 38, 55–68.

- Zelazo, P.D., y Müller, U. (2002). Función ejecutiva en el desarrollo típico y atípico. En U. Goswami (Ed.), *Manual Blackwell del desarrollo cognitivo infantil* (pp. 445-469). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470996652.ch20>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. *Processes*. Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.
- Zuluaga, O. L. (2010). *La formación docente en Colombia: Perspectivas y tensiones*. Fondo Editorial Universidad Surcolombiana.

ANEXOS

Anexo 1. Formato Entrevista Semiestructurada a docentes del grado Transición



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Institución: Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Investigadora: Nancy Merchán Rangel

Objetivo General: Generar una aproximación teórica sobre el juego dramático en la autorregulación del aprendizaje desde la Perspectiva Sociocultural de Vygotsky en el grado transición.

Información general

COD: IE~~x~~-DGT~~x~~

Género: _____ **Edad:** _____ **Nivel de escolaridad:** _____

Años de Experiencia Laboral: _____ **Institución Educativa:** _____

A continuación, se presentan las preguntas para indagar sobre el objeto de estudio de la investigación:

1. ¿Cómo describe la relevancia del juego en el día a día de sus clases de transición?, ¿por qué considera usted que el juego es esencial en transición? Explique su respuesta.
2. ¿Considera que el juego dramático incide en el fomento de la autorregulación del aprendizaje en los niños de transición? ¿De qué manera?
3. ¿Es el juego dramático una estrategia metodológica que podría favorecer su práctica pedagógica? Explique.
4. Mencione ampliamente: ¿De qué manera usted integra el juego en la planeación del currículo del grado Transición?; ¿Qué ventajas o beneficios ha observado al incorporar el juego como actividad central en el desarrollo de habilidades de los niños?, ¿cómo organiza la jornada para incluir el juego de manera intencionada?
5. Desde su experiencia, ¿considera que los juegos dramáticos se deben implementar en las prácticas pedagógicas de los docentes de transición? ¿Qué propondría?

6. ¿Cuáles son las señales más frecuentes de autorregulación (por ejemplo, autocontrol, concentración, persistencia) que identifica en sus estudiantes durante las actividades lúdicas?, ¿qué acciones realiza para promover el autocontrol, la concentración y la persistencia de sus estudiantes?

7. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la toma de decisiones y la resolución de conflictos entre sus alumnos mientras juegan y para facilitar que los niños controlen impulsos o planifiquen sus actividades?

8. ¿Cómo identifica que un niño está autorregulando su aprendizaje?, ¿en qué momentos o situaciones planifica actividades de juego dramático para favorecer la autorregulación en sus estudiantes?

9. ¿Cómo registra o evalúa los avances en autorregulación de los niños a lo largo del año escolar? ¿Hace retroalimentación o refuerzo?

10. ¿Incluye los juegos dramáticos dentro de las acciones para promover el autocontrol, la concentración y la persistencia de sus estudiantes? ¿De qué manera? ¿Podría contar un ejemplo donde el juego dramático haya fortalecido la atención o el autocontrol de un niño?

11. ¿Qué diferencias ha notado en el comportamiento o la participación de los niños cuando intervienen en juego dramático, en comparación con otras formas de juego?

12. ¿De qué manera relaciona o integra los contenidos curriculares (lenguaje, matemáticas) con el juego dramático para reforzar la planificación, la organización y el control de impulsos?

13. ¿Cómo promueve la reflexión posterior a las actividades de juego dramático para que los niños tomen conciencia de sus procesos de pensamiento y autorregulación?

14. ¿Qué otros aportes del juego dramático usted considera en la formación de sus estudiantes?

15. ¿Cómo relaciona la mediación del lenguaje (indicaciones verbales, diálogos, consignas) con el desarrollo de la autorregulación cuando los niños asumen roles dramáticos?, ¿qué tipo de mediaciones o acompañamientos considera más eficaces al momento de guiar a los niños en el juego dramático, tanto en la preparación como en la ejecución y reflexión posterior? Argumente su respuesta.

Agradecimientos:

Muchas gracias por su participación en este estudio. Si requiero llamarla para profundizar en alguna respuesta, ¿estaría dispuesta a atender ese llamado? _____

Muchos éxitos en su labor.

Anexo 2. Formato de Observación Directa

| | |
|--|------------------------------|
| Observador: | Fecha: |
| Hora de Inicio: | Hora de Finalización: |
| Nombre de la Institución: | |
| Código del infórmate clave (Docente de transición): | |

Descripción de la Actividad Observada:

| Aspecto Observado | Descripción Detallada | Observación |
|---|--|-------------|
| Ambiente del Aula | Descripción del entorno físico, disposición de los materiales y recursos disponibles. | |
| Interacción Docente-Estudiantes | Observaciones sobre cómo la docente se comunica e interactúa con los estudiantes durante las actividades de juego dramático y autorregulación. | |
| Participación de los Estudiantes | Descripción de la participación activa de los estudiantes, sus roles en el juego dramático y cómo demuestran habilidades de autorregulación. | |
| Estrategias Pedagógicas | Estrategias y técnicas utilizadas por la docente para facilitar el juego dramático y fomentar la autorregulación del aprendizaje. | |
| Habilidades Observadas | Habilidades cognitivas, sociales, emocionales y físicas observadas en los estudiantes durante las actividades. | |
| Reflexiones del Observador | Impresiones personales y reflexiones sobre la efectividad de las actividades observadas en relación con los objetivos del estudio. | |
| Recomendaciones | Sugerencias para mejorar la implementación del juego dramático y las actividades de autorregulación en el aula. | |
| OB 1 y 2 | Observar cuánta parte del horario se destina al juego, qué recursos hay, cuál es la actitud del docente (guía, facilitador, directivo) y qué actividades realiza el docente para la autorregulación del aprendizaje. | |
| OB 2 y 3 | Observar momentos en que el docente guía o corrige a los niños, fomenta el diálogo interno o la reflexión sobre lo que están haciendo. | |
| OB 2 y 3 | Notar cómo los niños asumen papeles, negocian reglas, controlan turnos y emociones; cómo interviene el docente (comentarios, mediaciones, preguntas guiadoras). | |

Anexo 3. Consentimiento Informado

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: APROXIMACIÓN TEÓRICA SOBRE EL JUEGO DRAMÁTICO EN LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE TRANSICIÓN DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY

Ciudad y fecha: _____

Yo, _____ una vez informado sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de intervención y protocolos que se llevarán a cabo en esta investigación y los posibles riesgos que se puedan generar de ella, autorizo a Nancy Merchán Rangel, estudiante de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, para la realización de los siguientes procedimientos:

1. Realización de una entrevista.
2. Grabar audio y/o video de la entrevista.
3. Realizar un análisis de la información recolectada.

Adicionalmente se me informó que:

- Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.
- No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación. Sin embargo, se espera que la información obtenida sirva para la generación de una aproximación teórica sobre el juego dramático desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky que favorezcan la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del grado transición del nivel preescolar en Cúcuta – Norte de Santander.
- Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente. Esta información será archivada en papel y medio electrónico. El archivo del estudio se guardará en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador bajo la responsabilidad del investigador.
- Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada al anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros u otras instituciones educativas. Esto también se aplica a mi cónyuge, a otros miembros de mi familia.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Nombre completo del participante: _____

Firma

Documento de identidad: _____ No. _____ de _____

Anexo 4. Aportes de los informantes clave

Informante DTG1:

1. ¿Cómo describe la relevancia del juego en el día a día de sus clases de transición?, ¿por qué considera usted que el juego es esencial en transición? Explique su respuesta.

El juego es la base fundamental para el aprendizaje en esta etapa. A lo largo de mi carrera, he confirmado que cuando los niños juegan, se sienten seguros de explorar e interactuar con sus pares y con el entorno. Les permite descubrir sus habilidades, resolver problemas y desarrollar su imaginación. Además, el juego promueve la motivación y la alegría por aprender. Es esencial su uso en el grado Transición porque en esta etapa se desarrolla gran parte de la estructura cognitiva y socioemocional del niño. El juego ofrece la posibilidad de explorar, ensayar y construir conocimientos a partir de la experimentación y la creatividad, elementos clave para la formación inicial.

2. ¿Considera que el juego dramático incide en el fomento de la autorregulación del aprendizaje en los niños de transición? ¿De qué manera?

Sí, incide de manera significativa. El juego dramático implica asumir roles, seguir reglas y acordar turnos; todas estas acciones promueven la autorregulación. Los niños aprenden a posponer la gratificación, a organizar sus ideas y a coordinarse con sus compañeros para que la representación fluya.

3. ¿Considera que el juego dramático como estrategia metodológica podría favorecer su práctica pedagógica? Explique.

Totalmente. Me ayuda a dinamizar los contenidos, a hacerlos más cercanos a los niños y promover la participación activa. Además, puedo integrar contenidos curriculares en diferentes escenas, facilitando la comprensión a través de la experiencia vivida.

4. Mencione ampliamente: ¿De qué manera usted integra el juego en la planeación del currículo del grado Transición?; ¿Qué ventajas o beneficios ha observado al incorporar el juego como actividad central en el desarrollo de habilidades de los niños?; ¿cómo organiza la jornada para incluir el juego de manera intencionada?

Establezco unidades temáticas donde cada semana incluyo actividades lúdicas relacionadas con el tema central (por ejemplo, "La comunidad"). Planteo una secuencia de actividades que involucran desde juegos de reglas sencillas hasta dramatizaciones. Entre las ventajas que observo: mayor motivación y entusiasmo al aprender, mejor interacción social y un incremento notorio de la confianza en sí mismos. Además, observo un desarrollo más rápido del lenguaje oral. Y la jornada de trabajo pedagógico la inicio con una asamblea breve, luego propongo un juego de bienvenida (ronda o juego de presentación). Después de las actividades académicas, programo espacios de juego dramático o de construcción. Concluyo con una reflexión grupal.

5. Desde su experiencia, ¿considera que los juegos dramáticos se deben implementar en las prácticas pedagógicas de los docentes de transición? ¿Qué propondría?

Sí, es muy recomendable. Propondría capacitar a los docentes en técnicas básicas de teatro infantil y en la creación de escenarios simbólicos sencillos en el aula. Esto ayuda a enriquecer la propuesta lúdica. Muchas de nosotros, docentes infantiles, desconocemos materiales o recursos para la construcción de escenarios y para la motivación de las familias a que se integren en estos ejercicios lúdicos.

6. ¿Cuáles son las señales más frecuentes de autorregulación (por ejemplo, autocontrol, concentración, persistencia) que identifica en sus estudiantes durante las actividades lúdicas?, ¿qué acciones realiza para promover el autocontrol, la concentración y la persistencia de sus estudiantes?

Entre las señales, veo que hacen silencio para escuchar al otro, esperan su turno, piden ayuda cuando se sienten bloqueados y se esfuerzan por cumplir con su parte en el juego. Promuevo el autocontrol, la persistencia y concentración con el trabajo con rutinas diarias, refuerzo positivo cuando los veo concentrados y refuerzo visual (estrellitas o medallas simbólicas) para celebrar sus logros de autocontrol. También leo cuentos que hablen de la perseverancia, de no desfallecer y de cómo manejar la frustración porque a todos nos pasa.

7. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la toma de decisiones y la resolución de conflictos entre sus alumnos mientras juegan y para facilitar que los niños controlen impulsos o planifiquen sus actividades?

Para la toma de decisiones y resolución de conflictos, suelo plantear preguntas abiertas: “¿Qué podemos hacer aquí?” o “¿Cómo resolverían este problema?”. Dejo que propongan soluciones y observo cómo las negocian. Intervengo solo para guiar, no para imponer respuestas. Y para promover el autocontrol, la concentración y la persistencia, les enseño rutinas muy claras y señales visuales (carteles de “espera”, “silencio” o “turno”). También utilizo canciones o una maraca para indicar los cambios de actividad, lo que les ayuda a anticipar y planificar.

8. ¿Cómo identifica que un niño está autorregulando su aprendizaje?, ¿en qué momentos o situaciones planifica actividades de juego dramático para favorecer la autorregulación en sus estudiantes?

