



UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, SOCIALES,
FILOSÓFICAS Y HUMANÍSTICAS**

CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL

TEMA:

**“JUEGO DRAMÁTICO EN EL DESARROLLO
SOCIOAFECTIVO DE LOS NIÑOS DE 3 AÑOS DEL CENTRO
DE DESARROLLO INFANTIL “ELISA MARIÑO DE
CARVAJAL”, CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR,
PERÍODO 2026”**

AUTORES:

**SORIA CAZCO YAJAIRA ALEXANDRA
TORRES QUINATO A EDITH ESTEFANIA**

TUTOR:

ING. VERÓNICA TERESA VELOZ SEGURA PhD

**TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR – PROYECTO
DE INVESTIGACIÓN, PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL
TÍTULO DE LICENCIADA/ O EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN INICIAL.**

2026



UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, SOCIALES,
FILOSÓFICAS Y HUMANÍSTICAS**

CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL

TEMA:

**“JUEGO DRAMÁTICO EN EL DESARROLLO
SOCIOAFECTIVO DE LOS NIÑOS DE 3 AÑOS DEL CENTRO
DE DESARROLLO INFANTIL “ELISA MARIÑO DE
CARVAJAL”, CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR,
PERÍODO 2026”**

AUTORES:

**SORIA CAZCO YAJAIRA ALEXANDRA
TORRES QUINATO A EDITH ESTEFANIA**

TUTOR:

ING. VERÓNICA TERESA VELOZ SEGURA PhD

**TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR – PROYECTO
DE INVESTIGACIÓN, PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL
TÍTULO DE LICENCIADA/O EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN INICIAL**

2026

I. DEDICATORIA

En primer lugar, a Dios quién me ha brindado fuerza, sabiduría y residencia en cada paso de este camino académico.

A mi querida madre, Paulina Cazco por ser fuente de amor, apoyo y motivación en la vida gracias por estar siempre ahí, por creer en mí, por animarme a seguir adelante y por ser mi ejemplo para seguir.

A mi padre Jorge Soria, por tu ejemplo de trabajo incansable por enseñarme que la disciplina y la responsabilidad son caminos seguros hacia el éxito. Tu silencio lleno de sabiduría, tu fuerza en los momentos difíciles y tu amor incondicional han sido mi impulso para no rendirme.

A mi hermano y a mis abuelitos quienes con su amor sabiduría y enseñanzas han dejado una huella imborrable en mi corazón por darme el ejemplo de lo que significa vivir con dignidad y por brindarme siempre su cariño y amor este proyecto es una forma de agradecerle la raíz que sostiene todo lo que soy.

Y finalmente me lo dedico a mí misma porque este esfuerzo, sacrificio y perseverancia son testimonios de mi fortaleza y determinación. Este título es tan suyo como mío, es el reflejo de una crianza llena de amor de valores y de una visión clara que su hija tuviera las alas para volar alto, pero también las raíces para saber siempre de dónde viene con todo mi amor con toda mi gratitud y con el alma llena de orgullo les dedicó esta tesis este logro y todo lo que vendrá.

Quienes han sido mi primera y más importante escuela en esta vida, a ustedes que con paciencia infinita y amor incondicional guiaron mis primeros pasos, abrazaron mis temores y sembraron en mí la seguridad necesaria para explorar el mundo.

Soria Yajaira

La presente tesis se la dedico a Dios por haberme permitido llegar hasta este punto y a mi familia que gracias a sus consejos me he convertido en una mujer fuerte, luchadora, con metas claras en la vida. La verdad, no ha sido fácil salir adelante, pero siempre he contado con el apoyo a lo largo de los años de personas maravillosas. En primer lugar, está mi mami Rosa, que, a pesar de nuestras diferencias, me ha cuidado, y enseñado todo lo que se de este mundo, desde el aprender a caminar, hablar, estar conmigo en mis mejores y peores batallas, siempre acompañada de mi papi Jorge, que sin saber leer ni escribir, lleva el sustento al hogar con sus manos, trabajando. Siento que la vida me ha premiado tengo unos hermanos maravillosos, que me gustaría que siempre salgan adelante, que cumplan sus sueños, todo se puede lograr y a mi abuelita Gloria que, desde el cielo, sé que estará muy orgullosa de todos mis logros gracias a ella soy una persona valiente y capaz.

No puedo dejar de dedicarme esta tesis también a mí, por esfuerzo, ser perseverante y nunca he dejado que mis metas sean sólo sueños, no es fácil concretar objetivos, pero todo se puede lograr, y darme cuenta de que he llegado al final de este proceso me llena de orgullo.

Torres Edith

II. AGRADECIMIENTO

Hoy qué esto ha sido posible para nosotras quiero dedicar esta tesis a todas y a cada una de las personas que estuvieron para nosotras en esta etapa, dándonos aliento, fuerzas y ánimo para continuar con nuestros estudios todos y cada uno de ellos han sido parte esencial para lograrlo. Hoy principalmente quiero dedicar este logro a una persona muy importante en nuestras vidas la cual marcó un antes y después,

A la Universidad Estatal de Bolívar, por abrirme sus puertas y convertirse en el espacio académico e intelectual donde se consolidó mi vocación por la docencia. Gracias a mi querida alma mater por brindarme las herramientas científicas, metodológicas y humanas necesarias para comprender la trascendencia de la educación en la primera infancia, permitiéndome transformar la teoría en un compromiso social con la niñez de nuestra provincia.

A mis docentes, guías y mentores a lo largo de este trayecto universitario mi más profundo agradecimiento por su paciencia, su rigurosidad académica y su generosidad al compartir el conocimiento. Gracias por ser el andamiaje perfecto que desafió mis límites intelectuales, por orientar mis pasos en la investigación con calidez y por enseñarme, a través de su propio ejemplo en las aulas, que la docencia es un acto de amor y transformación social. Su huella profesional guiará cada paso de mi futura práctica pedagógica.

III. CERTIFICACIÓN DEL TUTOR

ING. VERÓNICA TERESA VELOZ SEGURA PhD

DOCENTE

TUTORA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

CERTIFICA

El representante proyecto de investigación titulado **“EL JUEGO DRAMÁTICO EN EL DESARROLLO SOCIO AFECTIVO DE LOS NIÑOS DE 3 AÑOS EN EL CDI ELISA MARIÑO CARVAJAL, CANTÓN GUARANDA PROVINCIA BOLÍVAR, DURANTE EL PERÍODO 2026”**, autoría de **YAJAIRA ALEXANDRA SORIA CAZCO, EDITH ESTEFANIA TORRES QUINATO**A, Estudiantes de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Estatal de Bolívar, ha sido debidamente revisado e incorporado las correcciones emitidas en las asesoría realizadas, en tal virtud autorizo con mi firma para que pueda ser presentado y sustentado , observando las normas legales para el efecto existente y se dé el trámite legal correspondiente.

Guaranda 24 de junio 2026



Ing. Verónica Teresa Veloz Segura PhD

Firma del tutor

IV. AUTORÍA

DERECHOS DE AUTOR

Nosotros Soria Cazco Yajaira Alexandra y Torres Quinatoa Edith Estefania portadores de la Cédula de Identidad No. 060583505-7 y 020240867-0 en calidad de autores y titulares de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Titulación: "JUEGO DRAMÁTICO EN EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DE LOS NIÑOS DE 3 AÑOS DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL "ELISA MARIÑO DE CARVAJAL", CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR, PERÍODO 2026" modalidad proyecto de investigación, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN, concedemos a favor de la Universidad Estatal de Bolívar, una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservamos a mi/nuestro favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

Así mismo, autorizo/autorizamos a la Universidad Estatal de Bolívar, para que realice la digitalización y publicación de este trabajo de titulación en el Repositorio Digital, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

El (los) autor (es) declara (n) que la obra objeto de la presente autorización es original en su forma de expresión y no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de toda responsabilidad.

Soria Cazco Yajaira Alexandra
Nombre del Autor 1

Torres Quinatoa Edith Estefania
Nombre del Autor 2

V. ÍNDICE

I.	DEDICATORIA	4
II.	AGRADECIMIENTO	6
III.	CERTIFICACIÓN DEL TUTOR.....	7
IV.	AUTORÍA NOTARIADA	8
V.	ÍNDICE	9
VI.	RESUMEN EJECUTIVO	12
VII.	ABSTRACT	13
VIII.	INTRODUCCIÓN	14
1.	TEMA	16
2.	ANTECEDENTES	17
3.	PROBLEMA	19
3.1.	Descripción del Problema	19
3.2.	Formulación del Problema	20
4.	JUSTIFICACIÓN	21
5.	OBJETIVOS.....	23
5.1.	Objetivo General.....	23
5.2.	Objetivos Específicos.....	23
6.	MARCO TEÓRICO.....	24
6.1.	Teoría Científica.....	24
	Definición y Naturaleza del Juego en la Primera Infancia.....	24
	Teorías del Juego.	24
	El Juego como Derecho Fundamental y Necesidad Evolutiva.....	25
	El Juego Dramático o Simbólico	26
	Concepto y Características en Niños de 3 Años.....	26
	Diferencia entre Juego Espontáneo y Juego Dramático Guiado.	27
	Elementos del Juego Dramático: El rol, la Acción, el Escenario y los Objetos....	27
	Etapas del Desarrollo del Juego de Roles	28
	El Rol del Docente en el Juego Dramático	29
	El Diseño de Escenarios Lúdicos en el CDI.....	29
	La Observación y Mediación sin Interferencia.	30
	Dimensiones del Juego Dramático	30

El Desarrollo Socioafectivo en la Niñez Temprana	31
Definición y Componentes de la Socioafectividad.....	31
Teoría del Apego y su Influencia en el Ámbito Escolar.	32
Desarrollo Emocional (El Yo).....	32
Identificación y Expresión de Emociones Básicas.	33
Autonomía y Autoconcepto a los 3 Años.	33
La Autorregulación Emocional Incipiente.	34
Desarrollo Social (El Nosotros).....	34
Habilidades Sociales Básicas Compartir, Esperar Turnos y Saludar.....	34
La Empatía el Descubrimiento del Otro.....	35
Resolución de Conflictos Sencillos en el Entorno Escolar.	35
Dimensiones del Desarrollo Socioafectivo	36
El Juego Dramático como Facilitador de la Socioafectividad	36
El Ensayo de Roles Sociales y la Comprensión de Normas.	37
La Descarga Emocional y Catarsis a través de la Dramatización.	37
El Fortalecimiento de Vínculos entre Pares Mediante la Ficción Compartida.	38
6.2. Teoría Legal	38
6.3. Teoría referencial.....	40
Contextualización del Entorno Educativo en el Cantón Guaranda	40
Caracterización del Centro de Desarrollo Infantil (CDI) Elisa Mariño Carvajal ..	40
El Perfil del Niño de 3 Años en el Periodo 2026.....	41
Enfoque de la Educación Inicial en la Provincia de Bolívar.....	41
7. MARCO METODOLÓGICO	42
7.1. Enfoque de la Investigación	42
7.2. Diseño o Tipo de Estudio.....	42
7.3. Métodos.....	42
7.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	42
Técnica	42
Instrumento	43
7.5. Universo y Muestra.....	43
Universo	43
Muestra	43

7.6.	Procesamiento de información	43
8.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	45
	Análisis Ficha de Observación Aplicada a Niños	45
	Interpretación General de la Ficha de Observación.....	62
	Análisis Entrevista Aplicada a Docente.....	64
9.	CONCLUSIONES	69
10.	PROPUESTA	70
	Título	71
	Introducción.....	71
	Objetivos	72
	Desarrollo	73
	Actividad 1 "El Hospital de los Peluches"	73
	Actividad 2 "Cocinando el Almuerzo en Familia"	76
	Actividad 3 "El Viaje en el Bus"	78
	Actividad 4 "La Tiendita de la Esquina"	80
	Actividad 5 "Monstruos de Miedo"	82
	Actividad 6 "La Peluquería"	84
	Actividad 7 "La Fiesta de Cumpleaños Sorpresa"	86
	Actividad 8 "Bomberos al Rescate"	88
	Actividad 9 "El Paseo del Bebé Llorón"	90
	Actividad 10 "Los Animales de la Selva"	92
	Bibliografía.....	96
	Anexos	102
	Anexo 1. Resolución del Consejo Directivo	102
	Anexo 2. Ficha de observación	103
	Anexo 3. Entrevista.....	106
	Anexo 4. Cronograma de Tutorías.....	107
	Anexo 5. Evidencias	110
	Anexo 6. Certificado Antiplagio	113

VI. RESUMEN EJECUTIVO

El presente estudio determinó la incidencia del juego dramático en el desarrollo socioafectivo de nueve niños de 3 años del CDI Elisa Mariño Carvajal, basada en los postulados de Vigotsky, la investigación fundamentó teóricamente al juego de roles como promotor de la autorregulación y la empatía en la Zona de Desarrollo Próximo, mediante un enfoque mixto que combinó observación participante y entrevistas, el diagnóstico inicial reveló un marcado contraste evolutivo, el 100% de los infantes posee capacidades cognitivas simbólicas e imitativas adquiridas, integrándose con facilidad al espacio grupal, no obstante, el 78% se mantiene en proceso en habilidades prosociales, registrando dificultades sistemáticas para compartir materiales de forma voluntaria, respetar turnos y brindar consuelo autónomo a sus pares, para resolver esta problemática, se diseñó y validó una guía pedagógica compuesta por 10 ejercicios lúdicos guiados, los cuales aprovechan el potencial imaginativo del grupo para ejercitar de manera intencional y vivencial la negociación, el control inhibitorio y la empatía activa, garantizando el tránsito efectivo del juego asociativo-individual hacia una convivencia escolar armónica y verdaderamente cooperativa.

Palabras clave: Juego dramático, desarrollo socioafectivo, habilidades prosociales, autorregulación emocional, estrategia pedagógica.

VII. ABSTRACT

The present study analyzed the incidence of dramatic play in the socio-affective development of 3-year-old children at the "Elisa Mariño Carvajal" Child Development Center (CDI), located in the canton of Guaranda, during the year 2026. Methodologically supported by Lev Vygotsky's cultural-historical theory, the research established role-playing as an indispensable tool within the Zone of Proximal Development (ZPD) to stimulate emotional self-regulation, empathy, and cultural norm assimilation in early childhood. Through a mixed method approach utilizing participant observation and interviews with educators the diagnostic phase revealed a critical evolutionary contrast. While 100% of the sample demonstrated Acquired cognitive-symbolic, narrative, and imitative abilities, the majority remained In Progress regarding prosocial behaviors. Specifically, 78% struggled with sharing resources and offering autonomous comfort, while 89% encountered difficulties respecting turns, to address these relational barriers, a pedagogical guide consisting of 10 structured play exercises was developed. This strategy channels the children's imaginative potential into guided scenarios designed to foster collaborative negotiation and inhibitory control, ensuring an effective transition toward harmonious and cooperative school coexistence.

Keywords: Dramatic play, socio-affective development, prosocial skills, self-regulation, pedagogical strategy.

VIII. INTRODUCCIÓN

El desarrollo socioafectivo en la primera infancia constituye la piedra angular sobre la cual se edifican los procesos de socialización, la salud mental y la capacidad de resiliencia del ser humano, durante la niñez temprana, y de manera crucial a los tres años de edad, los infantes experimentan una transición fundamental desde un comportamiento marcadamente egocéntrico hacia las primeras formas de interrelación grupal.

Es en esta ventana evolutiva donde la adquisición de habilidades prosociales como el control inhibitorio, el respeto a las normas de convivencia, la empatía y la capacidad de compartir determina el éxito de la adaptación del individuo a su entorno comunitario y escolar, sin embargo, la actual población infantil enfrenta desafíos sin precedentes en este ámbito, las secuelas de aislamiento derivadas de la era postpandemia, sumadas a los contextos familiares complejos y de vulnerabilidad socioeconómica, han ralentizado la maduración de los mecanismos de autorregulación relacional, generando un incremento en conductas de resistencia social dentro de los entornos educativos.

Frente a esta realidad, el juego dramático o simbólico emerge como la herramienta pedagógica y la actividad rectora más potente para la estimulación de la esfera socioafectiva, respaldado por postulados histórico culturales como los de Vigotsky, se reconoce que el juego de roles sitúa al niño en una zona de desarrollo próximo (ZDP), un espacio interactivo de ficción donde el infante, al encarnar un personaje ajeno a sí mismo, se ve impulsado a comprender e imitar las reglas de la cultura, ensayar la resolución de conflictos y descentrar su pensamiento.

A nivel normativo, este enfoque metodológico encuentra su validación en el currículo de educación inicial ecuatoriano, el cual consagra la técnica del juego trabajo y el uso del rincón de dramatización como los ejes vertebradores esenciales para la movilización de estructuras relacionales y afectivas en los centros infantiles, a pesar de la sólida base teórica y legal que sustenta su aplicación, en la práctica pedagógica cotidiana suele manifestarse una disonancia crítica.

Frecuentemente, el rincón de dramatización es subutilizado por los profesionales de la educación, relegándolo a un espacio de juego libre o de desahogo motriz al finalizar la jornada laboral, carente de una intención didáctica o un andamiaje docente estructurado, este vacío metodológico priva a los infantes de un canal regulado para ejercitar activamente la empatía y la negociación cooperativa, limitando sus oportunidades de superar el aislamiento socioemocional mediante interacciones guiadas y enriquecedoras con sus pares.

Bajo estas premisas, la presente investigación se focaliza en el diseño e implementación de una estrategia pedagógica basada en el juego dramático para el fortalecimiento del desarrollo socioafectivo en niños de tres años pertenecientes al centro de desarrollo infantil (CDI) Elisa Mariño Carvajal, ubicado en el cantón Guaranda, durante el periodo 2026.

A través de un enfoque cualitativo y un diseño de investigación acción, el estudio aborda la problemática mediante tres etapas metodológicas específicas, en primer lugar, se fundamentan científicamente las variables a través de un exhaustivo análisis de las bases teórico conceptuales y legales que rigen la educación inicial, en segundo lugar, se diagnostica el estado relacional de una muestra integrada por 9 infantes mediante técnicas de observación participante y entrevistas cualitativas a las educadoras y finalmente, se estructura una guía didáctica compuesta por 10 ejercicios lúdicos vivenciales diseñados estratégicamente para canalizar el potencial imitativo del grupo hacia conductas prosociales efectivas.

1. TEMA

El juego dramático en el desarrollo socioafectivo de los niños de 3 años en el CDI Elisa Mariño Carvajal, cantón Guaranda provincia de Bolívar, durante el período 2026

2. ANTECEDENTES

Para esta investigación se ha seleccionado 6 investigaciones relevantes que se distribuyen en dos a nivel internacional, dos nacionales y dos locales, las que fueron seleccionados por su pertinencia temática y metodológica.

Thibodeau et al (2020) en su artículo sobre el juego simbólico generaron una investigación prospectiva longitudinal y hallaron que el juego fingido fantástico incrementa significativamente la inhibición y flexibilidad cognitiva en niños preescolares de entornos de bajos ingresos, con efectos moderados en empatía y control emocional medidos por pruebas estandarizadas, de esta investigación se concluye que el juego simbólico de alta calidad en edad preescolar predice mejores funciones ejecutivas y control inhibitorio en niños que viven en pobreza, sugiriendo que el juego imaginativo puede proteger contra los efectos negativos del riesgo socioeconómico sobre el desarrollo cognitivo.

White et al (2021) en su artículo del juego simbólico y las funciones ejecutivas, utilizaron una investigación experimental y reportaron que la frecuencia de juego pretendido social predice mejoras en funciones ejecutivas (hasta 0.25 desviaciones estándar), fortaleciendo interacciones prosociales y regulación socioafectiva en muestras longitudinales de 3 a 5 años, de esta investigación se concluye que la participación en juegos de simulación social predice mejoras significativas en las funciones ejecutivas de los niños en edad preescolar a lo largo del año escolar

Rea (2023) en su tesis sobre el juego dramático, utilizó una metodología descriptiva transversal y evidenció que el juego dramático fortalece la inteligencia interpersonal en niños de inicial II, con encuestas a docentes mostrando un 80% de avance en socialización y manejo emocional tras sesiones estructuradas, de esta investigación se concluye que la implementación de sesiones estructuradas de juego dramático genera avances significativos en el desarrollo de la inteligencia interpersonal de los niños.

Gómez (2022) en su tesis sobre el juego dramático para el desarrollo de la comunicación, utilizó un estudio preexperimental que generó mejoras en comunicación no verbal, indicando mayor expresión emocional y autoestima en niños de 3 a 4 años, de esta investigación se concluye que la guía didáctica es una estrategia efectiva para fortalecer la comunicación no verbal en niños de 3 a 4 años.

Erazo (2022) desde la Universidad Estatal de Bolívar realizó una investigación con intervención educativa y demostró que los juegos dramáticos mejoran el desarrollo personal y social en niños de primer año inicial en Caluma (Bolívar), con observaciones y encuestas confirmando aprendizajes significativos en empatía y colaboración, además se puede concluir que los juegos dramáticos son herramientas pedagógicas efectivas para fortalecer el desarrollo personal y social en niños de educación inicial, con impacto positivo en competencias de empatía y colaboración cuando se implementan como estrategias pedagógicas estructuradas.

Córdova y Gavilanez (2025) identificaron que intervenciones lúdicas en CDI Elisa Mariño de Carvajal de Guaranda, como pictogramas y dramatizaciones elevan competencias comunicativas socioafectivas en un 70% de los casos observados, los resultados internacionales cuantifican impactos moderados en regulación emocional, respaldando el juego dramático como predictor socioafectivo.

3. PROBLEMA

3.1. Descripción del Problema

A nivel global, el desarrollo socioafectivo en la primera infancia enfrenta desafíos derivados de la urbanización acelerada, el impacto de pantallas digitales y secuelas postpandemia, que limitan interacciones lúdicas espontáneas esenciales para la empatía y regulación emocional.

Estudios recientes como Thibodeau et al (2020) indican que solo el 40-50% de niños preescolares en países de ingresos medios bajos participan en juego simbólico estructurado, correlacionándose con déficits en funciones ejecutivas y prosocialidad medidos en 0,25 desviaciones estándar, esta carencia universal demanda intervenciones pedagógicas innovadoras como el juego dramático, para mitigar desigualdades socioemocionales en entornos multiculturales.

En Ecuador, educación inicial regulado por el ministerio de educación prioriza el desarrollo integral, pero persisten brechas en la implementación de estrategias lúdicas en zonas rurales y periurbanas, donde el 60% de centros infantiles carecen de programas sistemáticos de juego dramático.

Datos del INEC (2025) revelan que niños de 3 años en provincias andinas exhiben bajos indicadores de autoestima y habilidades sociales, agravados por vulnerabilidades socioeconómicas y limitada formación docente en pedagogías activas, esta problemática nacional subraya la necesidad de adaptar evidencias internacionales a realidades locales ecuatorianas.