Porque se ve que el niño es capaz de rectificar su conducta sin necesidad de mi intervención directa. Adapta su comportamiento a la situación, pide ayuda en el momento adecuado y corrige errores al darse cuenta. Yo planifico actividades de juego dramático generalmente, después de un tema que pueda relacionarse con la vida diaria (como la convivencia o la amistad), aprovecho la dramatización para reforzar los comportamientos prosociales y la autorregulación.

9. ¿Cómo registra o evalúa los avances en autorregulación de los niños a lo largo del año escolar? ¿Hace retroalimentación o refuerzo?

Llevo un registro anecdótico de comportamientos significativos. Cuando veo un progreso, lo comento con el niño y lo refuerzo de forma positiva. En las reuniones de padres también incluyo observaciones sobre estos avances.

10. ¿Incluye los juegos dramáticos dentro de las acciones para promover el autocontrol, la concentración y la persistencia de sus estudiantes? ¿De qué manera?, ¿podría contar un ejemplo donde el juego dramático haya fortalecido la atención o el autocontrol de un niño?

Sí, planeo escenas donde los niños deban coordinar diferentes acciones y esperar señales para actuar. Esto estimula el control de impulsos y la concentración. Un ejemplo: Tuve un niño muy impulsivo que rara vez esperaba su turno. Al representar un cuento sobre “La tortuga y la liebre”, él hizo de tortuga. Se dio cuenta de que debía avanzar lento y escuchar las indicaciones de los demás. Fue notable su cambio, ya que aprendió a regular su impulso por adelantarse.

11. ¿Qué diferencias ha notado en el comportamiento o la participación de los niños cuando intervienen en juego dramático, en comparación con otras formas de juego?

En el juego dramático, los niños se involucran más emocionalmente y se comprometen a seguir la historia, lo que promueve mayor atención y regulación de sus acciones.

12. ¿De qué manera relaciona o integra los contenidos curriculares (lenguaje, matemáticas) con el juego dramático para reforzar la planificación, la organización y el control de impulsos?

En lenguaje, creamos y dramatizamos cuentos. En matemáticas, dramatizamos situaciones de compra y venta para practicar conteo y cambio de dinero. Ambas actividades exigen que planeen, se organicen y controlen su turno de habla.

13. ¿Cómo promueve la reflexión posterior a las actividades de juego dramático para que los niños tomen conciencia de sus procesos de pensamiento y autorregulación?

Realizo una conversación final donde cada uno comenta cómo se sintió, qué le costó más o qué aprendió. Les pregunto: “¿Cómo te sentiste?” o “¿Qué hiciste para esperar tu turno?”

14. ¿Qué otros aportes del juego dramático usted considera en la formación de sus estudiantes?

Para mí, el juego dramático va más allá de la diversión. He notado que mis estudiantes, al dramatizar cuentos, desarrollan una mejor expresión oral y dejan atrás la timidez. Además, me encanta ver cómo comparten roles y aprenden a escuchar al otro, incrementando su empatía. De a poco, se apropian de un vocabulario más rico, pues el juego los lleva a buscar las palabras adecuadas para representarse ante sus compañeros.

15. ¿Cómo relaciona la mediación del lenguaje (indicaciones verbales, diálogos, consignas) con el desarrollo de la autorregulación cuando los niños asumen roles dramáticos? y ¿qué tipo de mediaciones o acompañamientos considera más eficaces al momento de guiar a los niños en el juego dramático, tanto en la preparación como en la ejecución y reflexión posterior? Argumente su respuesta. *El lenguaje es la guía que orienta sus acciones. Cuando los niños se hablan a sí mismos (“Tengo que esperar el turno”), están autorregulando su conducta. Entre los tipos de Mediaciones, uso las que incluyan modelaje (demostrar cómo se hace), preguntas guía y el refuerzo positivo inmediato cuando actúan de forma autorregulada.*

Informante DTG2:

1. ¿Cómo describe la relevancia del juego en el día a día de sus clases de transición?, ¿por qué considera usted que el juego es esencial en transición? Explique su respuesta.

Para mí, el juego es vida en la sala. Yo siempre pongo musiquita, bailamos y hacemos rondas. Los niños se alegran y eso los motiva a participar. Llevan 34 años viéndome jugar con los chiquitos, y uno sabe que cuando juegan, aprenden y se portan mejor. No necesito tanta vuelta teórica: si los veo contentos, sé que están aprendiendo y desarrollándose bien. Y sí, yo pienso que el juego es esencial porque yo he visto, con los años, que los niños cuando juegan se emocionan, participan y aprenden un montón de cosas sin que uno los obligue. Es donde se sueltan, colaboran entre ellos, y uno como profe puede ver qué les gusta. El juego es lo que los niños necesitan pa' engancharse con el estudio.

2. ¿Considera que el juego dramático incide en el fomento de la autorregulación del aprendizaje en los niños de transición? ¿De qué manera?

Sí, señora. Cuando se ponen a jugar, por ejemplo, a la "tiendita" o al "doctor", yo veo que se organizan entre ellos y se dicen "tú espera que yo termine" o "no, ahora te toca a ti hacer de paciente". Ellos mismos se frenan, se ordenan y, sin darse cuenta, están aprendiendo a regularse. Así es como veo que el juego dramático ayuda.

3. ¿Considera que el juego dramático como estrategia metodológica podría favorecer su práctica pedagógica? Explique.

Pues sí. Al hacer juego dramático, yo me ahorro muchos regaños porque ellos se involucran tanto que casi no hay desorden. Les gusta, yo disfruto viéndolos, y si los veo felices, pues mi clase mejora. Uso la música y la dramatización, y noto que muchos niños se sueltan a hablar más y a compartir.

4. Mencione ampliamente: ¿De qué manera usted integra el juego en la planeación del currículo del grado Transición?; ¿Qué ventajas o beneficios ha observado al incorporar el juego como actividad central en el desarrollo de habilidades de los niños?, ¿cómo organiza la jornada para incluir el juego de manera intencionada?

Yo siempre guardo un momento después de la rutina de bienvenida para jugar. A veces, según el tema, coloco materiales sencillos: gorros, corbatas, una cajita registradora de juguete... y ya. Con eso, inventan un escenario y yo los voy acompañando. Hago mis notas y veo cómo mezclan lo que aprendemos con el juego. Se vuelven más tranquilos, porque gastan energías de manera productiva. Veo que comparten con menos peleas, hablan más ordenadamente y están contentos. También así se dan cuenta de cositas como quién tiene que esperar turno y quién no. Aprenden a respetarse un poquito más. Organizo mi jornada así: Yo siempre pongo la música de entrada, hacemos la rutina de "buenos días" y luego, cuando veo que están bien despiertos, propongo un juego. Puede durar un rato largo si los veo enganchados. Después tomamos un refrigerio, seguimos con actividades de pintar o de letras. Me gusta cerrar el día con otro juego chiquito para que se vayan contentos.

5. Desde su experiencia, ¿considera que los juegos dramáticos se deben implementar en las prácticas pedagógicas de los docentes de transición? ¿Qué propondría? *Claro, sí. Yo diría a los profes que no le tengan miedo a ensuciarse o a hacer un poquito de desorden. Con música, con unas ropitas viejas de disfraces, los niños se emocionan muchísimo y aprenden. Eso sí, hay que animarlos y acompañarlos, no dejarlos solos con el juego.*

6. ¿Cuáles son las señales más frecuentes de autorregulación (por ejemplo, autocontrol, concentración, persistencia) que identifica en sus estudiantes durante las actividades lúdicas?, ¿qué acciones realiza para promover el autocontrol, la concentración y la persistencia de sus estudiantes?

Se ve que dejan de gritar y empiezan a conversar para ponerse de acuerdo. Algunos que eran muy impulsivos, con el tiempo aprenden a esperar. También veo que cuando un niño se equivoca en su personaje, los otros lo ayudan o lo corrigen sin pelear. Eso es autorregulación. Respecto a las acciones, les aplaudo cada vez que veo que uno se esforzó. Por ejemplo, si un niño armó un rompecabezas y se equivocó, pero lo siguió intentando, yo le digo “¡Muy bien, sigue así!”. También, de vez en cuando, hago canciones en las que tienen que seguir ritmos y parar, lo que los obliga a controlar impulsos.

7. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la toma de decisiones y la resolución de conflictos entre sus alumnos mientras juegan y para facilitar que los niños controlen impulsos o planifiquen sus actividades?

Yo me meto cuando ya veo que la cosa se pone tensa, pregunto: “¿Y ahora, ¿qué hacemos, ¿cómo lo arreglamos?”. Los animo a hablar entre ellos sin gritarse. Les digo: “Te toca escuchar primero” y luego “ahora te toca a ti”. Poquito a poco, los niños se acostumbran a resolver por ellos mismos. Cuando están muy alborotados, paro la música y digo “un momentico, pensemos qué sigue, ¿quién va ahora?”. También uso mi voz baja para que me escuchen y se calmen. Y pues ya: les doy el turno para hablar y planificar.

8. ¿Cómo identifica que un niño está autorregulando su aprendizaje?, ¿en qué momentos o situaciones planifica actividades de juego dramático para favorecer la autorregulación en sus estudiantes?

Se nota porque ya no necesita que yo lo esté regañando. Veo que solito se calma, o le dice al compañero “hagamos así mejor”. Cuando se pone a pensar antes de actuar, aunque sea un ratito, digo: “Este chico se está autorregulando”. Cuando veo que están muy acelerados o aburridos, les propongo un juego con roles para que se centren y se calmen. También a veces lo hago después de ver un cuento o una película, para que representen la historia y aprendan a controlarse en el grupo.

9. ¿Cómo registra o evalúa los avances en autorregulación de los niños a lo largo del año escolar? ¿Hace retroalimentación o refuerzo?

Yo apunto en un cuadernito cuando veo algo significativo, como “Hoy Mariana esperó su turno sin interrumpir”. Cada tanto reviso mis notas y veo quién ha mejorado. Cuando hablo con los

papás, les cuento ejemplos concretos. Y a los niños les digo: “¡Estás haciendo un gran trabajo regulándote, felicitaciones!”.

10. ¿Incluye los juegos dramáticos dentro de las acciones para promover el autocontrol, la concentración y la persistencia de sus estudiantes? ¿De qué manera?, ¿podría contar un ejemplo donde el juego dramático haya fortalecido la atención o el autocontrol de un niño?

Claro, cuando jugamos a la tienda, por ejemplo, cada uno espera su turno para comprar o vender. A veces hay uno que quiere acaparar todo y ahí le enseño que tiene que esperar o compartir. Eso ayuda a controlar impulsos y a prestar atención a lo que hacen los demás. Le doy un ejemplo: un niño que siempre se ponía a llorar cuando no le daban el juguete que quería. Jugamos a la familia, y él hizo de papá. Al hacerse papá, tenía que dar el ejemplo a los hijos. Se calmó mucho, hablaba sereno y hasta consoló a otros. Eso me pareció un gran logro.

11. ¿Qué diferencias ha notado en el comportamiento o la participación de los niños cuando intervienen en juego dramático, en comparación con otras formas de juego? *Cuando es juego dramático, los veo hablando mucho más y poniéndose de acuerdo. Se emocionan y se imaginan cosas. En cambio, si solo les doy bloques para armar, algunos se aburren rápido o se pelean. Con el juego dramático, se organizan más.*

12. ¿De qué manera relaciona o integra los contenidos curriculares (lenguaje, matemáticas) con el juego dramático para reforzar la planificación, la organización y el control de impulsos?

En la tienda usamos billetes de papel para contar. Les digo: “Cobra tres billetes”, y ellos aprenden a sumar y restar. Además, tienen que organizar quién vende, quién compra, y esperar a que uno termine antes de empezar otro. Así practican la paciencia y el orden.

13. ¿Cómo promueve la reflexión posterior a las actividades de juego dramático para que los niños tomen conciencia de sus procesos de pensamiento y autorregulación? *Yo pregunto así: “¿Cómo les fue? ¿Se pelearon mucho o poco? ¿Por qué?” Dejo que ellos cuenten. Si uno dice “¡Yo esperé mi turno!”, le digo “¡Muy bien!”. Cositas sencillas, pero que los ayudan a ver que hicieron algo bien o que tienen que mejorar en algo.*

14. ¿Qué otros aportes del juego dramático usted considera en la formación de sus estudiantes?