En el CDI Elisa Mariño Carvajal de Guaranda, Bolívar, atienden a aproximadamente 85 niños de 1 a 3 años en contextos de pobreza extrema, donde estudios locales registran dificultades en expresión emocional y resolución de conflictos, vinculadas a gestión curricular limitada en actividades lúdicas.

3.2. Formulación del Problema

¿De qué manera incide el juego dramático en el desarrollo socioafectivo de los niños de 3 años en el Centro de Desarrollo Infantil (CDI) Elisa Mariño Carvajal, cantón Guaranda, provincia de Bolívar, durante el período 2026?

4. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación es importante, ya que el estudio radica en que el desarrollo socioafectivo a los 3 años es la piedra angular para la salud mental y el éxito académico futuro, en una etapa donde el egocentrismo natural empieza a ceder paso a la socialización, el juego dramático emerge como una herramienta vital, su importancia trasciende el aula ya que permite al infante ensayar la resolución de conflictos y la comprensión de normas sociales en un entorno seguro, garantizando que el niño no solo adquiera conocimientos, sino que aprenda a convivir y a reconocerse como un ser emocionalmente competente.

La investigación posee una alta pertinencia teórica al alinearse con los postulados de Vigotsky sobre el juego, para este autor, el juego de roles crea una zona de desarrollo próximo (ZDP), donde el niño actúa siempre por encima de su edad promedio y de su conducta diaria, al asumir el rol de un adulto o de un par en el juego dramático, el infante se ve obligado a seguir reglas sociales implícitas que aún no domina en la realidad, fomentando así la autorregulación, esta propuesta es pertinente porque utiliza el juego no como mero entretenimiento, sino como el motor que impulsa las funciones psicológicas superiores y la internalización de la cultura.

Existe una necesidad imperante de intervenir en el CDI debido a los rezagos observados en la expresión emocional y la prosocialidad de los niños, tras el diagnóstico inicial que muestra dificultades en la empatía y la regulación de impulsos, se hace indispensable una estrategia que rompa con métodos tradicionales pasivos, es urgente dotar a los docentes de herramientas prácticas que permitan gestionar el aula mediante el juego trabajo, cumpliendo así con las exigencias de calidad educativa del Ministerio de Educación y el MDH para el período 2026.

Los beneficiarios directos son los 45 niños de 3 años del CDI Elisa Mariño Carvajal, quienes fortalecerán sus habilidades de comunicación y afectividad, de manera indirecta, se benefician los docentes, al recibir una guía pedagógica validada, y las familias de Guaranda, muchas de ellas en situación de vulnerabilidad, al mejorar el clima socioafectivo en el hogar y la comunidad, la

investigación contribuye a los objetivos del buen vivir y al objetivo de desarrollo sostenible (ODS) 4, promoviendo una educación inclusiva y de calidad en la provincia de Bolívar.

La novedad científica de esta investigación se da en la aplicación del juego dramático con un enfoque diagnóstico y propositivo, a diferencia de estudios previos centrados en la psicomotricidad o en rangos de edad superiores, esta investigación aporta datos frescos mediante un diseño mixto que combina la observación participante con escalas de medición socioafectiva, la propuesta de una estrategia pedagógica diseñada a medida para la realidad cultural y social de la zona constituye un aporte original al campo de la educación inicial en la región.

5. OBJETIVOS

5.1. Objetivo General

Determinar la incidencia del juego dramático en el desarrollo socioafectivo de los niños de 3 años en el Centro de Desarrollo Infantil (CDI) Elisa Mariño Carvajal, cantón Guaranda, provincia de Bolívar, durante el período 2026.

5.2. Objetivos Específicos

Analizar las bases teóricas del juego dramático y el desarrollo socioafectivo en niños de 3 años.

Diagnosticar el nivel inicial de desarrollo socioafectivo (empatía, regulación emocional y prosocialidad) en los niños de 3 años del CDI mediante observación participante.

Proponer una estrategia pedagógica basada en el juego dramático para el desarrollo socioafectivo de los niños de 3 años en el Centro de Desarrollo Infantil (CDI) Elisa Mariño Carvajal

6. MARCO TEÓRICO

6.1. Teoría Científica

Definición y Naturaleza del Juego en la Primera Infancia

El juego en la primera infancia se concibe como una actividad espontánea, placentera y libremente elegida, mediante la cual el niño explora el entorno, construye significados y elabora experiencias internas y sociales, en educación inicial el juego no solo es una forma de entretenimiento, sino un organizador central del desarrollo cognitivo, social y afectivo, al permitir la experimentación con roles, normas y emociones en un contexto seguro y simbólico (Berk, 2018).

El juego constituye una actividad intrínseca de la naturaleza humana, especialmente crítica durante los primeros años de vida, no se define simplemente como una actividad de esparcimiento, sino como un proceso biológico y psicológico complejo que permite al niño organizar su experiencia vital, de acuerdo con el Ministerio de Educación del Ecuador (2025), el juego es el eje vertebrador de la educación inicial, pues a través de él se movilizan estructuras cognitivas y afectivas que facilitan el aprendizaje significativo.

Desde una perspectiva constructivista, el juego es el mecanismo mediante el cual el infante asimila la realidad exterior a sus estructuras mentales previas, es una actividad voluntaria, placentera y autoética que fomenta la exploración del entorno sin el temor al fracaso, lo que reduce los niveles de cortisol y favorece la plasticidad cerebral en niños de tres años.

Teorías del Juego.

Desde la perspectiva de Piaget, el juego simbólico emerge aproximadamente a partir de los 2 años y se intensifica hacia los 3, cuando el niño comienza a representar la realidad mediante acciones imaginarias, objetos sustitutos y roles ficticios, el juego es expresión de la función simbólica y refleja el estadio preoperacional, en el que el pensamiento es egocéntrico y centrado, pero progresivamente se abre a la coordinación de puntos de vista (Piaget, 1972).

Vigotsky considera el juego de ficción como actividad rectora en la edad preescolar, porque en él el niño actúa como si fuera mayor, se somete voluntariamente a reglas implícitas del rol y se sitúa en la zona de desarrollo próximo, donde la mediación social impulsa el desarrollo de la autorregulación, el lenguaje y la comprensión de normas (Vigotsky, 1978).

Bruner por su parte, subraya el carácter de andamiaje del juego, los adultos y pares más competentes crean formatos interactivos (escenas repetidas, guiones de juego) que permiten al niño participar en situaciones sociales complejas antes de poder realizarlas de manera autónoma, el juego dramático se convierte así en un contexto privilegiado para la adquisición de significados culturales, narrativas y estructuras de interacción (Bruner, 1983).

El Juego como Derecho Fundamental y Necesidad Evolutiva.

Los marcos internacionales de derechos de la infancia reconocen el juego como un derecho fundamental, indispensable para el bienestar y el desarrollo integral, en la primera infancia responde a una necesidad evolutiva, posibilita la exploración motriz, la construcción de la identidad, la elaboración de emociones y la internalización de normas sociales, la ausencia o restricción del juego libre y simbólico se asocia con limitaciones en la creatividad, la flexibilidad cognitiva y la competencia socioemocional (UNICEF, 2018).

En términos evolutivos, se considera que el juego responde a una necesidad adaptativa, en tanto ofrece un espacio seguro para explorar roles, regular emociones, desarrollar vínculos y afianzar la autonomía en un periodo de intensa inmadurez biológica y dependencia del adulto, la omisión sistemática de oportunidades de juego de calidad en la primera infancia se ha asociado con dificultades posteriores en el desarrollo socioemocional, el ajuste escolar y la salud mental, lo que refuerza su carácter de necesidad evolutiva y no de actividad opcional

En el contexto de los centros de desarrollo infantil (CDI) garantizar tiempos, espacios y materiales para el juego dramático implica reconocerlo como parte del

currículo y no como actividad accesoria, de este modo se articula el derecho a jugar con la responsabilidad pedagógica de ofrecer experiencias lúdicas ricas, culturalmente significativas y emocionalmente seguras.

El Juego Dramático o Simbólico

Concepto y Características en Niños de 3 Años.

El juego dramático, también denominado juego simbólico, de ficción o de roles, se define como la actividad lúdica en la que los niños representan situaciones, personajes y escenas de la vida cotidiana o imaginaria, adoptando roles y utilizando objetos de manera sustitutiva para construir una realidad ficticia compartida (Allison, 2024).

En niños de 3 años este juego se caracteriza por secuencias breves, temáticas cercanas a la experiencia cotidiana (la familia, la tienda, el consultorio, la escuela) y el uso de objetos reales o sustitutos para representar otros objetos (una caja como coche, un bloque como teléfono), así como por la presencia de diálogos sencillos que acompañan la acción.

En niños de 3 años este juego se caracteriza por secuencias breves, temáticas cercanas a la experiencia cotidiana (la familia, la tienda, el consultorio, la escuela) y el uso de objetos reales o sustitutos para representar otros objetos (una caja como coche, un bloque como teléfono), así como por la presencia de diálogos sencillos que acompañan la acción.

En niños de 3 años, este juego se caracteriza por el uso de símbolos simples donde un objeto puede representar otro (un bloque como teléfono, una caja como casa), roles flexibles en donde el niño asume papeles de madre, padre, médico, maestro, bebé, sin una estructura rígida, también tramas breves y fragmentadas en la que las escenas suelen ser cortas, con cambios rápidos de tema, pero ya se observan secuencias lógicas básicas (preparar la comida, servirla, comer), presencia de lenguaje en expansión en la que el diálogo aunque simple, se vuelve central para coordinar acciones y sostener la ficción (Bisquerra y Chao, 2021).

Este tipo de juego constituye un indicador de desarrollo simbólico y socioafectivo, pues exige al niño ponerse en el lugar de otro, anticipar acciones y regular su conducta de acuerdo con el rol asumido.

Diferencia entre Juego Espontáneo y Juego Dramático Guiado.

El juego espontáneo es aquel que surge de la iniciativa del niño, sin una consigna estructurada del adulto, se organiza a partir de intereses inmediatos, experiencias recientes y disponibilidad de materiales, en cambio el juego dramático guiado implica una intervención intencional del docente, quien propone escenarios, roles posibles o situaciones problemáticas, sin anular la libertad creativa de los niños (Kac, 2024).

En el juego espontáneo, la función principal es la exploración y la expresión libre, en el juego guiado se busca además potenciar objetivos pedagógicos específicos, como el desarrollo del lenguaje, la resolución de conflictos o la comprensión de normas sociales, la literatura reciente sobre autorregulación y juego dramático muestra que las propuestas guiadas, cuando respetan la iniciativa infantil, pueden incrementar la planificación, el control de impulsos y la cooperación (Berk, 2018).

Elementos del Juego Dramático: El rol, la Acción, el Escenario y los Objetos.

El rol es la identidad asumida por el niño dentro del juego (madre, doctor, cliente, maestro), implica expectativas de conducta, lenguaje y gestos asociados a ese papel, asumir un rol exige descentrarse parcialmente del propio yo y ajustarse a un guion social.

La acción son las secuencias de actividades que dan vida al rol (cocinar, curar, enseñar, conducir), la acción organiza la trama y permite la coordinación entre los participantes.

El escenario es el contexto simbólico donde se sitúa la ficción (casa, hospital, tienda, escuela) puede estar apoyado en un rincón de juego, una ambientación específica o simplemente en acuerdos verbales.

Los objetos son materiales reales o sustitutos que representan elementos del escenario (muñecos, utensilios, bloques, telas) su uso simbólico favorece la abstracción y la flexibilidad cognitiva (Berk, 2018).

La articulación de estos elementos permite que el juego dramático funcione como un laboratorio social y emocional, donde los niños ensayan conductas, exploran emociones y negocian significados.

Etapas del Desarrollo del Juego de Roles

Las investigaciones sobre periodización del juego simbólico señalan que este evoluciona desde formas simples de sustitución de objetos y acciones centradas en sí mismo hacia representaciones complejas, coordinadas con otros niños y sujetas a reglas implícitas ligadas a los roles.

Elkonin (1980) en su propuesta de periodización del juego, describe niveles en los que progresivamente se amplían la variedad de roles, la interdependencia entre ellos y la consistencia de las acciones que imitan la vida cotidiana, así como la emergencia de un habla teatral que acompaña la dramatización.

En torno a los 3 años, los niños suelen encontrarse en niveles iniciales de juego de rol, donde alternan acciones individuales y secuencias breves con otros, con una comprensión incipiente de las reglas implícitas del juego, a medida que crecen y se enriquecen sus experiencias sociales, se observa un aumento en la complejidad de los guiones, la capacidad de negociar roles, la aceptación del rechazo cuando se violan las reglas de la ficción y la participación en juegos cooperativos más prolongados (Cedeño, 2024).

En los primeros años, el juego suele comenzar de forma solitaria, centrado en la propia acción del niño y en la exploración de objetos sin coordinación con otros, posteriormente aparece el juego en paralelo, en el que los niños comparten el

mismo espacio y materiales, pero actúan de manera independiente, observando ocasionalmente a los demás sin que exista una cooperación explícita.

Con el avance del desarrollo social entre los 3 y 4 años se consolidan formas de juego asociativo, en las que los niños interactúan, intercambian materiales, comentan la acción y comienzan a coordinar roles, aunque la organización sigue siendo flexible y cambiante, el juego dramático constituye un contexto privilegiado para el tránsito del juego paralelo al asociativo, al ofrecer una trama compartida que exige cierta coordinación y comprensión de las intenciones del otro para sostener la ficción (Bailón et al., 2025).

El Rol del Docente en el Juego Dramático

El Diseño de Escenarios Lúdicos en el CDI.

En los centros de desarrollo infantil (CDI) y programas de educación inicial, el diseño intencional de rincones y escenarios lúdicos es una responsabilidad central del docente, quien debe garantizar espacios seguros, accesibles y ricos en materiales simbólicos que inviten al juego dramático, estudios de tesis en educación inicial muestran que el rincón de juego dramático organizado con materiales variados, roles definidos y ambientación coherente favorece la expresión de emociones, la creatividad y la interacción entre pares (Ministerio de Inclusión Económica y Social-MIES, 2022).

Desde esta perspectiva, el docente actúa como diseñador de ambientes, seleccionando objetos, mobiliario y recursos que conecten con la experiencia cotidiana de los niños, pero que también amplíen sus horizontes culturales, las recomendaciones de organismos internacionales subrayan la importancia de ofrecer experiencias de juego simbólico en contextos que combinan seguridad afectiva, diversidad de materiales y libertad de elección, de modo que los niños puedan explorar y ensayar roles sociales en condiciones óptimas.

La Observación y Mediación sin Interferencia.

El rol docente no se limita a la provisión de materiales, sino que incluye la observación sistemática del juego para comprender el nivel de desarrollo, las necesidades socioafectivas y las potencialidades de cada niño, la mediación se concibe como un acompañamiento sensible en el que el adulto interviene de manera oportuna para enriquecer el lenguaje, modelar habilidades sociales o contener emociones intensas, evitando dirigir o controlar en exceso la actividad lúdica.

Investigaciones sobre actividades lúdicas para el desarrollo socioemocional enfatizan que una mediación respetuosa y no intrusiva potencia la autorregulación, la empatía y la capacidad de resolver conflictos de los niños, mientras que las intervenciones excesivamente directivas pueden empobrecer la iniciativa y la creatividad (Constante et al., 2024).

En el juego dramático, esta mediación se expresa en gestos como proponer roles adicionales, introducir vocabulario nuevo, ayudar a negociar desacuerdos o apoyar a niños más tímidos para que se incorporen al juego, siempre preservando el control de la ficción en manos de los propios niños.

Dimensiones del Juego Dramático

Dimensión simbólica, se refiere al grado de uso de sustitución de objetos, la complejidad de las escenas imaginarias y la capacidad de mantener la ficción incluye indicadores como uso de objetos con función simbólica, coherencia básica de la trama y permanencia en el rol.

Dimensión interactiva social, comprende la forma en que los niños se relacionan durante el juego asignación de roles a otros, negociación de reglas, cooperación y resolución de conflictos, se observan niveles de participación (individual, paralelo, asociativo) y calidad de la comunicación verbal y no verbal.

Dimensión normativa cultural, alude a la incorporación de normas sociales y prácticas culturales en el juego (formas de cortesía, rutinas familiares, roles de la comunidad), incluye el respeto de turnos, el uso de fórmulas sociales (por favor,

gracias) y la representación de oficios y situaciones propias del contexto sociocultural.

Dimensión emocional expresiva, considera la expresión de emociones a través del juego (alegría, miedo, enojo, tristeza), la elaboración de experiencias significativas y la posibilidad de canalizar tensiones mediante la dramatización, se observan cambios de tono de voz, gestualidad y narrativas que reflejan vivencias personales (Moreira, 2022).

Estas dimensiones permiten operacionalizar el juego dramático y vincularlo de manera sistemática con el desarrollo socioafectivo en niños de 3 años.

El Desarrollo Socioafectivo en la Niñez Temprana

El desarrollo socioafectivo se define como el proceso mediante el cual el niño adquiere habilidades emocionales y sociales que le permiten comprender y expresar sus sentimientos, establecer relaciones significativas y regular su comportamiento en interacción con los demás, en la niñez temprana este desarrollo incluye la construcción de la autoestima, la empatía, la capacidad de cooperación, el control de impulsos y la resolución de problemas sociales cotidianos (Papalia y Martorell, 2021).

En el contexto de la educación inicial, el desarrollo socioafectivo se concibe como un eje transversal que articula el trabajo pedagógico, orientado a favorecer el crecimiento integral del niño como persona y como ser social, diversos estudios subrayan que un desarrollo socioafectivo adecuado se asocia con mejor adaptación escolar, relaciones más satisfactorias con pares y adultos, mejor desempeño académico y menor incidencia de problemas de conducta en etapas posteriores.

Definición y Componentes de la Socioafectividad.

La socio afectividad integra dos dimensiones estrechamente relacionadas: la emocional, referida al reconocimiento, expresión y regulación de las propias emociones, y la social, vinculada a la interacción, la comunicación y la construcción de vínculos con los otros, entre sus componentes principales se incluyen la

identificación y expresión de emociones, la empatía, la autoestima, la autorregulación, las habilidades sociales básicas y la resolución de conflictos (Gómez y Strasser, 2022).

Modelos de competencias socioemocionales en la infancia, como el propuesto por Denham (2006) organizan estos componentes en dimensiones observables: expresividad emocional, conocimiento emocional, regulación emocional, resolución de problemas y habilidades sociales y relacionales, esta organización resulta especialmente útil para el diseño de instrumentos de evaluación y de intervenciones educativas dirigidas a fortalecer la socio afectividad en niños de educación inicial (Moreira y Tarazona, 2025).

Teoría del Apego y su Influencia en el Ámbito Escolar.

La teoría del apego, que tiene su origen en el trabajo de Bowlby (1988) y se desarrolló por Salter (2015) afirma que las relaciones de los niños con los cuidadores proporcionan la base segura tanto para su exploración como para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, un apego seguro, desarrollado a través de la sensibilidad y la capacidad de respuesta de un adulto hacia el niño, fomenta la capacidad a lo largo de la vida para formar relaciones saludables y la capacidad del adulto para proporcionar una base segura para la exploración, confianza y autorregulación del niño.

La base segura que los niños desarrollan en un entorno escolar proporciona la base tanto para la exploración del entorno de aprendizaje como para una participación positiva con los compañeros, esta base segura se deriva de su apego con el maestro, como una extensión de la base segura proporcionada por los cuidadores primarios, los maestros están en una posición privilegiada para facilitar la exploración del entorno de aprendizaje y su participación con los compañeros.

Desarrollo Emocional (El Yo)

El desarrollo emocional en niños de 3 años implica avances en la conciencia de sí mismos, en la identificación y expresión de emociones básicas y en las primeras formas de autorregulación, a esta edad los niños muestran una mayor

variedad de emociones, pueden verbalizarlas de manera simple y empiezan a comprender que sus estados internos son distintos de los de los demás, lo que contribuye a la conformación del yo (Berk, 2018).

Identificación y Expresión de Emociones Básicas.

La identificación y expresión de emociones básicas como alegría, tristeza, miedo, enojo y sorpresa constituye un hito central de la socio afectividad en la primera infancia, en torno a los 3 años, los niños son capaces de reconocer estas emociones en sí mismos y en los otros, utilizando gestos, posturas, expresiones faciales y palabras sencillas para comunicarlas (Lillard, 2014).

Los programas educativos que incorporan actividades lúdicas, cuentos, dramatizaciones y juegos de rol han mostrado eficacia para favorecer la conciencia emocional, al brindar oportunidades para nombrar emociones, representarlas corporalmente y explorar sus causas y consecuencias en un entorno seguro, el juego dramático, en particular, permite representar diferentes estados emocionales en situaciones ficticias, contribuyendo al desarrollo de la inteligencia emocional y a la comprensión de los sentimientos propios y ajenos.

Autonomía y Autoconcepto a los 3 Años.

Entre los 2 y 3 años se observa un fortalecimiento de la autonomía, manifestado en el deseo de hacer cosas por sí mismos, tomar decisiones sencillas y afirmar preferencias, lo que se refleja en expresiones como yo solo, esta autonomía incipiente se vincula con la construcción del autoconcepto, entendido como la representación que el niño tiene de sí mismo en términos de capacidades, características y pertenencias (Olhaberry y Sieverson, 2022).

Un entorno educativo que brinda oportunidades para elegir actividades, asumir responsabilidades pequeñas y experimentar éxito en tareas apropiadas a la edad contribuye a un autoconcepto positivo y a una autoestima saludable, en este contexto las experiencias de juego simbólico en las que el niño asume roles competentes (médico, maestro, líder) pueden reforzar sentimientos de eficacia y valía personal.

La Autorregulación Emocional Incipiente.

La autorregulación emocional se refiere a la capacidad de modular la intensidad y duración de las emociones y de ajustar la conducta en función de las demandas del entorno, a los 3 años esta capacidad se encuentra en una fase incipiente los niños empiezan a utilizar estrategias sencillas como buscar consuelo en el adulto, alejarse de situaciones frustrantes o cambiar de actividad, aunque aún son frecuentes las rabietas ante cambios imprevistos o límites (Redondo et al., 2024).

Las interacciones sensibles con adultos, el modelado de estrategias reguladoras y las actividades lúdicas estructuradas (incluidos juegos cooperativos y dramatizaciones) favorecen la progresiva interiorización de normas y el control de impulsos, el juego dramático ofrece un espacio para experimentar emociones intensas de manera simbólica y ensayar formas de afrontamiento en un contexto controlado, lo que contribuye al desarrollo de la autorregulación (Preciado et al., 2025).

Desarrollo Social (El Nosotros)

En el plano social, la niñez temprana se caracteriza por el tránsito desde formas de juego individual y paralelo hacia interacciones cooperativas más complejas, acompañadas del aprendizaje de normas sociales básicas y de la construcción de vínculos con pares y adultos fuera de la familia, el desarrollo social implica la adquisición de habilidades como compartir, esperar turnos, saludar, pedir ayuda, resolver conflictos y mostrar empatía (Tamayo, 2024)

Habilidades Sociales Básicas Compartir, Esperar Turnos y Saludar.