En mis clases, el juego dramático ayuda a incluir a niños con diversas necesidades, ya que cada uno puede adaptar el rol a su ritmo. Por ejemplo, tengo estudiantes con distintas habilidades, y al asignarles papeles sencillos o más complejos, ellos conviven y descubren su potencial. Este recurso promueve la solidaridad y la conciencia de que todos pueden participar.

15. ¿Cómo relaciona la mediación del lenguaje (indicaciones verbales, diálogos, consignas) con el desarrollo de la autorregulación cuando los niños asumen roles dramáticos? y ¿qué tipo de mediaciones o acompañamientos considera más eficaces al momento de guiar a los niños en el juego

dramático, tanto en la preparación como en la ejecución y reflexión posterior? Argumente su respuesta.

Yo veo que cuando están dramatizando, se dicen: “No, tú no puedes pasar todavía, espera”, y así se van controlando. Ese lenguaje de los niños es lo que los regula. Si no se hablaran, cada uno haría lo que quisiera y habría más caos. Respecto al tipo de mediaciones yo diría que dar instrucciones sencillas al inicio y aclarar roles. Estar pendiente para intervenir si hay peleas. Al final, preguntar: “¿Les gustó? ¿Qué aprendieron?” y listo.

Informante DTG3:

1. ¿Cómo describe la relevancia del juego en el día a día de sus clases de transición? ¿por qué considera usted que el juego es esencial en transición? Explique su respuesta.

El juego es fundamental en el día a día en las clases porque les permite a los niños explorar, aprender, desarrollarse de manera divertida y favorece su creatividad y sus habilidades sociales. De ahí que el juego es esencial porque facilita el aprendizaje de manera natural, les permite a los niños interactuar entre ellos, fomenta el desarrollo emocional, social y cognitivo.

2. ¿Considera que el juego dramático incide en el fomento de la autorregulación del aprendizaje en los niños de transición? ¿De qué manera?

Sí, el juego dramático fomenta la autorregulación porque los niños planifican, toman decisiones, negocian roles. Y esto les refuerza el autocontrol y la concentración.

3. ¿Considera que el juego dramático como estrategia metodológica podría favorecer su práctica pedagógica? Explique.

Sí. El juego dramático enriquece mi práctica pedagógica porque les permite a los niños vivir situaciones reales de manera simbólica, promoviendo su aprendizaje de forma activa.

4. Mencione ampliamente: ¿De qué manera usted integra el juego en la planeación del currículo del grado Transición? ¿Qué ventajas o beneficios ha observado al incorporar el juego como actividad central en el desarrollo de habilidades de los niños?, ¿cómo organiza la jornada para incluir el juego de manera intencionada?

Integro el juego en la planeación de manera intencionada para crear actividades que se relacionen con el contenido curricular, con situaciones lúdicas para que el aprendizaje sea más significativo. El juego desarrolla habilidades sociales, cognitivas, emocionales, promueve la comunicación ayuda en la resolución de conflictos y fortalece la cooperación entre niños y niñas. Se planifica el tiempo para que los juegos favorezcan diferentes habilidades, alternando sus actividades académicas, para así mantener un equilibrio y la motivación.

5. Desde su experiencia, ¿considera que los juegos dramáticos se deben implementar en las prácticas pedagógicas de los docentes de transición? ¿Qué propondría?

Sí, los Juegos Dramáticos son esenciales: muchas veces propongo que se incorporen en la planificación diaria para que sean una herramienta para que se promueva la reflexión, la creatividad y la resolución de conflictos.

6. ¿Cuáles son las señales más frecuentes de autorregulación (por ejemplo, autocontrol, concentración, persistencia) que identifica en sus estudiantes durante las actividades lúdicas?, ¿qué acciones realiza para promover el autocontrol, la concentración y la persistencia de sus estudiantes?

Durante las actividades lúdicas los niños muestran mayor concentración, autocontrol y capacidad de persistencia lo cual se observa en cómo gestionan sus emociones, y decisiones. Realizo varias acciones: fomento la toma de decisiones a través de las situaciones en donde los niños deben elegir roles o soluciones y los ayudo a resolver conflictos mediante el diálogo y la negociación. Promuevo estas habilidades mediante juegos que requieren espera, turnos y atención, favoreciendo también la reflexión grupal después de cada actividad.

7. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la toma de decisiones y la resolución de conflictos entre sus alumnos mientras juegan y para facilitar que los niños controlen impulsos o planifiquen sus actividades?

Les enseño a planificar actividades a través de la estructura de los juegos, usando tiempos y límites proporcionando momentos para reflexionar sobre sus acciones.

8. ¿Cómo identifica que un niño está autorregulando su aprendizaje?, ¿en qué momentos o situaciones planifica actividades de juego dramático para favorecer la autorregulación en sus estudiantes?

Un niño autorregula su aprendizaje cuando es capaz de manejar sus emociones, concentrarse en sus tareas, sus emociones y persistir a pesar de las dificultades. Yo planifico juegos dramáticos en momentos cuando los niños pueden reflexionar sobre sus comportamientos, como después de situaciones conflictivas o para reforzar conceptos aprendidos.

9. ¿Cómo registra o evalúa los avances en autorregulación de los niños a lo largo del año escolar? ¿Hace retroalimentación o refuerzo?

Registro avances observando la participación de los niños en actividades lúdicas y brindando retroalimentación positiva para reforzar sus esfuerzos.

10. ¿Incluye los juegos dramáticos dentro de las acciones para promover el autocontrol, la concentración y la persistencia de sus estudiantes? ¿De qué manera?, ¿podría contar un ejemplo donde el juego dramático haya fortalecido la atención o el autocontrol de un niño?

Los juegos dramáticos ayudan a promover la autorregulación al permitir a los niños practicar el control de impulsos y la concentración mientras asumen diferentes roles. Un niño que tuvo dificultades para esperar su turno en otras actividades, mostró mayor control y paciencia cuando interpretó el rol de un médico aprendiendo a esperar y a escuchar.

11. ¿Qué diferencias ha notado en el comportamiento o la participación de los niños cuando intervienen en juego dramático, en comparación con otras formas de juego?

En el juego dramático los niños tienden a ser más colaborativos y empáticos ya que deben ponerse en el lugar del otro y trabajar juntos para crear la historia.

12. ¿De qué manera relaciona o integra los contenidos curriculares (lenguaje, matemáticas) con el juego dramático para reforzar la planificación, la organización y el control de impulsos?

Integro contenidos como lenguaje y matemáticas al incluir diálogos, contar historias y resolver problemas en situaciones lúdicas que refuercen estos aprendizajes.

13. ¿Cómo promueve la reflexión posterior a las actividades de juego dramático para que los niños tomen conciencia de sus procesos de pensamiento y autorregulación? *Después de los juegos promuevo la reflexión a través de preguntas que inviten a los niños a pensar sobre sus emociones, decisiones y lo que aprendieron durante la actividad.*

14. ¿Qué otros aportes del juego dramático usted considera en la formación de sus estudiantes?

Observo que el juego dramático aporta en la adquisición de valores como el respeto por turnos y la convivencia pacífica. Al asumir roles, comprenden que hay reglas que deben cumplirse y consecuencias si se rompen. Eso se transfiere a su día a día, ya que empiezan a autorregular sus actos fuera del aula, como cuando esperan su turno en la fila o cuidan los materiales compartidos.

15. ¿Cómo relaciona la mediación del lenguaje (indicaciones verbales, diálogos, consignas) con el desarrollo de la autorregulación cuando los niños asumen roles dramáticos? y ¿qué tipo de mediaciones o acompañamientos considera más eficaces al momento de guiar a los niños en el juego dramático, tanto en la preparación como en la ejecución y reflexión posterior? Argumente su respuesta. *El juego desarrolla la creatividad, la empatía, la resolución de conflictos y el pensamiento crítico, todo lo cual fortalece su formación integral y sus buenos comportamientos. en la práctica. Aplico la mediación del lenguaje, donde los niños aprenden a través del diálogo y del juego desarrollando habilidades cognitivas en un contexto social. A través del diálogo en los juegos dramáticos, los niños aprenden a regular sus emociones y comportamientos ya que el lenguaje les ayuda a entender y a expresar sus sentimientos. El juego dramático, al ser un proceso mediado socialmente, permite a los niños aprender a autorregularse mediante la interacción con sus compañeros y las pautas dadas por los adultos. La observación activa y la intervención del docente durante la preparación y la ejecución del juego es vital; también es muy importante ofrecer guías y preguntas que fomenten la reflexión son mediaciones eficaces.*

Informante DTG4:

1. ¿Cómo describe la relevancia del juego en el día a día de sus clases de transición?, ¿por qué considera usted que el juego es esencial en transición? Explique su respuesta.

Para mí, el juego es un medio natural que permite a los niños expresarse de manera libre y auténtica. Les ayuda a desarrollar sus habilidades sociales y emocionales, a comunicarse con mayor fluidez y a afianzar su autoestima. Cada día planifico momentos de juego que tengan un objetivo claro, pero que al mismo tiempo mantengan la espontaneidad propia de la infancia. El juego es el lenguaje natural de los niños. A través de él se comunican, comprenden el mundo y se relacionan. En Transición,

sirve de plataforma para adquirir habilidades de lenguaje, pensamiento lógico y autorregulación, que serán la base para su posterior educación.

2. ¿Considera que el juego dramático incide en el fomento de la autorregulación del aprendizaje en los niños de transición? ¿De qué manera?

Definitivamente. El juego dramático genera situaciones donde el niño debe autorregularse para mantener el papel que interpreta, entender y respetar el turno de otros personajes y adaptarse a la trama. Así, aprenden a escuchar, a observar y a controlar sus impulsos.

3. ¿Considera que el juego dramático como estrategia metodológica podría favorecer su práctica pedagógica? Explique.

Sí, porque introduce la dimensión del “como si”, donde los niños experimentan situaciones de la vida real en un contexto seguro. Esto favorece la empatía, la resolución de conflictos y la exploración de roles sociales, enriqueciendo mi práctica docente.

4. Mencione ampliamente: ¿De qué manera usted integra el juego en la planeación del currículo del grado Transición?; ¿Qué ventajas o beneficios ha observado al incorporar el juego como actividad central en el desarrollo de habilidades de los niños? y, ¿cómo organiza la jornada para incluir el juego de manera intencionada?

En mi planeación incluyo espacios de juego libre y dirigidos. Uso el juego como estrategia transversal: empiezo con una motivación dramática, paso a actividades de exploración o experimentación y cierro con un juego de retroalimentación. Los niños demuestran mayor compromiso y participación, aprenden a cooperar y a resolver conflictos de forma más asertiva. También se potencia su capacidad de imaginar y representar el mundo que los rodea. En la organización de la jornada pedagógica, planifico “bloques de juego”: uno al inicio para motivarlos, otro a mitad de jornada para reforzar contenidos y un último momento al cierre para la retroalimentación. Siempre busco que haya variedad de tipos de juego.

5. Desde su experiencia, ¿considera que los juegos dramáticos se deben implementar en las prácticas pedagógicas de los docentes de transición? ¿Qué propondría?

Definitivamente, sí. Sugeriría incluir talleres de dramatización para docentes, para que perdamos el miedo a la actuación y aprendamos a guiar a los niños de forma más expresiva y creativa.

6. ¿Cuáles son las señales más frecuentes de autorregulación (por ejemplo, autocontrol, concentración, persistencia) que identifica en sus estudiantes durante las actividades lúdicas?, ¿qué acciones realiza para promover el autocontrol, la concentración y la persistencia de sus estudiantes?

La concentración es evidente cuando siguen el hilo de la historia. Demuestran persistencia cuando no se rinden ante una dificultad y buscan soluciones creativas. Se ve autocontrol cuando no interrumpen al compañero que está en escena. Entre las acciones que utilizo están las pausas activas de relajación, donde practicamos respiraciones o ejercicios de mindfulness adaptados a su edad. Esto mejora la atención y el autocontrol. Además, los animo a verbalizar sus sentimientos.

7. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la toma de decisiones y la resolución de conflictos entre sus alumnos mientras juegan y para facilitar que los niños controlen impulsos o planifiquen sus actividades?

En los conflictos, primero los animo a expresar sus sentimientos y a escuchar al otro. Después propongo que ellos mismos busquen soluciones que sean justas. Si es necesario, propongo un mediador (niño o docente) para guiar la conversación. Para que controlen impulsos o planeen sus actividades, hago un breve momento de planificación antes de la actividad, donde ellos deciden qué rol quieren asumir o qué materiales van a usar. Esto les obliga a pensar antes de actuar y reduce la impulsividad.

8. ¿Cómo identifica que un niño está autorregulando su aprendizaje?, ¿en qué momentos o situaciones planifica actividades de juego dramático para favorecer la autorregulación en sus estudiantes?

Lo noto cuando el niño logra calmarse antes de estallar en llanto o rabia, o cuando espera a que el compañero termine su turno sin desesperarse. También cuando persevera en una tarea difícil hasta lograrla o pedir apoyo. Suelo hacerlo al inicio de un proyecto, para motivar el tema, y al cierre, para sintetizar lo aprendido de forma creativa. En ambos casos, los niños practican la autorregulación porque deben planificar su rol.

9. ¿Cómo registra o evalúa los avances en autorregulación de los niños a lo largo del año escolar? ¿Hace retroalimentación o refuerzo?

Tengo una tabla simple con ítems como “espera de turnos”, “manejo de frustración”, “resolución de conflictos”. Cada semana, anoto observaciones y las comparto con el estudiante y la familia. Esto motiva la mejora continua.

10. ¿Incluye los juegos dramáticos dentro de las acciones para promover el autocontrol, la concentración y la persistencia de sus estudiantes? ¿De qué manera?, ¿podría contar un ejemplo donde el juego dramático haya fortalecido la atención o el autocontrol de un niño?

Definitivamente si los incluyo. Organizo obras cortas o representaciones de cuentos. Les pido que se preparen, ensayen y ejecuten la obra. Esto requiere que estén atentos, regulen sus emociones y persistan hasta finalizar. El ejemplo es el siguiente: una niña se distraía constantemente durante las clases. Cuando hicimos una obra sobre la granja, ella era la narradora. Tuvo que mantenerse atenta para hilar los eventos. Esto la motivó a concentrarse y a escuchar para introducir cada escena.

11. ¿Qué diferencias ha notado en el comportamiento o la participación de los niños cuando intervienen en juego dramático, en comparación con otras formas de juego?

La participación es más activa y rica en expresiones verbales y gestuales. Los niños se sienten protagonistas y se esfuerzan por mantener la coherencia del relato.

12. ¿De qué manera relaciona o integra los contenidos curriculares (lenguaje, matemáticas) con el juego dramático para reforzar la planificación, la organización y el control de impulsos?

Utilizo rimas y diálogos sencillos para promover el vocabulario; a la hora de matemáticas, hacemos representaciones de historias numéricas (por ejemplo, un mercado). Así los niños deben cooperar y organizarse al contar y repartir objetos.

13. ¿Cómo promueve la reflexión posterior a las actividades de juego dramático para que los niños tomen conciencia de sus procesos de pensamiento y autorregulación?

Revisamos los puntos clave de la dramatización y les pido ejemplos de momentos en que tuvieron que controlar sus impulsos o ayudarse mutuamente. Aplaudimos esas conductas positivas para que las reconozcan.

14. ¿Qué otros aportes del juego dramático usted considera en la formación de sus estudiantes?

He implementado el juego dramático para reforzar contenidos curriculares de lenguaje y ciencias. Por ejemplo, cuando representan el ciclo del agua o dramatizan una historia sobre la sorpresa de Nandi, el cuento infantil, integran vocabulario científico y matemático de manera natural. Se apropian de conceptos sin percibirlo como una tarea estrictamente académica, pues la lúdica enmascara la complejidad del contenido.

15. ¿Cómo relaciona la mediación del lenguaje (indicaciones verbales, diálogos, consignas) con el desarrollo de la autorregulación cuando los niños asumen roles dramáticos? y ¿qué tipo de mediaciones o acompañamientos considera más eficaces al momento de guiar a los niños en el juego dramático, tanto en la preparación como en la ejecución y reflexión posterior? Argumente su respuesta.

Las indicaciones verbales ayudan a estructurar la escena y facilitan la comprensión de las reglas. Al repetir consignas, los niños internalizan la secuencia y aprenden a autorregularse. Los acompañamientos basados en la escucha, activan: dejar que el niño exprese su idea, validarla y luego sugerir ajustes. Al final, repasar juntos cómo se resolvieron dificultades.

Informante DTG5:

1. ¿Cómo describe la relevancia del juego en el día a día de sus clases de transición?, ¿por qué considera usted que el juego es esencial en transición? Explique su respuesta.

El juego es el eje transversal de mi práctica pedagógica. A través de él, los niños aprenden sin darse cuenta de que están aprendiendo. Se convierten en protagonistas y se involucran con mucho entusiasmo. Les facilita la comprensión de conceptos, la experimentación con roles sociales y el desarrollo de la empatía. Considero que el juego es esencial porque conecta el mundo interno de los niños con la realidad. Al jugar, se apropian de los contenidos curriculares de manera significativa y desarrollan habilidades cognitivas importantes como la atención, la memoria y la planificación. También fortalece el vínculo afectivo docente-estudiante. En Transición, el juego facilita la asimilación de conceptos de forma natural y progresiva. Además, refuerza la autoconfianza, la cooperación y la interacción grupal, rasgos fundamentales para la escolarización futura. También, propicia un entorno de aprendizaje activo, donde los niños son los protagonistas. Gracias al juego se fomentan la

curiosidad y el interés por descubrir, lo cual sienta las bases de la motivación intrínseca que requerirán en grados superiores.

2. ¿Considera que el juego dramático incide en el fomento de la autorregulación del aprendizaje en los niños de transición? ¿De qué manera?

Sí, porque al dramatizar los niños toman conciencia de sí mismos y del grupo. Deben planificar cómo desarrollarán la historia, acordar las acciones y respetar los límites establecidos por la narrativa. Eso fomenta la habilidad para autorregular su conducta y pensamiento. El juego dramático ofrece un contexto en el que los niños pueden “ensayar” comportamientos autorregulados. Por ejemplo, al representar un personaje tranquilo en una escena tensa, practican la contención de sus propias emociones y el control de la conducta.

3. ¿Considera que el juego dramático como estrategia metodológica podría favorecer su práctica pedagógica? Explique.

Claro que sí. El juego dramático me permite observar mejor cómo los niños procesan la información y cómo se relacionan entre ellos. Así, puedo diseñar intervenciones más personalizadas y relevantes, ajustadas a su ritmo y necesidades. Sirve para integrar distintas áreas del currículo (lenguaje, arte, matemáticas) de forma atractiva. También ayuda a desarrollar habilidades comunicativas y cognitivas de una manera más lúdica y motivadora.

4. Mencione ampliamente: ¿De qué manera usted integra el juego en la planeación del currículo del grado Transición?; ¿Qué ventajas o beneficios ha observado al incorporar el juego como actividad central en el desarrollo de habilidades de los niños?; ¿cómo organiza la jornada para incluir el juego de manera intencionada?

Organizo proyectos que tienen un componente de juego en cada etapa. Así, en prematemáticas se introducen juegos de conteo y clasificación, en lenguaje o comunicación, se hacen dramatizaciones de cuentos, y en ciencias se hacen juegos de simulación sobre fenómenos naturales. Trabajo con rincones de juego en el aula (rincón de la tienda, rincón del hogar, rincón de construcción...). Esto me permite estructurar actividades específicas en cada rincón, alineadas con los objetivos de aprendizaje de la semana o mes. Los beneficios más claros son la seguridad emocional y el desarrollo de la empatía. Jugando, los niños se ponen en el lugar de otros, comprenden distintas perspectivas y regulan mejor sus emociones. También he visto avances en la concentración, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. El juego les exige planificar y adaptarse a nuevas situaciones, lo que fortalece habilidades ejecutivas tempranas. Y sobre la organización de la jornada, distribuyo el horario combinando actividades de exploración y experimentación con momentos de juego libre y juego dirigido. Intento que haya un equilibrio entre la instrucción más estructurada y el tiempo de jugar de forma creativa. Como trabajo en la tarde, con tanta calor, tras un momento de calma y ambientación, realizo rutinas de juego en rincones o en el patio. Luego, las actividades académicas se enlazan con propuestas lúdicas que retoman lo trabajado anteriormente.

5. Desde su experiencia, ¿considera que los juegos dramáticos se deben implementar en las prácticas pedagógicas de los docentes de transición? ¿Qué propondría?

Claro que sí. Propondría planificar proyectos colaborativos donde los niños preparen pequeñas obras de teatro basadas en cuentos o temas de interés. También crear guiones sencillos que incluyan un contenido pedagógico. Recomiendo tener un rincón de dramatización permanente en el aula, con disfraces y elementos que motiven el juego simbólico. Esto facilita que los niños, en cualquier momento del día, puedan entrar en esos roles.

6. ¿Cuáles son las señales más frecuentes de autorregulación (por ejemplo, autocontrol, concentración, persistencia) que identifica en sus estudiantes durante las actividades lúdicas?, ¿qué acciones realiza para promover el autocontrol, la concentración y la persistencia de sus estudiantes?

Observo mucha autorregulación en la forma en que negocian reglas y roles. También cuando regulan su tono de voz o sus movimientos para no romper la dinámica del juego. Durante el juego, la señal más clara es que los niños se autorregulan al esperar turnos y al ceder el protagonismo cuando corresponde. También se ve cuando se responsabilizan de su rol dentro de la dramatización. Entre las acciones, uso juegos de atención: por ejemplo, seguir instrucciones con música o secuencias de aplausos. Para la persistencia, doy mini desafíos que vayan aumentando en dificultad. Recompensó el esfuerzo, no solo el resultado. Incluyo actividades en equipo que requieran coordinación y paciencia. También ofrezco retroalimentación descriptiva (“Vean cómo Martina esperó su turno y logró participar en el momento exacto”) para modelar conductas positivas.

7. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la toma de decisiones y la resolución de conflictos entre sus alumnos mientras juegan y para facilitar que los niños controlen impulsos o planifiquen sus actividades?

Les doy diferentes opciones, por ejemplo: “¿Prefieren que el personaje haga esto o lo otro?”. Esto los lleva a tomar decisiones conjuntas y asumir responsabilidades de grupo. Para resolver conflictos, uso el “semáforo de las emociones” para identificar y regular estados de ánimo. Proporciono pequeños pasos en la actividad: primero se discute el guion, luego se eligen roles, después se ensaya y finalmente se representa. Esta secuencia los orienta y les enseña a planificar. Igualmente, utilizo cuentos o situaciones de juego de rol en las que un personaje se enfrenta a un problema. Les pregunto cómo podría resolverlo. Luego, lo llevamos a la práctica real cuando surge un conflicto. Ellos mismos se dan cuenta de las estrategias. Trabajo mucho con el modelamiento. Demuestro cómo yo, como docente, planifico mis pasos (por ejemplo, “Primero busco la ropa para mi personaje, luego decido qué diré...”). Ellos imitan y adoptan el hábito de estructurar sus acciones.

8. ¿Cómo identifica que un niño está autorregulando su aprendizaje?, ¿en qué momentos o situaciones planifica actividades de juego dramático para favorecer la autorregulación en sus estudiantes?

Veó signos de autorregulación cuando el niño pone atención a las consignas, sigue el juego sin romper las reglas, y demuestra concentración en la actividad, incluso si algo externo intenta distraerlo. También lo identifico cuando expresa verbalmente lo que va a hacer (“Ahora voy a dibujar mi personaje y luego lo recorto”). O cuando controla sus impulsos y es capaz de negociar de forma calmada ante un desacuerdo. Algunas veces lo implemento cuando noto que el grupo está inquieto o

desmotivado. Los juegos dramáticos en esos momentos canalizan la energía en algo constructivo y les ayudan a regular sus emociones. Muchas veces propongo historias abiertas, donde cada niño aporte una parte del guion. Deben mantener la secuencia, lo que exige concentración y control de impulsos al no interrumpir o querer adelantarse a la trama.

9. ¿Cómo registra o evalúa los avances en autorregulación de los niños a lo largo del año escolar? ¿Hace retroalimentación o refuerzo?