Las habilidades sociales básicas constituyen la base del comportamiento social adaptativo en el ámbito escolar, en niños de 3 a 5 años se espera la emergencia de conductas como compartir juguetes y materiales, esperar turnos en actividades grupales y saludar o despedirse de pares y adultos, aunque su consolidación requiere práctica y apoyo sistemático.

La literatura señala que el juego cooperativo y las actividades lúdicas estructuradas son estrategias efectivas para enseñar y reforzar estas habilidades, ya que crean situaciones en las que compartir, turnarse y saludar resultan necesarios para sostener la actividad y disfrutarla, en el juego dramático las reglas implícitas de la ficción exigen negociar el uso de materiales, respetar los turnos de intervención y coordinar acciones, por lo que constituye un escenario privilegiado para el aprendizaje de estas habilidades (Gómez y Strasser, 2022)

La Empatía el Descubrimiento del Otro.

La empatía se entiende como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, comprender sus sentimientos y responder de manera adecuada, en la primera infancia, se observa inicialmente como un contagio emocional, evolucionando progresivamente hacia formas más diferenciadas en las que el niño reconoce que los demás pueden sentir algo distinto de lo que él siente.

El juego dramático favorece la empatía al invitar a los niños a asumir roles distintos de los propios y a representar situaciones en las que deben considerar las perspectivas y emociones de otros personajes, investigaciones sobre actividades lúdicas para el desarrollo socioemocional reportan que los juegos de rol, la expresión corporal y las dinámicas cooperativas contribuyen a fortalecer la empatía, la cooperación y la sensibilidad hacia las necesidades de los demás (Berk, 2018)

Resolución de Conflictos Sencillos en el Entorno Escolar.

La resolución de conflictos constituye otra dimensión clave del desarrollo social, que en la niñez temprana se expresa en situaciones cotidianas como disputas por juguetes, desacuerdos sobre roles de juego o dificultades para aceptar reglas, estudios en contextos de educación inicial muestran que muchos niños presentan niveles iniciales en regulación emocional y resolución de problemas, lo que evidencia la necesidad de intervenciones pedagógicas específicas (Bailón et al., 2025).

Las prácticas educativas que incorporan el diálogo, la mediación docente y el uso de recursos lúdicos para escenificar conflictos y buscar soluciones

alternativas han demostrado ser efectivas para mejorar la capacidad de los niños para negociar, pedir ayuda, ceder, proponer acuerdos y reparar el daño, la dramatización de conflictos cotidianos en el aula, seguida de una reflexión guiada, permite que los niños exploren distintas formas de resolverlos en un contexto seguro y contenido

Dimensiones del Desarrollo Socioafectivo

Dimensión emocional intrapersonal incluye la identificación y expresión de emociones, la construcción del autoconcepto y la autorregulación incipiente, se observan indicadores como: nombrar emociones, expresar lo que siente, calmarse con apoyo y mostrar orgullo por logros.

Dimensión social interpersonal comprende la calidad de las relaciones con pares y adultos, la participación en actividades grupales, la cooperación y la resolución de conflictos sencillos, se consideran conductas como compartir, esperar turnos, pedir ayuda y llegar a acuerdos básicos.

Dimensión empática y prosocial se refiere a la capacidad de reconocer emociones en otros, mostrar preocupación por su bienestar y realizar acciones de ayuda o consuelo, incluye gestos de cuidado, consuelo ante el llanto de un compañero y ofrecimiento espontáneo de apoyo.

Dimensión normativa conductual alude a la comprensión y cumplimiento de normas básicas del aula (orden, cuidado de materiales, respeto a los otros) y a la internalización incipiente de reglas sociales, se observan comportamientos como seguir instrucciones simples, respetar límites y reparar daños (Bisquerra y Chao, 2021).

El Juego Dramático como Facilitador de la Socioafectividad

La literatura contemporánea coincide en que el juego dramático constituye un contexto privilegiado para el desarrollo socioafectivo, al integrar simultáneamente expresión emocional, interacción social y práctica de normas y roles culturales (Merchán, 2025).

El Ensayo de Roles Sociales y la Comprensión de Normas.

El juego dramático constituye un escenario privilegiado para el ensayo de roles sociales y la comprensión de normas de convivencia, al asumir personajes como madre, padre, docente, médico o vendedor, los niños se aproximan a las expectativas, responsabilidades y formas de interacción asociadas a esos roles, interiorizando reglas implícitas sobre turnos de habla, cuidado, ayuda, autoridad y cooperación (Bailón et al., 2025).

Investigaciones en educación inicial han mostrado que programas de juego dramático estructurado contribuyen al desarrollo de habilidades sociales como la comunicación, la cooperación y el respeto de reglas, al tiempo que fortalecen la seguridad y la adaptación al entorno escolar, el juego de roles permite, además, representar situaciones escolares específicas (llegar al aula, participar en la asamblea, resolver un desacuerdo), favoreciendo la comprensión de las normas institucionales desde la experiencia vivida en la ficción (Constante et al., 2024)

La Descarga Emocional y Catarsis a través de la Dramatización.

Diversos autores destacan la función catártica del juego dramático, entendido como un espacio en el que los niños pueden expresar y elaborar emociones intensas asociadas a experiencias cotidianas, cambios vitales o situaciones estresantes, al dramatizar escenas de enfermedad, separación, conflictos familiares o miedos, los niños externalizan sus preocupaciones en un contexto simbólico que les permite tomar distancia de la experiencia inmediata (Gómez y Strasser, 2022).

Las actividades lúdicas estructuradas que incluyen dramatizaciones, expresión corporal y juegos de simulación se han utilizado como estrategias para fortalecer la autorregulación emocional, el reconocimiento de emociones y la resiliencia, especialmente en niños que han vivido situaciones de vulnerabilidad, en educación inicial la presencia de un adulto sensible que contiene, valida y ayuda a nombrar las emociones que emergen durante el juego dramático resulta clave para que la experiencia tenga efectos positivos en el desarrollo socioafectivo

El Fortalecimiento de Vínculos entre Pares Mediante la Ficción Compartida.

El juego dramático se desarrolla habitualmente en pequeños grupos, por lo que constituye un contexto de interacción social intensa en el que los niños deben negociar roles, compartir materiales, coordinar acciones y resolver desacuerdos, esta dinámica favorece la construcción de vínculos de amistad, el sentido de pertenencia al grupo y la experiencia de ser aceptado y valorado por los pares (Moreira, 2022).

Tesis y estudios recientes sobre juego dramático en educación inicial concluyen que las sesiones planificadas de dramatización generan ambientes seguros y estimulantes que potencian las habilidades sociales, la comunicación, la empatía y la adaptación al entorno escolar, se ha observado, además, que la participación regular en actividades de juego dramático se asocia con mejoras en dimensiones socioafectivas como la autonomía, la autoestima, el manejo de conflictos y la expresión emocional, lo que confirma su papel como estrategia pedagógica eficaz para el desarrollo socioafectivo en la primera infancia

6.2. Teoría Legal

La base jurídica de esta investigación se sustenta en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), ratificada por el Ecuador, el artículo 31 reconoce explícitamente "el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad", esta normativa internacional establece que el juego no es una actividad accesorio, sino una obligación que el estado y las instituciones educativas, como el CDI Elisa Mariño Carvajal, deben garantizar para el desarrollo integral del infante.

La Carta Magna (2008) en su artículo 44, establece que el estado, la sociedad y la familia promoverán de forma prioritaria el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes, asegurando el ejercicio pleno de sus derechos, asimismo, indica que se atenderá al principio de su interés superior, el artículo 46, numeral 1, garantiza la atención a menores de seis años que asegure su nutrición,

salud, educación y cuidado diario en un marco de protección integral de sus derechos.

Este cuerpo legal refuerza la protección de la dimensión socioafectiva, el artículo 37, numeral 4, determina que los niños tienen derecho a una educación que contemple la preparación para una ciudadanía responsable y el respeto a los derechos humanos, de igual manera, el artículo 48 enfatiza el derecho a la recreación y el juego como elementos indispensables para el desarrollo de la personalidad y la maduración física y mental.

La LOEI (2015) en su última reforma vigente para el período 2026 (LOEI, Acuerdo 2026-00044-A, 2026), define en su artículo 40 que la educación inicial es el proceso de acompañamiento al desarrollo integral del niño en sus dimensiones cognitiva, afectiva, social, psicomotriz, física y estética, la ley establece que el nivel inicial no es obligatorio para el ingreso a la educación básica, pero es responsabilidad del estado brindar la oferta necesaria para los niños de 3 a 5 años, priorizando metodologías lúdicas.

El currículo de educación inicial (2025) y sus actualizaciones técnicas para el 2026 para el trabajo por el desarrollo de habilidades y con inserciones curriculares son el referente directo de esta investigación, este documento normativo propone el eje de desarrollo personal y social, del cual se desprende el componente de identidad y autonomía y el de convivencia.

La normativa curricular estipula que el juego trabajo es la metodología fundamental en este nivel y valida el uso de rincones de aprendizaje, siendo el rincón de dramatización un espacio legalmente constituido dentro de la planificación microcurricular para fomentar la interacción socioafectiva.

La investigación se alinea con las metas nacionales de reducción de brechas en el desarrollo infantil, las políticas de atención en los centros de desarrollo infantil (CDI), reguladas por el MDH y coordinadas con el ministerio de educación, exigen que las actividades pedagógicas aseguren un entorno libre de violencia y rico en

estímulos afectivos, donde el juego dramático actúa como una estrategia de prevención y fortalecimiento del tejido social desde la temprana edad.

6.3. Teoría referencial

Contextualización del Entorno Educativo en el Cantón Guaranda

El desarrollo socioafectivo del niño de 3 años está intrínsecamente ligado a su entorno cultural, la ciudad de Guaranda, como cabecera cantonal de la provincia de Bolívar, presenta una identidad cultural rica en tradiciones, relatos orales y dinámicas comunitarias que permean la vida cotidiana de los infantes, según el Gobierno Autónomo Descentralizado de Guaranda (2024), las festividades y la organización social de la zona influyen en cómo los niños perciben los roles sociales, los cuales son posteriormente reproducidos en el juego dramático dentro del aula, la investigación se sitúa en este contexto para entender cómo los patrones de interacción local afectan la expresión afectiva en el entorno escolar.

Caracterización del Centro de Desarrollo Infantil (CDI) Elisa Mariño Carvajal

El CDI Elisa Mariño Carvajal opera bajo los lineamientos del Ministerio de Desarrollo Humano (MDH) y el Ministerio de Educación, este centro se constituye como el primer espacio de socialización secundaria para niños de 3 años en el sector, la infraestructura y la organización por rincones de aprendizaje en este CDI son referentes clave, específicamente el rincón de dramatización y el de hogar son el escenario físico donde se desarrolla la variable independiente de este estudio, se observa que el centro prioriza la atención integral, buscando que el niño no solo reciba cuidado básico, sino una estimulación pedagógica que fortalezca su identidad y convivencia, esto se lo puede evidenciar a través de las valoraciones cualitativas semestrales que realizan a los niños las educadoras y coordinadora del CDI (Ministerio de Inclusión Económica y Social-MIES, 2022).

El Perfil del Niño de 3 Años en el Periodo 2026

La cohorte de niños del período 2026 presenta características referenciales particulares, son infantes nacidos en la era postpandemia, lo que, según estudios recientes de la organización panamericana de la salud (2023), ha generado una necesidad urgente de reforzar las habilidades de socialización directa y el contacto físico, lo que se confirma en el estudio de Meade (2021) menciona datos epidemiológicos, señalando que las tasas de prevalencia de problemas de salud mental aumentaron drásticamente, donde aproximadamente el 22,6% a 25,2% de los niños y adolescentes manifestaron síntomas clínicamente significativos de depresión y entre el 18,9% y 20,5% experimentaron niveles elevados de ansiedad, vinculados de forma directa a la pérdida de rutinas físicas autónomas, al cierre de los entornos escolares de socialización y al estrés por la educación virtual forzada

Enfoque de la Educación Inicial en la Provincia de Bolívar

En la provincia de Bolívar, la educación inicial se enfoca en el respeto a la diversidad y el fortalecimiento de la lengua y la comunicación, el juego dramático es utilizado referencialmente no solo para el entretenimiento, sino como un vehículo para la transmisión de valores y normas de cortesía propias de la región, la referencia institucional del CDI apunta a un modelo de educación con ternura, donde el vínculo afectivo entre el educador y el párvulo es la base sobre la cual se asienta cualquier aprendizaje cognitivo.

7. MARCO METODOLÓGICO

7.1. Enfoque de la Investigación

Esta investigación se desarrolló a través de un enfoque mixto, de acuerdo con Hernández y Mendoza (2018) la investigación mixta es la que se desarrolla a través de enfoque cualitativo y cuantitativo.

En esta investigación se utilizó el enfoque cuantitativo al aplicar la ficha de observación a los estudiantes, mientras que el enfoque cualitativo se dio en la aplicación de la entrevista aplicada a la docente.

7.2. Diseño o Tipo de Estudio

El diseño que tuvo esta investigación es no experimental, debido a que no se manipuló ninguna de las variables de estudio, además esta investigación es de tipología descriptiva porque detallo las características socioafectivas de los niños.

7.3. Métodos

Los métodos a los que respondió esta investigación fue al inductivo, debido a que se desarrolló desde las observaciones particulares de las interacciones lúdicas de los niños hacia conclusiones generales sobre su desarrollo socioafectivo.

El método analítico sintético, porque desglosa las dimensiones de las dos variables de estudio y por último el método de la observación científica que permitió registrar todos los datos derivados de la aplicación del instrumento diseñado.

7.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Técnica

En la primera infancia siempre se lleva la técnica de la observación para registrar los avances de los niños en la variable del desarrollo socioafectivo.

También se utilizó la entrevista, a través de la que se obtuvieron respuestas cualitativas de parte de la docente del nivel.

Instrumento

El instrumento diseñado es una ficha de observación la cual contiene indicadores de desarrollo socio afectivo, la misma que fue aplicada a los dos grupos de niños.

Mientras que para la docente se trabajó con una encuesta que tuvo 8 preguntas abiertas.

7.5. Universo y Muestra

Universo

El universo de esta investigación son los niños de 3 años que asisten al CDI Elisa Mariño Carvajal junto con su maestra.

Muestra

Se aplicó un muestreo censal o no probabilístico intencional, quedando la muestra definida en la tabla 1.

Tabla 1

Muestra

	Número de niños	Porcentaje
Estudiantes	9	90%
Docente	1	10%
Total	10	100%

7.6. Procesamiento de información

Recolección de datos, aplicación de la ficha de observación a los niños participantes.

Tabulación, uso de software estadístico Excel para organizar los datos cuantitativos de las escalas de medición.

Análisis cuantitativo, se realiza el análisis e interpretación de los datos obtenidos.

Recolección de datos, aplicación de la encuesta a la docente.

Análisis cualitativo, se realiza la interpretación de las respuestas de la docente.

8. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Análisis Ficha de Observación Aplicada a Niños

Dimensión expresión y regulación emocional

Indicador: Reconoce y nombra emociones básicas (alegría, tristeza, miedo) durante el juego.

Tabla 2

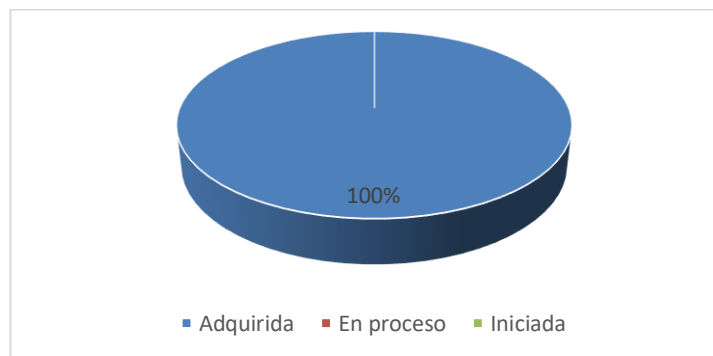
Reconoce y nombra emociones básicas (alegría, tristeza, miedo) durante el juego

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Adquirida	9	100%
En proceso	0	0%
Iniciada	0	0%
Total	9	100%

Nota. Datos obtenidos de la ficha de observación

Figura 1.

Reconoce y nombra emociones básicas (alegría, tristeza, miedo) durante el juego



Elaboración por: Soria Yajaira – Torres Edith.

Interpretación

El juego es el escenario natural de expresión durante la primera infancia, que los niños puedan identificar y nombrar emociones mientras juegan sugiere un nivel de inteligencia emocional básica y autoconciencia óptimo para su edad.

Este resultado unánime es un indicador muy positivo que sugiere que las actividades o dinámicas previas orientadas a la educación emocional en este grupo han sido altamente efectivas y asimiladas por todos.

El grupo de niños cuenta con un desarrollo cognitivo y del lenguaje normotípico que les permite no solo sentir la emoción, sino etiquetarla correctamente (ponerle nombre) e identificarla en ellos mismos o en sus pares durante la interacción no estructurada.

Dimensión expresión y regulación emocional

Indicador: Muestra seguridad y confianza al asumir un rol en la dramatización.

Tabla 3.

Muestra seguridad y confianza al asumir un rol en la dramatización

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Adquirida	9	100%
En proceso	0	0%
Iniciada	0	0%
Total	9	100%

Nota. Datos obtenidos de la ficha de observación

Figura 2.

Muestra seguridad y confianza al asumir un rol en la dramatización



Elaboración por: Soria Yajaira – Torres Edith.

Interpretación

En el contexto de la educación inicial, el juego dramático o simbólico no es solo una actividad recreativa, sino un vehículo central para la maduración psicosocial, este resultado unánime permite realizar las siguientes inferencias.

Fortalecimiento del autoconcepto, la disposición abierta a la dramatización refleja un nivel saludable de autoestima y autonomía.

Manejo de la regulación emocional, para mantener un personaje el niño debe disociar temporalmente sus propios estados de ánimo de los del rol que

interpreta, lo que constituye un ejercicio práctico y avanzado de gestión y contención emocional.

Efectividad del entorno, confirma que las metodologías y espacios de interacción provistos previamente han sido efectivos para fomentar la desinhibición y la cohesión grupal.

Dimensión interacción social y empatía

Indicador: Se integra espontáneamente en juegos grupales con sus pares.

Tabla 4.

Se integra espontáneamente en juegos grupales con sus pares

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Adquirida	9	100%
En proceso	0	0%
Iniciada	0	0%
Total	9	100%

Nota. Datos obtenidos de la ficha de observación

Figura 3.

Se integra espontáneamente en juegos grupales con sus pares



Elaboración por: Soria Yajaira – Torres Edith.

Interpretación

La capacidad de sumarse activamente a las dinámicas de sus pares es un pilar fundamental para el desarrollo de la empatía y la inteligencia interpersonal en la primera infancia, este resultado unánime permite deducir que.

Existe un clima de aula seguro y acogedor donde los infantes perciben a sus compañeros como figuras de juego positivas, integrarse a un juego ya iniciado o proponer uno nuevo requiere que el infante ponga en práctica habilidades tempranas de observación, asimilación de reglas no escritas y respeto por los turnos.

Dimensión interacción social y empatía

Indicador: Comparte materiales y juguetes de forma voluntaria durante la actividad.

Tabla 5.

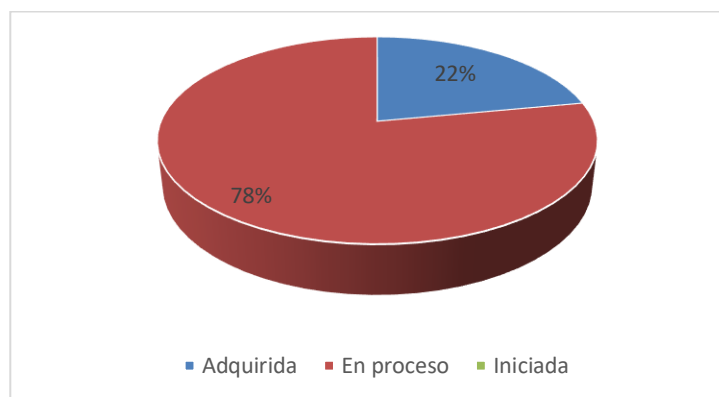
Comparte materiales y juguetes de forma voluntaria durante la actividad

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Adquirida	2	22%
En proceso	7	78%
Iniciada	0	0%
Total	9	100%

Nota. Datos obtenidos de la ficha de observación

Figura 4.

Comparte materiales y juguetes de forma voluntaria durante la actividad



Elaboración por: Soria Yajaira – Torres Edith.

Interpretación

La concentración de la muestra indica que los niños reconocen la norma social de compartir, pero aún experimentan resistencia para llevarla a la práctica de manera autónoma, esta dinámica es un foco primario para la aparición de conflictos áulicos.

La convivencia escolar en este grupo, aunque positiva en términos de participación interactiva, es vulnerable frente a la disputa por la posesión de

materiales, lo que puede derivar en frustración y quiebres temporales en la armonía del juego.

Dimensión interacción social y empatía

Indicador: Respeta turnos y reglas sencillas establecidas para el juego dramático.

Tabla 6.

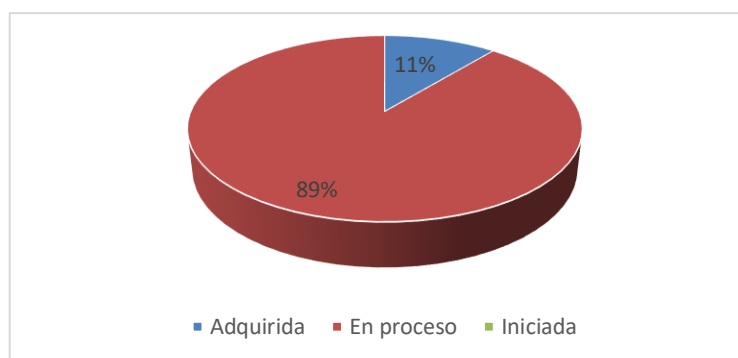
Respeta turnos y reglas sencillas establecidas para el juego dramático

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Adquirida	1	11%
En proceso	8	89%
Iniciada	0	0%
Total	9	100%

Nota. Datos obtenidos de la ficha de observación

Figura 5.

Respeta turnos y reglas sencillas establecidas para el juego dramático



Elaboración por: Soria Yajaira – Torres Edith.

Interpretación

En conjunto el perfil del grupo indica que, aunque existe un fuerte deseo de socialización, la convivencia escolar es vulnerable, la incapacidad para sostener el respeto por los turnos y las reglas lúdicas suele ser el principal detonante de interrupciones, conflictos interpersonales y frustración en el aula, limitando la duración y la calidad del juego simbólico y requiriendo la constante mediación del adulto.