Tengo varias formas: utilizo rúbricas sencillas con indicadores de autorregulación (atención, control de impulsos, persistencia) y las reviso trimestralmente. Doy retroalimentación oral y escrita a los niños de manera muy concreta: "Has mejorado mucho en...". Y tengo un cuaderno de bitácora. Allí describo situaciones concretas donde se evidencia la autorregulación de cada niño. Con esa información realizo conversaciones individuales o grupales para reforzar y apoyar su desarrollo.

10. ¿Incluye los juegos dramáticos dentro de las acciones para promover el autocontrol, la concentración y la persistencia de sus estudiantes? ¿De qué manera?, ¿podría contar un ejemplo donde el juego dramático haya fortalecido la atención o el autocontrol de un niño?

Por supuesto. Principalmente, lo incluyo en unidades temáticas que tratan valores o habilidades sociales. Por ejemplo, cuando abordamos el respeto y la solidaridad, hacemos dramatizaciones de conflictos cotidianos y sus soluciones. Igualmente, elijo cuentos que impliquen cierta complejidad en la trama para que tengan que concentrarse y seguir el hilo de la historia. También les doy roles que les exijan contenerse un poco, por ejemplo, un personaje paciente o muy tranquilo. Tengo algunos ejemplos: un estudiante no solía expresar sus emociones de forma controlada. En una dramatización sobre el arcoíris de las emociones, él representó la calma. Durante la actuación, se esforzó por mantener la serenidad en todo momento. Luego me comentó que le gustó sentirse tranquilo. El año pasado tenía un niño que se enojaba fácilmente cuando perdía en juegos competitivos. En un juego dramático de "Superhéroes de la Paciencia", él fue el superhéroe principal. Aprendió a respirar antes de estallar y a guiar a otros compañeros para que también se calmaran. Fue un gran avance.

11. ¿Qué diferencias ha notado en el comportamiento o la participación de los niños cuando intervienen en juego dramático, en comparación con otras formas de juego?

Observo mayor trabajo en equipo y empatía. El juego dramático requiere entender al otro para sostener la escena. En otros juegos, a veces cada uno se centra más en su propio interés. En el juego dramático, se ve una concentración notable, incluso en niños que suelen dispersarse. Al encarnar un personaje, se responsabilizan más de su comportamiento.

12. ¿De qué manera relaciona o integra los contenidos curriculares (lenguaje, matemáticas) con el juego dramático para reforzar la planificación, la organización y el control de impulsos?

Preparo obras cortas donde los personajes requieren resolver problemas matemáticos (sumas sencillas, clasificar formas). Deben planificar en equipo cómo representarán los cálculos y controlar los impulsos de gritar la respuesta. Incorporo consignas matemáticas en medio de la dramatización, por

ejemplo, si estamos “en un restaurante”, hay que calcular la cuenta. Esto obliga a planificar quién hace qué y a controlar los impulsos para no interferir con la secuencia.

13. ¿Cómo promueve la reflexión posterior a las actividades de juego dramático para que los niños tomen conciencia de sus procesos de pensamiento y autorregulación?

Hacemos un dibujo o un collage sobre lo que pasó en la obra, y en ese proceso comento las estrategias de autorregulación que aparecieron. Así visualizan lo que hicieron bien y qué podrían mejorar. También utilizo tarjetas con caritas (feliz, neutra, preocupada). Les pido que escojan la que representa cómo se sintieron en cada momento y expliquen por qué. Esa explicación refuerza la conciencia de sus procesos internos.

14. ¿Qué otros aportes del juego dramático usted considera en la formación de sus estudiantes?

Desde mi visión, el juego dramático impulsa el pensamiento crítico de los niños. En cada sesión, les pido que inventen cómo finalizar la historia o que resuelvan un conflicto en la trama. Veo que utilizan el razonamiento y la imaginación para proponer soluciones creativas. Además, al reflexionar después de la dramatización, analizan sus decisiones y descubren alternativas que no habían considerado.

15. ¿Cómo relaciona la mediación del lenguaje (indicaciones verbales, diálogos, consignas) con el desarrollo de la autorregulación cuando los niños asumen roles dramáticos?, ¿qué tipo de mediaciones o acompañamientos considera más eficaces al momento de guiar a los niños en el juego dramático, tanto en la preparación como en la ejecución y reflexión posterior? Argumente su respuesta.

Los diálogos y consignas establecen un marco para la acción. El niño que escucha y responde adecuadamente está practicando la inhibición de impulsos y la adaptación a la situación. Al dar consignas específicas, les doy una especie de andamiaje. Ellos se valen de esas guías verbales para organizar sus movimientos y emociones, regulando su participación. Sobre las mediaciones, considero crucial la mediación paso a paso: primero organizar roles y consignas, luego supervisar suavemente la actuación y, después, reflexionar sobre lo que salió bien o mal. Me gusta ofrecer apoyo verbal (“Recuerda esperar a que tu compañero hable antes de comenzar tu parte”) y visual (carteles o títeres) para guiar a los niños durante la dramatización.

Informante DTG6:

1. ¿Cómo describe la relevancia del juego en el día a día de sus clases de transición?, ¿por qué considera usted que el juego es esencial en transición? Explique su respuesta.

El juego en transición permite que los niños construyan conocimiento de manera activa y colaborativa. Además, se promueve el desarrollo integral: no solo se ejercitan destrezas académicas sino también la creatividad, la socialización y la exploración del entorno. Es una herramienta indispensable para generar un ambiente positivo de aprendizaje. Mediante el juego, los niños mejoran su motricidad gruesa o fina dependiendo de las habilidades que exija el juego en sí mismo. Los niños

corren, se arrastran, hacen tracción con otros niños, saltan la cuerda, suben y bajan escalones, cumplen retos y desafíos en diferentes circuitos motores, en fin, desarrollan su propio potencial motor. El juego permite integrar aspectos cognitivos, emocionales y sociales de forma armoniosa. En Transición, esto es vital porque sienta las bases del desarrollo integral y potencia la capacidad de imaginar, crear y resolver conflictos.

2. ¿Considera que el juego dramático incide en el fomento de la autorregulación del aprendizaje en los niños de transición? ¿De qué manera?

Considero que sí. La autorregulación se ve reforzada cuando los niños deciden cómo actuar en su personaje, ajustándose a las circunstancias de la historia. Aprenden a reorientar su comportamiento según las necesidades de la escena y a negociar con sus pares.

3. ¿Considera que el juego dramático como estrategia metodológica podría favorecer su práctica pedagógica? Explique.

Sin duda. Por ejemplo, al usar el juego dramático, facilito la construcción de aprendizajes significativos. Los niños comprenden mejor los contenidos al representarlos y pueden desarrollar habilidades de colaboración y autorregulación de una manera que el trabajo individual no siempre logra.

4. Mencione ampliamente: ¿De qué manera usted integra el juego en la planeación del currículo del grado Transición?; ¿Qué ventajas o beneficios ha observado al incorporar el juego como actividad central en el desarrollo de habilidades de los niños?, ¿cómo organiza la jornada para incluir el juego de manera intencionada?

Incorporo el juego de manera flexible, pero siempre intencionada. Defino objetivos claros (cognitivos, sociales, emocionales) y diseño juegos que los promuevan. Por ejemplo, un juego dramático para reforzar el respeto por turnos en la comunicación o un juego de roles para trabajar los números. Se evidencia un mejor desarrollo de la autonomía y la toma de decisiones. Además, al tener un entorno lúdico, el error se ve como parte natural del aprendizaje, lo cual fomenta la persistencia y la resiliencia. En cuanto a la organización de la jornada: a lo largo de la tarde alterno mini lecciones con actividades lúdicas que refuercen lo aprendido. Siempre guardo un espacio al final para un juego colectivo que incluya un componente de dramatización, pues les encanta despedir la jornada de forma divertida.

5. Desde su experiencia, ¿considera que los juegos dramáticos se deben implementar en las prácticas pedagógicas de los docentes de transición? ¿Qué propondría?

Por supuesto. Propongo integrar el juego dramático en las planeaciones bimestrales, con objetivos claros. Además, invitar a la familia o a otras clases a presenciar las presentaciones, fomentando la interacción social y el sentido de logro.

6. ¿Cuáles son las señales más frecuentes de autorregulación (por ejemplo, autocontrol, concentración, persistencia) que identifica en sus estudiantes durante las actividades lúdicas?, ¿qué acciones realiza para promover el autocontrol, la concentración y la persistencia de sus estudiantes?

Veo autocontrol cuando el niño modera sus impulsos de correr o gritar y se concentra en la

escena. La persistencia se nota cuando siguen intentando participar, aunque tengan vergüenza o les cueste recordar el rol. Incorporo dinámicas que requieran periodos cortos de espera o concentración. Celebramos cada avance: “¡Mira, aguantaste sin hablar hasta el final de la historia!”. Ese reconocimiento impulsa el deseo de autocontrol y persistencia.

7. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la toma de decisiones y la resolución de conflictos entre sus alumnos mientras juegan y para facilitar que los niños controlen impulsos o planifiquen sus actividades?

Hago mesas de diálogo rápido: los niños se sientan en corro o círculo, y cada uno propone una manera de solucionar el conflicto. Esto les fomenta la toma de decisiones colectivas. Reforzamos la idea de que todos debemos estar de acuerdo para seguir jugando. Promuevo la autorreflexión: después de cada juego, pregunto “¿Cómo se sintieron?”, “¿Cómo podríamos mejorar la próxima vez?”. También uso títeres o personajes para ilustrar situaciones de autocontrol, lo cual les ayuda a interiorizar ese proceso.

8. ¿Cómo identifica que un niño está autorregulando su aprendizaje?, ¿en qué momentos o situaciones planifica actividades de juego dramático para favorecer la autorregulación en sus estudiantes?

Se nota cuando el niño se hace responsable de su propio trabajo, pregunta “¿Lo estoy haciendo bien?” y busca mejorar. Además, cuando no se rinde inmediatamente si algo no le sale a la primera e intenta diferentes alternativas. Momentos, aprovecho fechas especiales como el Día del medio ambiente o el Día de la familia para proponer obras temáticas. De ese modo, además de trabajar la autorregulación, integro el contenido cultural o social.

9. ¿Cómo registra o evalúa los avances en autorregulación de los niños a lo largo del año escolar? ¿Hace retroalimentación o refuerzo?

Hago evaluaciones cualitativas por medio de la observación diaria. A veces grabo en video actividades de juego dramático para analizarlas después. Uso esos registros para dar retroalimentación a los niños y a sus padres.

10. ¿Incluye los juegos dramáticos dentro de las acciones para promover el autocontrol, la concentración y la persistencia de sus estudiantes? ¿De qué manera?, ¿podría contar un ejemplo donde el juego dramático haya fortalecido la atención o el autocontrol de un niño?

Sí, uso mucho la improvisación. En la improvisación, si no se regula el turno y la concentración, el juego no fluye. Así ven la importancia de autocontrolarse para que todos puedan participar adecuadamente. Por ejemplo: una niña era muy tímida y se bloqueaba al hablar. En una actividad de dramatización de un cuento de hadas, se preparó tanto su personaje que logró hablar con voz firme delante de los demás. Esto fortaleció su autoconfianza y concentración en lo que debía decir.

11. ¿Qué diferencias ha notado en el comportamiento o la participación de los niños cuando intervienen en juego dramático, en comparación con otras formas de juego?

Hay más creatividad y espontaneidad. Se potencian las habilidades comunicativas y los niños tienden a respetar más las reglas del juego, porque saben que su incumplimiento afecta a todos.

12. ¿De qué manera relaciona o integra los contenidos curriculares (lenguaje, matemáticas) con el juego dramático para reforzar la planificación, la organización y el control de impulsos?

Uso el cuento motor. Por ejemplo, al narrar una historia, incluyo paradas para que los niños cuenten, sumen o describan elementos. Deben organizarse para no hablar todos a la vez y respetar la narración, fomentando el autocontrol.

13. ¿Cómo promueve la reflexión posterior a las actividades de juego dramático para que los niños tomen conciencia de sus procesos de pensamiento y autorregulación?

Tengo una pequeña rutina: cada niño comenta algo bueno (logro) y algo que podría mejorar. Les guío con preguntas como “¿Qué aprendiste de ti mismo?”, “¿Cómo te ayudaste a concentrarte?”. Así toman conciencia de sus estrategias.