Dimensión interacción social y empatía

Indicador: Demuestra actitudes de ayuda o consuelo hacia compañeros que lo necesitan.

Tabla 7.

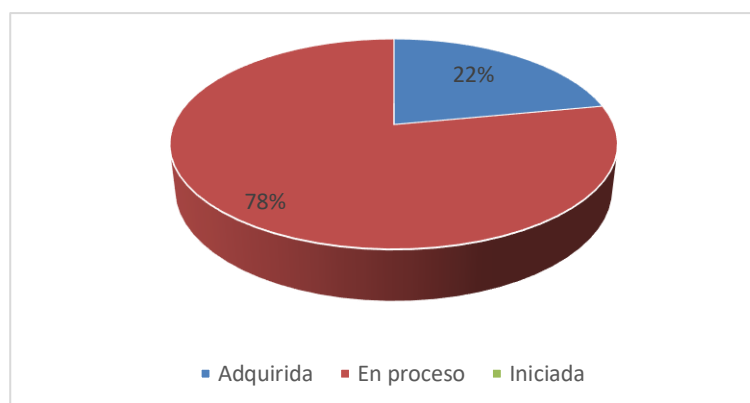
Demuestra actitudes de ayuda o consuelo hacia compañeros que lo necesitan

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Adquirida	2	22%
En proceso	7	78%
Iniciada	0	0%
Total	9	100%

Nota. Datos obtenidos de la ficha de observación

Figura 6.

Demuestra actitudes de ayuda o consuelo hacia compañeros que lo necesitan



Elaboración por: Soria Yajaira – Torres Edith.

Interpretación

El hecho de que las actitudes de ayuda estén aún en proceso de consolidación indica que la regulación emocional del grupo depende en gran medida del adulto mediador, cuando surge un conflicto o un niño experimenta aflicción, los pares observan, pero la red de apoyo horizontal es débil, fortalecer esta área es indispensable para una convivencia escolar verdaderamente armónica, ya que un aula donde los niños se consuelan y ayudan mutuamente experimenta menores índices de agresividad y una mayor cohesión afectiva.

Dimensión autonomía e identidad

Indicador: Elige el personaje o el rincón de juego de su preferencia con seguridad

Tabla 8.

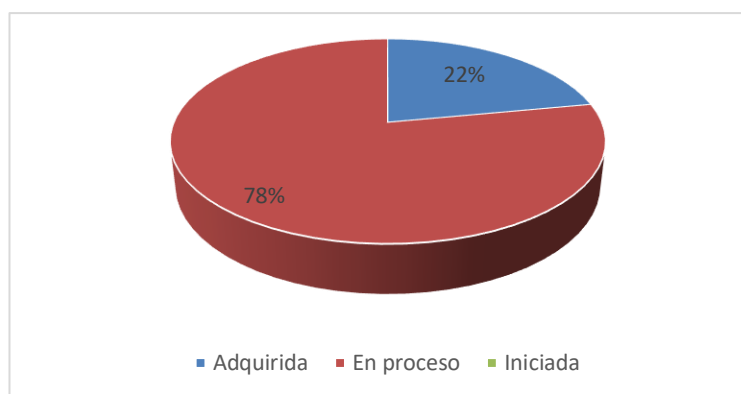
Elige el personaje o el rincón de juego de su preferencia con seguridad

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Adquirida	2	22%
En proceso	7	78%
Iniciada	0	0%
Total	9	100%

Nota. Datos obtenidos de la ficha de observación

Figura 7.

Elige el personaje o el rincón de juego de su preferencia con seguridad



Elaboración por: Soria Yajaira – Torres Edith.

Interpretación

El ejercicio de la autonomía es el motor principal para la construcción de la identidad durante los primeros años de vida, cuando un niño carece de la seguridad para elegir dónde y a qué jugar, su participación en la actividad tiende a ser menos sostenida y comprometida.

En la dinámica del aula, esta indecisión puede manifestarse como deambulación entre los rincones de juego, inactividad temporal, o eventuales episodios de frustración al integrarse en dinámicas que realmente no captan su

atención, además la falta de asertividad para reclamar un rol deseado debilita su posicionamiento dentro del tejido social del grupo.

Dimensión autonomía e identidad

Indicador: Propone ideas o acciones sencillas para el desarrollo de la historia

Tabla 9.

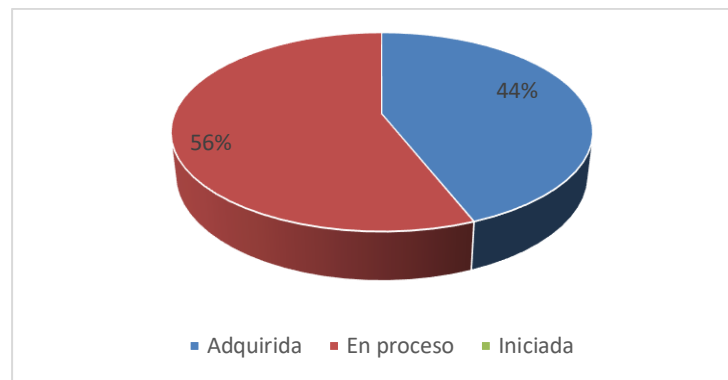
Propone ideas o acciones sencillas para el desarrollo de la historia

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Adquirida	4	44%
En proceso	5	56%
Iniciada	0	0%
Total	9	100%

Nota. Datos obtenidos de la ficha de observación

Figura 8.

Propone ideas o acciones sencillas para el desarrollo de la historia



Elaboración por: Soria Yajaira – Torres Edith.

Interpretación

Este escenario revela la existencia de roles diferenciados dentro de la dinámica grupal, es decir un grupo minoritario pero fuerte que asume el liderazgo del juego simbólico y un grupo mayoritario que asume roles secundarios o receptivos.

Si bien esto es natural, si no se interviene, corren el riesgo de cristalizarse estas dinámicas, limitando la expresión creativa y la consolidación de la identidad en los niños más cohibidos, fomentar la iniciativa es crucial para que todos los

infantes experimenten la validación social que conlleva ver sus propias ideas materializadas por el grupo.

Dimensión autonomía e identidad

Indicador: Realiza acciones de cuidado personal relacionadas con el rol

Tabla 10.

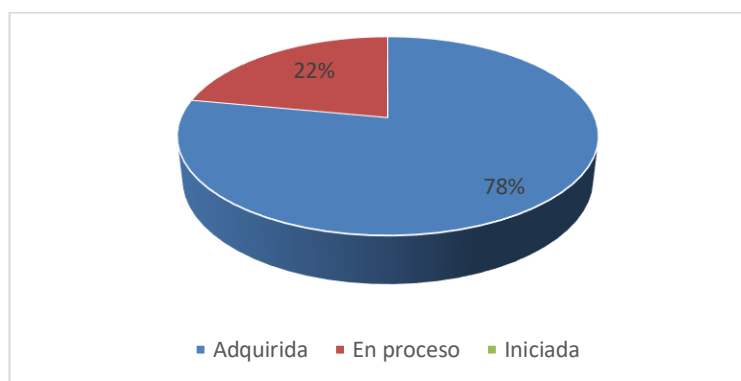
Realiza acciones de cuidado personal relacionadas con el rol

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Adquirida	7	78%
En proceso	2	22%
Iniciada	0	0%
Total	9	100%

Nota. Datos obtenidos de la ficha de observación

Figura 9.

Realiza acciones de cuidado personal relacionadas con el rol



Elaboración por: Soria Yajaira – Torres Edith.

Interpretación

La simulación de rutinas de cuidado es un hito fundamental en la construcción de la identidad y la autonomía, al asumir el rol del cuidador en lugar de ser siempre el cuidado, el niño experimenta una inversión de roles que fortalece su sentido de autoeficacia, responsabilidad e independencia, en el contexto áulico, esta destreza facilita el orden y la asimilación de hábitos, ya que el niño traslada la narrativa de limpiar la casita o alimentar al bebé a la vida real, comprendiendo el propósito funcional y social de dichas acciones.

Dimensión capacidad simbólica

Indicador: Utiliza objetos cotidianos para representar algo distinto

Tabla 11.

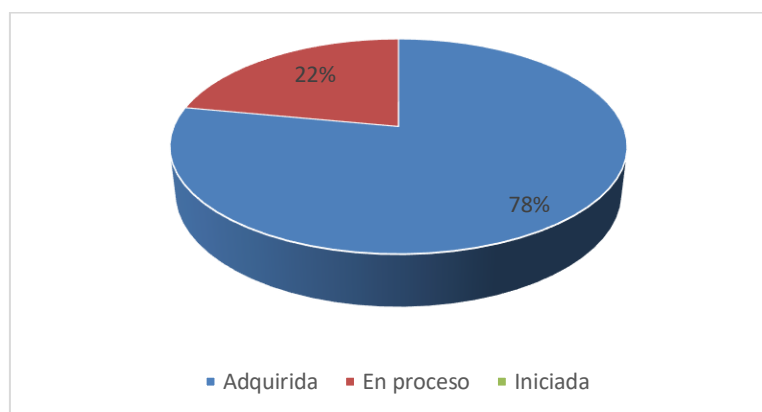
Utiliza objetos cotidianos para representar algo distinto

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Adquirida	9	100%
En proceso	0	0%
Iniciada	0	0%
Total	9	100%

Nota. Datos obtenidos de la ficha de observación

Figura 10.

Utiliza objetos cotidianos para representar algo distinto



Elaboración por: Soria Yajaira – Torres Edith.

Interpretación

La adquisición unánime de esta destreza tiene un impacto profundo y transversal en el desempeño escolar.

Flexibilidad cognitiva, evidencia una mente ágil capaz de transformar su entorno inmediato para satisfacer sus necesidades lúdicas, superando las limitaciones físicas de los materiales disponibles en el aula.

Enriquecimiento del lenguaje, la representación simbólica y el lenguaje oral se nutren mutuamente, al nombrar y dar nuevas funciones a los objetos, los niños

estructuran narrativas internas que posteriormente verbalizan, expandiendo su vocabulario y sintaxis.

Soporte para el juego dramático, constituye el cimiento sobre el cual se construyen las interacciones más complejas, la seguridad escénica y la realización de rutinas de cuidado observadas previamente son posibles gracias a esta capacidad de imaginar escenarios con recursos limitados.

Dimensión capacidad simbólica

Indicador: Imita acciones y diálogos de adultos o personajes de su entorno real/imaginario

Tabla 12.

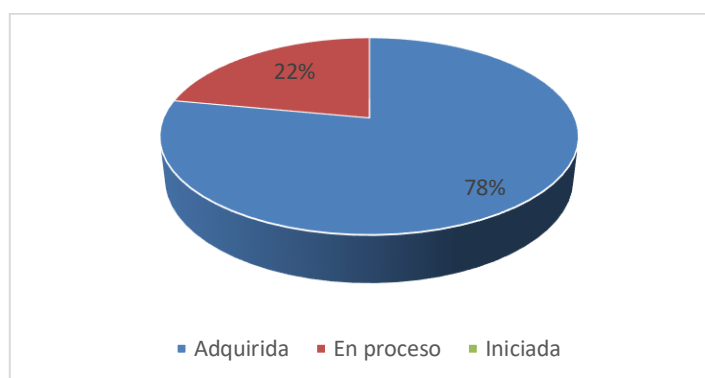
Imita acciones y diálogos de adultos o personajes de su entorno real/imaginario

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Adquirida	9	100%
En proceso	0	0%
Iniciada	0	0%
Total	9	100%

Nota. Datos obtenidos de la ficha de observación

Figura 11.

Imita acciones y diálogos de adultos o personajes de su entorno real/imaginario



Elaboración por: Soria Yajaira – Torres Edith.