14. ¿Qué otros aportes del juego dramático usted considera en la formación de sus estudiantes?

Creo firmemente que el juego dramático humaniza las relaciones en el aula. Al representar emociones como tristeza, alegría o sorpresa, los niños comprenden cómo se siente el otro y mejoran su inteligencia emocional. Además, la libertad que encuentran en la actuación potencia su autoestima, pues cada uno se siente valioso al participar y mostrar al grupo lo que puede aportar. De esta forma, la clase se convierte en un espacio seguro y armónico donde todos colaboran y crecen juntos.

15. ¿Cómo relaciona la mediación del lenguaje (indicaciones verbales, diálogos, consignas) con el desarrollo de la autorregulación cuando los niños asumen roles dramáticos? y ¿qué tipo de mediaciones o acompañamientos considera más eficaces al momento de guiar a los niños en el juego dramático, tanto en la preparación como en la ejecución y reflexión posterior? Argumente su respuesta.

Los niños aprenden a autorregularse cuando se comunican con sus compañeros en el juego. Frases como “Ahora te toca a ti” o “Espera que termine” son ejemplos de lenguaje que regula la conducta grupal. Creo en el acompañamiento flexible: no interrumpir en exceso, pero intervenir en momentos clave con preguntas que inviten a la autorreflexión y a la toma de decisiones.

Informante DTG7:

1. ¿Cómo describe la relevancia del juego en el día a día de sus clases de transición?, ¿por qué considera usted que el juego es esencial en transición? Explique su respuesta.

El juego es el alma de mi clase. Todos los días planifico actividades donde los niños puedan explorar, reír y crear personajes. Por ejemplo, la semana pasada organizamos una venta de frutas donde cada uno se disfrazó de vendedor o comprador. Fue maravilloso ver cómo se desenvolvían, preguntaban precios, contaban sus moneditas y se divertían muchísimo. Creo que el juego en transición es esencial porque conecta la imaginación de los pequeños con el aprendizaje; así, ellos se apropian más fácil de los contenidos y se sienten felices de estar en el aula. El juego es esencial porque les permite a los niños expresarse libremente, asumir roles y aprender casi sin darse cuenta. Cuando un niño se pone el sombrero de granjero, siente que de verdad es un granjero que cuida plantas; esto

les despierta la curiosidad y los motiva a indagar. Así, se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje y hacen conexiones con situaciones reales de la vida.

2. ¿Considera que el juego dramático incide en el fomento de la autorregulación del aprendizaje en los niños de transición? ¿De qué manera?

¡Claro que sí! Cuando hacen juego dramático, se ponen de acuerdo en qué personaje va a ser cada uno, establecen reglas y crean historias. Por ejemplo, en un juego de “hospital”, deciden quién es el médico, la enfermera o el paciente, y se autorregulan porque tienen que seguir las pautas del papel que asumieron. De esta forma, controlan sus impulsos y colaboran para que la dramatización funcione.

3. ¿Considera que el juego dramático como estrategia metodológica podría favorecer su práctica pedagógica? Explique.

Lo favorece totalmente porque a mí me encanta usar disfraces, convertir mi salón en un mini escenario. Sé que cuando los niños se divierten, aprenden más rápido. Además, involucro a las familias, que a veces vienen también disfrazadas y eso fortalece el vínculo con la escuela. Mi práctica se vuelve más dinámica y creativa, y veo resultados muy positivos en los niños.

4. Mencione ampliamente: ¿De qué manera usted integra el juego en la planeación del currículo del grado Transición?; ¿Qué ventajas o beneficios ha observado al incorporar el juego como actividad central en el desarrollo de habilidades de los niños?; ¿cómo organiza la jornada para incluir el juego de manera intencionada?

Primero, planteo un tema mensual, como “los oficios”. Desde ahí organizo juegos de roles: un día somos chefs, otro día somos granjeros, otro somos veterinarios. Voy incrustando objetivos de lenguaje (nombrar herramientas de trabajo) y de matemáticas (contar ingredientes, medir agua al regar plantas). Todo se planifica en mi malla curricular para que cada actividad tenga un propósito claro. Los niños se muestran más seguros y expresivos, se atreven a hablar en público y a compartir sus ideas. Veo avances en su vocabulario, en la resolución de conflictos con sus compañeros y, sobre todo, en la alegría con la que llegan al aula. También noto mejoras en su motricidad fina y gruesa, ya que constantemente están moviéndose e interactuando. En la organización de la jornada tenemos un horario flexible, pero muy claro. Después de la rutina de saludo y la actividad inicial (puede ser un cuento corto), dedicamos unos 30 o 40 minutos a algún juego de roles, dramatización o actividad lúdica relacionada con el tema del día. Luego pasamos a un espacio de retroalimentación y cierre donde conversamos sobre lo que vivimos y aprendimos en el juego.

5. Desde su experiencia, ¿considera que los juegos dramáticos se deben implementar en las prácticas pedagógicas de los docentes de transición? ¿Qué propondría?

¡Absolutamente! Yo propondría que todos los docentes se animen a usar más disfraces, a decorar el aula temáticamente y a dejar que los niños sean los directores de sus propias obras. También, invitar a los papás a participar. A veces, la presencia de las familias hace que los niños se sientan más motivados y crea un ambiente de complicidad maravillosa.

6. ¿Cuáles son las señales más frecuentes de autorregulación (por ejemplo, autocontrol, concentración, persistencia) que identifica en sus estudiantes durante las actividades lúdicas?, ¿qué acciones realiza para promover el autocontrol, la concentración y la persistencia de sus estudiantes?

Veo cómo empiezan a respetar turnos sin pelear, se esperan a que el compañero termine de hablar. También se concentran más tiempo en un juego, son capaces de seguir las reglas que ellos mismos acordaron. Si algo no les sale bien (a los niños) a la primera, lo intentan de nuevo y eso me gusta mucho. Uso dinámicas donde ellos deben permanecer en silencio o quietos por unos segundos, como El juego de las estatuas. También hago rutinas como La fila silenciosa para ir al patio, y en el juego dramático, enfatizo en la importancia de respetar los turnos de habla. Felicito mucho la persistencia diciéndoles “¡bien hecho, lo intentaste de nuevo!”.

7. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la toma de decisiones y la resolución de conflictos entre sus alumnos mientras juegan y para facilitar que los niños controlen impulsos o planifiquen sus actividades?

Normalmente, planteo la consigna de juego y luego los dejo discutir cómo se van a organizar. Si surgen conflictos, intervengo con preguntas como: “¿Cómo podríamos solucionar esto?”, “¿Qué opinan ustedes?”. Así ellos mismos encuentran la solución. También utilizo señales visuales, como tarjetas de emociones, para que identifiquen lo que sienten. Una estrategia que uso es hacer una asamblea rápida antes de empezar a jugar. Digo: “¿Qué vamos a hacer? ¿Quién quiere asumir cada papel? ¿Qué reglas necesitamos?”. Esto les ayuda a premeditar su conducta. Además, uso el conteo regresivo (“5, 4, 3, 2, 1...”) para que se calmen y sepan que deben escuchar.

8. ¿Cómo identifica que un niño está autorregulando su aprendizaje?, ¿en qué momentos o situaciones planifica actividades de juego dramático para favorecer la autorregulación en sus estudiantes?

Cuando veo que el niño se corrige a sí mismo o ajusta su conducta sin que yo se lo tenga que decir. Por ejemplo, si en mitad del juego se da cuenta de que se estaba saliendo del rol, él mismo vuelve a su personaje. También lo noto cuando pide ayuda a un compañero o a mí en lugar de frustrarse y llorar. Los momentos varían. Siempre que empiezo un tema nuevo, planifico un juego dramático para que se familiaricen con el contexto. Luego, a mitad del proyecto, uso otro para reforzar lo aprendido y, al final, cierro con una dramatización grupal más grande, donde ellos mismos crean el guion. Así se ve la progresión en su autorregulación.

9. ¿Cómo registra o evalúa los avances en autorregulación de los niños a lo largo del año escolar? ¿Hace retroalimentación o refuerzo?

Suelo llevar un diario de observaciones. Allí anoto las situaciones cotidianas en las que veo avances o dificultades. Después, cuando hablo con los padres, les comento cómo va su hijo. También comparto con los niños sus logros, usando frases como “Recuerda cuando al principio te costaba esperar turno y ahora lo haces muy bien”. Esto les da seguridad. Tenemos un trato con los papás y es que ellos me dan permiso para hacer diariamente videos con el desarrollo de las actividades del día, yo los subo a mi estado y se los envío por el canal de WhatsApp que abrimos al iniciar el año escolar.

10. ¿Incluye los juegos dramáticos dentro de las acciones para promover el autocontrol, la concentración y la persistencia de sus estudiantes? ¿De qué manera?, ¿podría contar un ejemplo donde el juego dramático haya fortalecido la atención o el autocontrol de un niño?

Sí, ¡todos los días! Por ejemplo, si escenificamos un restaurante, tienen que concentrarse en anotar los pedidos, controlar el impulso de gritar y persistir en seguir la historia, aunque se equivoquen. Los mismos roles les exigen cierto autocontrol: el mesero debe escuchar antes de tomar nota, el cocinero debe esperar su turno para explicar lo que va a cocinar, etc. En estos momentos recuerdo a un niño muy inquieto que siempre interrumpía. Un día, hicimos el juego de la consulta médica. Le asigné el rol de médico de urgencias y le dije que primero tenía que escuchar con atención los síntomas de los pacientes. Sorprendentemente, se tomó muy en serio el papel, escuchó sin interrumpir y preguntaba con calma. Fue un logro increíble.

11. ¿Qué diferencias ha notado en el comportamiento o la participación de los niños cuando intervienen en juego dramático, en comparación con otras formas de juego?

Se nota que están más motivados y atentos. Al tener un papel que interpretar, están más enfocados y se comprometen con la actividad. En juegos de mesa o construcción, a veces se distraen más rápido, pero en el juego dramático se meten en el cuento y pueden permanecer mucho tiempo en ello.

12. ¿De qué manera relaciona o integra los contenidos curriculares (lenguaje, matemáticas) con el juego dramático para reforzar la planificación, la organización y el control de impulsos?

Integro lenguaje, por ejemplo, pidiéndoles que se inventen diálogos y los escriban (con mis ayudas si aún no manejan bien la escritura). Para matemáticas, cuando hacemos un supermercado, sumamos y restamos productos, clasificamos frutas, hablamos de precios. Deben planificar cómo organizar el supermercado y controlar el impulso de llevar todo sin pagar.

13. ¿Cómo promueve la reflexión posterior a las actividades de juego dramático para que los niños tomen conciencia de sus procesos de pensamiento y autorregulación?

Hago un pequeño círculo de diálogo al terminar. Pregunto: “¿Cómo se sintieron? ¿Fue fácil esperar a que su compañero hablara? ¿Qué podríamos mejorar?” Los niños se abren y comentan sus dificultades y logros. Me gusta reconocer públicamente sus avances, para que se den cuenta de que la autorregulación es importante y posible.

14. ¿Qué otros aportes del juego dramático usted considera en la formación de sus estudiantes?

Fortalece su imaginación, la confianza en sí mismos y la empatía con otros. Además, les deja un recuerdo feliz del aprendizaje, lo que asocio con una motivación duradera para seguir aprendiendo.

15. ¿Cómo relaciona la mediación del lenguaje (indicaciones verbales, diálogos, consignas) con el desarrollo de la autorregulación cuando los niños asumen roles dramáticos?, ¿qué tipo de mediaciones o acompañamientos considera más eficaces al momento de guiar a los niños en el juego dramático, tanto en la preparación como en la ejecución y reflexión posterior? Argumente su respuesta.

El lenguaje es la herramienta principal para organizarse en el juego. Las consignas previas les permiten saber qué se espera de cada rol. Además, durante la acción, usan el lenguaje para recordarse mutuamente las reglas y la historia. Así controlan sus impulsos y se mantienen en el contexto dramático. La motivación inicial: mostrar disfraces, contar historias para inspirarlos. El mejor acompañamiento es la guía suave durante el juego: hacer preguntas que los lleven a pensar sin darles la respuesta exacta. La reflexión en grupo al final: cada uno comenta sus sentimientos y retos.

Informante DTG8:

1. ¿Cómo describe la relevancia del juego en el día a día de sus clases de transición?, ¿por qué considera usted que el juego es esencial en transición? Explique su respuesta.

Considero que el juego es fundamental para el desarrollo integral de los niños de 5 años. Permite potenciar habilidades cognitivas, lingüísticas y socioemocionales. Gracias a mi experiencia como profesora universitaria, comprendo que el juego promueve zonas de desarrollo próximo, donde a través del andamiaje y la interacción con sus pares, los niños construyen de manera más significativa sus aprendizajes. A diario trato de incorporar pequeñas dinámicas lúdicas que motiven su curiosidad, por ejemplo, un rincón de experimentos o un rincón de dramatización. Desde la teoría sociocultural, el juego es un recurso indispensable para generar interacciones significativas. En transición, los niños todavía están fortaleciendo su lenguaje, sus habilidades de pensamiento y su capacidad de autorregulación. El juego sirve como plataforma perfecta para que exploren el mundo, negocien significados y pongan en práctica el autocontrol de sus acciones.

2. ¿Considera que el juego dramático incide en el fomento de la autorregulación del aprendizaje en los niños de transición? ¿De qué manera?

Sí, el juego dramático promueve la autorregulación, puesto que el niño debe planificar su rol, ajustarse al diálogo grupal y respetar turnos. Son conductas de autocontrol y perseverancia que surgen de manera más natural cuando están inmersos en un escenario de simulación. También aprenden a negociar significados y a resolver conflictos de forma pacífica, lo que refuerza la autorregulación social y emocional.

3. ¿Considera que el juego dramático como estrategia metodológica podría favorecer su práctica pedagógica? Explique.

Sin duda, el juego dramático me ha permitido diseñar experiencias de aprendizaje activo y centrado en el niño. Puedo integrar contenidos curriculares, como el lenguaje y las matemáticas, de forma lúdica y significativa. Por ejemplo, si representamos una obra corta en la que compran y venden alimentos, allí pueden contar, restar o sumar los billetes y al mismo tiempo conversar, todo dentro de un contexto que ellos mismos crean.

4. Mencione ampliamente: ¿De qué manera usted integra el juego en la planeación del currículo del grado Transición?; ¿Qué ventajas o beneficios ha observado al incorporar el juego como actividad central en el desarrollo de habilidades de los niños?, ¿cómo organiza la jornada para incluir el juego de manera intencionada?

En mi planeación, suelo incluir espacios dedicados a la lúdica y el juego dramático. Dejo un bloque de la jornada para la dramatización y propongo situaciones que conectan con las unidades temáticas. Por ejemplo, si el eje del mes es “la familia”, programo un juego dramático donde representan los diferentes roles familiares y los conflictos cotidianos que pueden surgir. Así, lo enlazo con valores, lenguaje y competencias socioemocionales. Entre las ventajas o beneficios, principalmente, noto un desarrollo más significativo de las habilidades comunicativas y sociales. El juego también estimula la creatividad y la imaginación, lo que se refleja en la forma en que enfrentan actividades posteriores de lectoescritura o razonamiento matemático. Además, fomenta la colaboración y la empatía. Los niños que juegan juntos aprenden a escucharse y cooperar. La jornada la organizo procurando alternar actividades más estructuradas como lectura de un texto o ejercicios de preescritura, con momentos de juego libre o juego dirigido. En la planeación, establezco objetivos concretos para el juego dramático. Por ejemplo, si estoy trabajando valores como la solidaridad, incluyo un juego dramático que lo potencie. Todo dentro de unos bloques de tiempo bien organizados para no perder la secuencia pedagógica.

5. Desde su experiencia, ¿considera que los juegos dramáticos se deben implementar en las prácticas pedagógicas de los docentes de transición? ¿Qué propondría?

Sí. Incluiría en la formación docente, módulos o talleres específicos sobre la importancia del juego dramático, con ejemplos prácticos de cómo implementarlo. Propondría también guías curriculares donde se sugieran dinámicas de roles que vayan alineadas con objetivos académicos y de desarrollo socioemocional.

6. ¿Cuáles son las señales más frecuentes de autorregulación (por ejemplo, autocontrol, concentración, persistencia) que identifica en sus estudiantes durante las actividades lúdicas?, ¿qué acciones realiza para promover el autocontrol, la concentración y la persistencia de sus estudiantes?

Identifico una creciente habilidad para organizar sus ideas antes de actuar, incluso verbalizan “voy a hacer esto así”. También se nota la persistencia cuando se equivocan y buscan estrategias para resolver el conflicto en el juego. Además, son capaces de calmarse y negociar roles o materiales sin intervención directa de la maestra. Entre las acciones, desarrollo actividades escalonadas, empezando con un desafío simple y aumentándolo gradualmente. Así, los niños aprenden a persistir y a controlar la frustración. Además, reconozco el esfuerzo con comentarios positivos y explico por qué su estrategia funcionó o no. Esto refuerza la capacidad de concentración y motivación.

7. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la toma de decisiones y la resolución de conflictos entre sus alumnos mientras juegan y para facilitar que los niños controlen impulsos o planifiquen sus actividades?

En mi caso, empleo el diálogo guiado. Cuando surge un desacuerdo, los invito a sentarse y hablo de la situación: “Tú querías ser el médico, pero tu compañero también. ¿Cómo podemos resolverlo?”. A veces propongo que la escena tenga dos médicos o que roten el rol. Busco que sean ellos quienes decidan y comprendan la importancia de llegar a acuerdos en grupo. Basándome en el andamiaje, les doy pequeños recordatorios o preguntas: “¿Ya pensaste qué necesitas?” o “¿Cuál es

tu plan para resolver el conflicto?”. También establezco tiempos y turnos claros: les digo “tienen 10 minutos para organizar los papeles” y eso les ayuda a no precipitarse.

8. ¿Cómo identifica que un niño está autorregulando su aprendizaje?, ¿en qué momentos o situaciones planifica actividades de juego dramático para favorecer la autorregulación en sus estudiantes?

Lo identifico al observar signos de metacognición sencilla, como cuando un niño dice “creo que lo hice mal, voy a volverlo a intentar”. Eso indica que está autoevaluando su acción y regulando su respuesta. Asimismo, si puede calmarse, esperar y planificar la siguiente acción, estamos ante un niño que se autorregula. Respecto a los momentos, lo hago especialmente cuando observo dificultades de convivencia o poca atención. Al notar que necesitan reforzar habilidades de autorregulación, incorporo un juego dramático que sirva como experiencia controlada y educativa. También aprovecho efemérides o celebraciones: por ejemplo, en el Día de la Familia, propongo una dramatización que incluya roles familiares.

9. ¿Cómo registra o evalúa los avances en autorregulación de los niños a lo largo del año escolar? ¿Hace retroalimentación o refuerzo?

Tengo una lista de indicadores sencillos, por ejemplo: “Esperar turno para hablar”, “Iniciar y completar una tarea sin abandonar”, “Regular su voz en situaciones de juego”. La reviso periódicamente y hago observaciones cualitativas. A mitad de periodo, les doy una retroalimentación personal, a veces con reuniones individuales donde resaltamos lo positivo y sugerimos mejoras.

10. ¿Incluye los juegos dramáticos dentro de las acciones para promover el autocontrol, la concentración y la persistencia de sus estudiantes? ¿De qué manera?, ¿podría contar un ejemplo donde el juego dramático haya fortalecido la atención o el autocontrol de un niño?

Sí. Programo las dramatizaciones teniendo en cuenta los objetivos de autorregulación. Por ejemplo, diseño una aventura de piratas donde hay que seguir un mapa y repartir funciones, lo que demanda planificación, comunicación y concentración. Luego observo cómo se manejan en esos roles y refuerzo las conductas de autocontrol. Por ejemplo: tuve una niña que se frustraba con facilidad. Hicimos una dramatización sobre un cuento de hadas, y ella quería ser la princesa que dirigía a los demás personajes. Le sugerí que antes de dar órdenes, preguntara la opinión del grupo. Aprendió a moderar su tono de voz y a esperar. Su atención y control emocional mejoraron mucho en esa obra.

11. ¿Qué diferencias ha notado en el comportamiento o la participación de los niños cuando intervienen en juego dramático, en comparación con otras formas de juego?

El juego dramático exige mayor interacción verbal y coordinación grupal. A diferencia de otros juegos que pueden ser más individuales, aquí la cooperación y la comunicación son básicas. Los niños muestran más empatía y preocupación por lo que hacen sus compañeros, porque la historia avanza entre todos.

12. ¿De qué manera relaciona o integra los contenidos curriculares (lenguaje, matemáticas) con el juego dramático para reforzar la planificación, la organización y el control de impulsos?

Hace un año, diseñé una actividad donde representaban una oficina de correos. Debían escribir pequeñas cartas (lenguaje escrito), pegar sellos y contar cuántas cartas hay (matemáticas). Esto implica turnos de atención, repartir roles y respetar el orden de llegada. Ese ejercicio combina planificación y control de impulsos al no poder tomar todas las cartas a la vez.

13. ¿Cómo promueve la reflexión posterior a las actividades de juego dramático para que los niños tomen conciencia de sus procesos de pensamiento y autorregulación?

Empleo preguntas abiertas: “¿Qué aprendiste hoy sobre ti mismo?”, “¿Hubo algún momento en el que tuviste que controlar tus impulsos?”, “¿Cómo lo lograste?”. Les dejo tiempo para pensar y compartir. A veces, uso caritas o dibujos para que expresen cómo se sintieron y así promuevo la introspección.

14. ¿Qué otros aportes del juego dramático usted considera en la formación de sus estudiantes?

Fomenta la construcción de la identidad, la expresión de emociones y el desarrollo del lenguaje oral. También prepara para la vida en sociedad, porque aprenden a negociar, a cooperar y a asumir diversas perspectivas.

15. ¿Cómo relaciona la mediación del lenguaje (indicaciones verbales, diálogos, consignas) con el desarrollo de la autorregulación cuando los niños asumen roles dramáticos? y ¿qué tipo de mediaciones o acompañamientos considera más eficaces al momento de guiar a los niños en el juego dramático, tanto en la preparación como en la ejecución y reflexión posterior? Argumente su respuesta.

El lenguaje actúa como mediador al guiar el pensamiento y la conducta. Cuando el niño se habla a sí mismo (“primero hago esto, luego lo otro”), está usando el lenguaje interno para autorregularse. En el juego dramático, el diálogo entre compañeros y las consignas que doy son el soporte que les ayuda a estructurar su conducta y autorregular sus emociones. Los tipos de mediaciones:

Andamiaje verbal: ofrecer vocabulario nuevo y estructurar preguntas abiertas.

Modelado: en casos puntuales, mostrar cómo asumir un rol o cómo resolver un conflicto.

Retroalimentación enfocada en procesos, más que en resultados: resaltar la persistencia y el control de impulsos.

Informante DTG9:

1. ¿Cómo describe la relevancia del juego en el día a día de sus clases de transición?, ¿por qué considera usted que el juego es esencial en transición? Explique su respuesta.

El juego lo considero como una estrategia muy importante para el desarrollo integral de los niños y niñas de transición. A través del juego, los niños adquieren conocimientos, habilidades, se divierten, exploran, experimentan y desarrollan la parte cognitiva, emocional y social que es un factor muy importante para el desarrollo de los mismos. Es de gran relevancia en el grado transición, primero, por

las edades, porque a través del juego ellos aprenden más y con el juego ellos interactúan, participan, se adquieren reglas, aprenden a perder y también a ganar.

2. ¿Considera que el juego dramático incide en el fomento de la autorregulación del aprendizaje en los niños de transición? ¿De qué manera?

El juego promueve la autorregulación de los niños porque a través del juego dramático los niños desarrollan la imaginación, la expresión de las actividades artísticas, la parte lingüística también; además, porque entre ellos se favorece la cooperación y la confianza que se trabaja mucho en el grado preescolar.

3. ¿Considera que el juego dramático como estrategia metodológica podría favorecer su práctica pedagógica? Explique.

Claro que sí. El juego dramático es una estrategia metodológica muy importante para el trabajo de práctica pedagógica porque a través de actividades artísticas, actividades de teatro, este incentiva en ellos la imaginación, la relación con el otro, favorece los valores; si, entonces me parece que el juego dramático es muy importante para los niños y niñas de preescolar.

4. Mencione ampliamente: ¿de qué manera usted integra el juego en la planeación del currículo del grado Transición?; ¿Qué ventajas o beneficios ha observado al incorporar el juego como actividad central en el desarrollo de habilidades de los niños? y, ¿cómo organiza la jornada para incluir el juego de manera intencionada?

En el currículo de transición integramos el juego en todas las actividades. Se planea la temática de acuerdo a la necesidad que encontremos en los niños y, luego realizamos una serie de actividades que van encaminadas hacia el juego, hacia la literatura, hacia la exploración del medio y hacia el arte.

Una de las ventajas que veo en el juego, en el aprendizaje de los niños, tiene que ver con las normas, con que en los juegos se van dando indicaciones y ellos van aprendiendo a seguir normas, a través del juego. También a través del juego ellos van aprendiendo a manejar las emociones, cuando se pierde y cuando se gana. El juego es importante porque a través del juego, ellos van aprendiendo de una forma divertida, lúdica y con juego ellos aprenden mucho mejor. La jornada yo siempre la organizo primero con las actividades del saludo, oración, reconocimiento del día, conteo: cuántos somos, cuántos vinimos, es decir, las actividades de rutina; luego viene el desarrollo de la clase como tal: se da a conocer el tema, luego hay una socialización, luego puede ser un cuento o salimos al patio a realizar un juego de acuerdo al tema que estemos trabajando, pero todos los días hay una actividad de juego para que ellos adquieran el aprendizaje.

5. Desde su experiencia, ¿considera que los juegos dramáticos se deben implementar en las prácticas pedagógicas de los docentes de transición? ¿Qué propondría?

Desde mi experiencia claro que sí, el juego dramático es muy importante y por eso se debe implementar y trabajar más en las actividades que se planean. Qué propondría: puede ser un rincón donde haya muchas herramientas, puede ser vestuarios, sombreros, donde ellos exploren y se disfracen, puedan representar personajes de los cuentos ya leídos. Me gustaría que en los colegios se pudiera implementar esa estrategia del rincón dramático.

6. ¿Cuáles son las señales más frecuentes de autorregulación (por ejemplo, autocontrol, concentración, persistencia) que identifica en sus estudiantes durante las actividades lúdicas?, ¿qué acciones realiza para promover el autocontrol, la concentración y la persistencia de sus estudiantes?

Bueno, considero que las señales de autorregulación más frecuentes en mi grupo tienen que ver con las emociones, con todo lo que ellos sienten y expresan. A partir de ahí van trabajando las reglas, se trabaja la regulación a partir de la respiración, de estar apartado o expresar lo que siente, pero de manera donde él pueda expresar, expresar sus emociones. Esa señal muy común que he encontrado empezando este año y es el control de las emociones. Algunas acciones que realizo para que los niños vuelvan al autocontrol, y a la concentración, son las canciones, las pausas activas y también sacarlos del salón, eso me ha ayudado a que ellos cuando regresen nuevamente a otra actividad, ya estén más dispuestos y también más concentrados.

7. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la toma de decisiones y la resolución de conflictos entre sus alumnos mientras juegan y para facilitar que los niños controlen impulsos o planifiquen sus actividades?

Las estrategias que más utilizo para la toma de decisiones es darles mucha participación, que ellos expresen lo que sienten y que piensen en lo que sería posible, cómo podríamos resolverlo. Hacemos una lluvia de ideas entre todos. Y cómo resuelvo los conflictos entre ellos: pues hablo mucho con ellos, les pregunto cómo deberían resolverse de manera adecuada. Algunos ya vienen con algunas ideas de cómo se hace, otros no las saben, entonces, entre ellos mismos van aprendiendo y siempre les digo a los niños que ellos siempre deben tomar la decisión de decirle al compañero que pare, que por favor lo respete para que el otro niño sienta también el límite de hasta dónde puede llegar con el otro. Entonces del respeto es de lo que más les hablo a los niños, del respeto entre ellos mismos. Una estrategia que he utilizado últimamente para que ellos controlen sus impulsos es que los llevo al patio, los pongo a caminar en línea, a girar, que se acuesten en el piso, que cierren los ojos, que respiren.

8. ¿Cómo identifica que un niño está autorregulando su aprendizaje?, ¿en qué momentos o situaciones planifica actividades de juego dramático para favorecer la autorregulación en sus estudiantes?

Bueno, siento que un niño está autorregulando su aprendizaje cuando lo siento ya más calmado y dispuesto a seguir con la actividad. Respecto a los momentos, la verdad, casi no planifico actividades de juego dramático. Los juegos que realizo son juegos acordes a las temáticas, pero son más juegos deportivos, más lúdicos, más relacionados con movimientos, más no juegos como de teatro. Hago mucho arte, sí. Trabajo la expresión artística, a través de la pintura, el modelado; la parte literaria también la manejo a través de los cuentos, pero, en fin, la parte dramática, no sé si estoy bien o mal, pero en cuanto al teatro, muy poco, en este periodo no hemos trabajado nada en cuanto al teatro. Hacemos algunas dramatizaciones, pero muy pocas.

9. ¿Cómo registra o evalúa los avances en autorregulación de los niños a lo largo del año escolar? ¿Hace retroalimentación o refuerzo?

Los registros de los avances que hacen los niños los hago a través de la observación, diariamente; ¿cómo evalúo o cómo hago el registro?, lo hago diario también, observo el comportamiento de los niños y voy haciendo la bitácora de lo que el niño ha venido trabajando diariamente: cómo ha resuelto, si es en el caso de las emociones o si es en el caso de la desatención en ellos.

10. ¿Incluye los juegos dramáticos dentro de las acciones para promover el autocontrol, la concentración y la persistencia de sus estudiantes? ¿De qué manera?, ¿podría contar un ejemplo donde el juego dramático haya fortalecido la atención o el autocontrol de un niño?

Utilizo el juego dramático, pero no tan frecuentemente, pero me parece que es muy importante. A partir de ahora voy a empezar a investigar más sobre juegos dramáticos para que los niños busquen o encontremos esa forma de aprendizaje donde ellos se diviertan y aprendan mejor. Por ejemplo, hace unos días, a través de la canción: iba un pollito para la escuela, la cantamos primero, se aprendieron la letra de la canción y luego, hicimos un pequeño dramatizado. Ese es el juego dramático que considero que realicé y les gustó mucho también, se divirtieron.

11. ¿Qué diferencias ha notado en el comportamiento o la participación de los niños cuando intervienen en juego dramático, en comparación con otras formas de juego?

El juego dramático pienso yo que es un poco más organizado que el juego normal o de otras formas de juego. Por ejemplo, cuando los llevo al patio para que juguemos con balones o cuando les pido que hagan como unos circuitos, se divierten, pero no hay tanta preparación como en el juego dramático en el sentido de que ellos deben preparar un cuento para dramatizarlo; o, bueno, en la parte literaria cuando les leo un cuento, ellos realizan el dibujo y utilizan la imaginación; no sé si en esa parte, pues el comportamiento, de pronto, veo más orden cuando hay un juego dramático que un juego con objetos. Hay como más adrenalina en las otras formas de jugar.

12. ¿De qué manera relaciona o integra los contenidos curriculares (lenguaje, matemáticas) con el juego dramático para reforzar la planificación, la organización y el control de impulsos?

Nosotros manejamos proyectos. Entonces, dentro de los proyectos están el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio, esos pilares o actividades rectoras de la educación preescolar y se preparan en cada una de las actividades o temáticas que vayamos a trabajar con ellos.

13. ¿Cómo promueve la reflexión posterior a las actividades de juego dramático para que los niños tomen conciencia de sus procesos de pensamiento y autorregulación?

Bueno, a través de las enseñanzas que nos deja, por ejemplo, el dramatizado del cuento: qué moraleja o qué enseñanza nos deja. Y siempre hay comentarios que llevan a una enseñanza. En ese sentido, trabajo en ellos el pensamiento, que piensen qué sería lo que nos enseña, lo que nos deja el cuento, la moraleja que nos deja la historia y hacia allá, pues ellos van también formándose y van haciendo autorregulación de sus emociones.

14. ¿Qué otros aportes del juego dramático usted considera en la formación de sus estudiantes?

Les enseña a convivir, a resolver problemas y a ser más creativos. De paso, se divierten y uno ve que cuando se ríen y comparten, se quieren más como grupo.

15. ¿Cómo relaciona la mediación del lenguaje (indicaciones verbales, diálogos, consignas) con el desarrollo de la autorregulación cuando los niños asumen roles dramáticos? y ¿qué tipo de mediaciones o acompañamientos considera más eficaces al momento de guiar a los niños en el juego dramático, tanto en la preparación como en la ejecución y reflexión posterior? Argumente su respuesta.

Bueno, ¿cómo relaciono la mediación del lenguaje con la autorregulación cuando los niños asumen los roles del juego dramático? A través de diálogos. Nosotros conversamos mucho sobre el comportamiento, sobre las acciones, sobre la relación con el otro, cómo resolver conflictos, qué hacer frente a una situación que vive el compañero, cómo ayudarlo a salir de esa situación; bueno, entonces, pienso que a través del diálogo y de ponerse en el lugar del otro los niños también aprenden a ser solidarios y a respetar y a ser más colaborativos. Bueno, yo pienso que con los niños es muy difícil llegar a mediaciones. Porque es un proceso que ellos van adquiriendo. En la mayoría de los casos para ellos es desconocido, casi nunca median de manera adecuada; pero respecto a una situación vivida, acontecida en el aula, nos lleva a eso, a mediar. ¿Cómo resolvemos? Entonces, yo pienso que, a través del diálogo, a través de hablarlo, de expresar lo que sienten, pero, a través de sus expresión oral, verbal. ¿Cómo lo hago?, pues lo hago así: aprovecho las situación o conflictos que hay entre ellos y aprovecho para llegar a la mediación. Entonces, ellos primero solucionan, yo intervengo y al final, hay un abrazo, hay una disculpa y se comprometen a no repetir.

Anexo: a la carta aval.

Objetivo general:

Generar una aproximación teórica sobre el juego dramático en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de transición, desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky.

Objetivos específicos:

Objetivo 1

Develar las actividades que se utilizan en el grado transición para la autorregulación del aprendizaje.

Objetivo 2

Interpretar el proceso de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de transición a partir del juego dramático desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky.

Objetivo 3

Teorizar sobre los aportes del juego dramático para la autorregulación del aprendizaje en el grado transición desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky.

Anexo 5. Aval Institucional



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Institución: Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Investigadora: Nancy Merchán Rangel

AVAL INSTITUCIONAL

Cúcuta, 10 de febrero de 2025

Señor Rector
JAVIER VELASCO
Colegio Manuel Fernández de Novoa
Ciudad

Asunto: Solicitud de ingreso para contactar docentes de transición como informantes clave de mi Tesis doctoral titulada: **Aproximación teórica sobre el juego dramático en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de transición desde la Perspectiva Sociocultural de Vygotsky**

Cordial y atento saludo.

En mi calidad de estudiante del doctorado en educación avalado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, de manera atenta solicito mi ingreso a la IE Colegio Manuel Fernández de Novoa, establecimiento oficial de la ciudad de Cúcuta, para iniciar contacto con las docentes que tienen experiencia en el grado Transición del nivel preescolar quienes tienen el perfil para ser informantes clave en la metodología adelantada en esta investigación cualitativa, con paradigma interpretativo y método hermenéutico.

Con las educadoras infantiles que voluntariamente quieran vincularse a la investigación, estableceré el espacio de observación en dos de sus clases sin interrumpir sus rutinas de trabajo y también concertaré el espacio y medio para la aplicación de una entrevista semiestructurada basada en los constructos *autorregulación del aprendizaje* y *juego dramático infantil*.

La autora de la investigación es docente del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y a Formación Integral (PTAFI 3.0), con 38 años de experiencia como educadora en la región y más de una década como investigadora en universidades como UNIMINUTO y la UFPS. A continuación, adjunto los objetivos de la investigación y me comprometo a manejar correctamente la información y documentos suministrados guardando la debida reserva sin excepción alguna. Quedo muy atenta a su respuesta y agradezco anticipadamente el espacio que pueda concederme con las profesoras.

Cordialmente,

Nancy Merchán Rangel
Docente investigadora.