Interpretación

La consolidación total de la imitación de diálogos y acciones tiene un impacto multidimensional en el desarrollo infantil.

Expansión lingüística, al imitar los diálogos de los adultos, los infantes ensayan y asimilan nuevas estructuras gramaticales, vocabulario complejo y diferentes entonaciones que enriquecen su propio repertorio comunicativo.

Asimilación cultural y social, el juego dramático actúa como un laboratorio seguro donde los niños procesan y comprenden el funcionamiento de su entorno inmediato (roles familiares, oficios, normas de cortesía).

Desarrollo de la teoría de la mente, al adoptar la postura, el tono de voz y las palabras de otro personaje, el niño practica activamente ponerse en el lugar del otro, lo cual es el sustrato cognitivo indispensable para la empatía (habilidad que, como se vio en la dimensión social, aún requiere fortalecimiento en acciones de consuelo y ayuda).

Interpretación General de la Ficha de Observación

El análisis global de los datos obtenidos a través de la ficha de observación aplicada a la muestra de 9 niños permite estructurar un perfil claro y detallado sobre su nivel de desarrollo socioafectivo, cognitivo y conductual en el contexto del juego, los resultados evidencian un grupo que atraviesa una fase de transición evolutiva caracterizada por contrastes significativos entre sus altas capacidades de representación y sus desafíos en la autorregulación social.

Fortalezas cognitivas y simbólicas, se evidencia un grupo con cimientos sumamente sólidos en las dimensiones que requieren procesamiento cognitivo, lenguaje y observación, la totalidad de la muestra (100%) demuestra dominio absoluto en su capacidad simbólica en donde logran sustituir objetos reales con fines imaginarios, imitan con precisión los diálogos y acciones de su entorno, y asumen roles dentro de la dramatización con total seguridad.

Asimismo, exhiben una excelente base de inteligencia emocional intrapersonal al reconocer y nombrar emociones básicas sin dificultad, y muestran una disposición natural y espontánea para integrarse a las dinámicas grupales, estos factores indican que los infantes desean interactuar y poseen las herramientas mentales y comunicativas necesarias para el juego complejo.

Nudos críticos en la regulación y la convivencia, a pesar de la alta motivación para socializar, el análisis revela que las habilidades correspondientes a la interacción social profunda, la empatía activa y la autonomía se encuentran

mayoritariamente en la categoría en proceso, los infantes presentan dificultades sistemáticas para ejecutar acciones que requieren descentración (salir de su propio punto de vista) y control inhibitorio.

Esto se refleja en la resistencia para compartir materiales de forma voluntaria (78%), la incapacidad para sostener el respeto por los turnos y reglas del juego (89%), la falta de iniciativa para consolar o ayudar a un compañero en necesidad (78%) y la inseguridad al tomar decisiones autónomas sobre qué o con quién jugar (78%).

Conclusión general y justificación de la propuesta, el grupo de estudio se encuentra en una etapa de juego asociativo maduro, donde disfrutan compartir el mismo espacio y temática lúdica, pero carecen de las habilidades prosociales para sostener un juego verdaderamente cooperativo, saben jugar junto a otros, pero aún presentan fricciones al intentar jugar con otros en pos de una meta común.

Esta disonancia justifica empíricamente la necesidad y urgencia de una intervención pedagógica, las dificultades observadas no son déficits insalvables, sino áreas de oportunidad típicas de la primera infancia que requieren un andamiaje estructurado.

La implementación de una propuesta basada en metodologías activas específicamente a través de juegos cooperativos y dramatizaciones guiadas resulta pertinente y necesaria, esta intervención aprovechará la excelente capacidad simbólica e imitativa que ya poseen los infantes para enseñarles, de manera vivencial, a negociar, regular sus impulsos, compartir recursos y ejercer una empatía activa, transformando así la simple integración espacial en una convivencia escolar verdaderamente armónica y solidaria.

Análisis Entrevista Aplicada a Docente

Pregunta 1: Sobre el clima general del aula

Basado en su experiencia diaria ¿cómo describiría la dinámica de convivencia escolar y la interacción social general entre los niños durante los momentos de juego libre?

Respuesta: La convivencia en general es positiva en el sentido de que los niños disfrutan estar juntos y se integran fácilmente en el mismo espacio físico, no hay casos graves de aislamiento, es una convivencia caracterizada por el juego paralelo o asociativo, juegan juntos, pero cada uno centrado en su propio interés, lo que genera roces frecuentes cuando esos intereses chocan.

Interpretación

La dinámica grupal se caracteriza por una socialización primaria donde predomina el juego paralelo, aunque existe una predisposición positiva hacia la integración física, la falta de habilidades para la resolución de conflictos indica que los niños se encuentran en una etapa de transición hacia el juego cooperativo, donde los intereses individuales aún prevalecen sobre el sentido de comunidad.

Pregunta 2: Sobre la gestión de materiales y conflictos

Durante las actividades grupales y en los rincones de aprendizaje ¿cuáles son los motivos más frecuentes que detonan conflictos entre los niños y cómo manejan la acción de compartir?

Respuesta: El principal detonante de conflictos es la disputa por los juguetes o el material didáctico, debido a la etapa de egocentrismo propia de su edad, les cuesta mucho ceder un objeto voluntariamente, casi siempre requieren mi intervención directa para mediar, establecer tiempos o convencerlos de compartir.

Interpretación

Los conflictos registrados son inherentes a la etapa del desarrollo cognitivo, la dependencia de la mediación externa por parte del docente sugiere que, hasta el momento, no se han interiorizado estrategias de autorregulación, el material didáctico actúa más como un objeto de disputa que como una herramienta de mediación, evidenciando la necesidad de implementar estrategias de intercambio negociado.

Pregunta 3: Sobre la empatía y solidaridad (Actitudes de consuelo)

Cuando un infante experimenta una emoción negativa intensa, como tristeza por una caída o frustración ¿cuál es la reacción típica de sus compañeros? ¿Existe una iniciativa autónoma para brindar consuelo?

Respuesta: Ellos son muy observadores y reconocen perfectamente cuando un compañero está llorando o asustado, enseguida me avisan diciendo profe, el niño está llorando, rara vez toman la iniciativa de acercarse, abrazar al compañero o intentar calmarlo por sí mismos.

Interpretación

Se observa una capacidad cognitiva para identificar estados emocionales ajenos, pero una carencia en la respuesta conductual prosocial autónoma, los niños actúan como informantes en lugar de agentes de ayuda, lo que revela una brecha entre la observación de la emoción y la ejecución de la acción empática.

Pregunta 4: Sobre el seguimiento de normas y autorregulación

En los juegos que requieren una estructura básica, ¿qué nivel de dificultad observa en los infantes para respetar turnos y acatar reglas sencillas sin la supervisión constante del adulto?

Respuesta: Es una de las áreas que más requiere trabajo, la impulsividad es alta, aunque al inicio del juego repiten y dicen comprender las reglas, en el calor del momento les cuesta mucho el control inhibitorio, el esperar su turno les genera ansiedad y a menudo rompen la regla para satisfacer su deseo inmediato de participar, lo que desorganiza la actividad.

Interpretación

Existe una clara debilidad en el control inhibitorio y la gestión de la impulsividad, el respeto por las normas es altamente dependiente de la presencia del adulto; al retirarse la supervisión, el deseo inmediato prevalece sobre la norma pactada, esto confirma que las reglas actuales son percibidas como una imposición externa y no como una convención grupal internalizada.

Pregunta 5: Sobre la autonomía y toma de decisiones

Al momento de elegir los rincones de juego o asignar roles en una dramatización libre, ¿los infantes muestran seguridad en sus elecciones o evidencian dependencia e inseguridad?

Respuesta: Hay un grupo pequeño que es muy líder y siempre sabe qué quiere jugar y qué personaje ser, muchos niños esperan a ver qué elige su amigo para ir detrás de él, o me preguntan a mí dónde deben ubicarse, les falta un poco de confianza para proponer sus propias ideas de juego y defender la elección de su rincón favorito frente al grupo.

Interpretación

El grupo presenta una polarización un sector con capacidad de liderazgo y seguridad frente a una mayoría que muestra conductas de imitación o dependencia, esto evidencia la necesidad de fortalecer la autoconfianza y la capacidad de elección independiente para romper con el conformismo grupal.

Pregunta 6: Sobre la capacidad simbólica y representativa

¿Cómo evalúa la capacidad del grupo para el juego de roles y la utilización simbólica de objetos? ¿Muestran facilidad para imitar su entorno?

Respuesta: En ese aspecto son excelentes, tienen una imaginación muy rica, disfrutan muchísimo disfrazarse, jugar a la casita, a los médicos o a la tienda; utilizan cualquier material del aula, como bloques o cajas y los transforman en

teléfonos, autos o comida, imitan los diálogos de sus padres o de personajes de televisión con mucha precisión y creatividad.

Interpretación

Este es el potencial más sólido del grupo, la alta capacidad para la transformación simbólica de objetos y la imitación creativa confirma que el juego dramático es la vía pedagógica idónea, los niños poseen la estructura mental necesaria para el aprendizaje cooperativo, siempre y cuando se canalice su creatividad hacia objetivos comunes.

Pregunta 7: Sobre las estrategias metodológicas actuales

Actualmente, ¿qué estrategias pedagógicas utiliza para mitigar los conflictos y fomentar la cohesión grupal en el aula?

Respuesta: Trabajamos mucho con normas de convivencia visuales en el aula, asambleas de inicio para recordar cómo debemos tratarnos, y el uso de los rincones, cuando hay conflictos, utilizo el diálogo y la mediación directa, invitándolos a pedir disculpas, sin embargo, siento que a veces esto es muy correctivo y nos hacen falta más herramientas preventivas o dinámicas que nazcan del propio interés de los niños.

Interpretación

Las estrategias actuales son eficaces, pero de carácter reactivo, el docente identifica correctamente la necesidad de un cambio de paradigma hacia la prevención, buscando herramientas que no solo regulen el comportamiento, sino que promuevan la cohesión grupal de manera orgánica y proactiva.

Pregunta 8: Sobre la viabilidad de la propuesta investigativa

Considerando las necesidades expuestas, ¿cómo percibe la viabilidad y el impacto de implementar un programa estructurado de juegos cooperativos y juego dramático guiado para fortalecer la convivencia escolar y la empatía?

Respuesta: Lo considero sumamente pertinente y necesario, aprovecharíamos esa gran capacidad imaginativa y de imitación que ya tienen para enseñarles a colaborar.

Si a través del juego cooperativo ellos entienden que se divierten más trabajando en equipo que peleando por un material, el aprendizaje será mucho más significativo que si solo yo les impongo la regla de compartir, sería una herramienta de gran apoyo para el aula.

Interpretación

La propuesta es altamente viable y pertinente, ya que cuenta con la validación del actor clave, existe un consenso sobre el potencial transformador de conectar la imaginación natural del niño con el aprendizaje colaborativo, la implementación de juegos cooperativos aparece como una solución estratégica para transitar del jugar al lado del otro al jugar con el otro.

9. CONCLUSIONES

El juego dramático, respaldado por la teoría vigotskiana y la normativa educativa, es herramienta pedagógica esencial para situar a los niños de 3 años en la zona de desarrollo próximo y favorecer el aprendizaje de reglas culturales y conductas sociales complejas.

El diagnóstico muestra competencia simbólica plena y alta motivación para el juego grupal (100%), pero evidencia deficiencias en autorregulación relacional predominio de juego asociativo individualista, 78% con dificultad para compartir y falta de iniciativa para consolar y 89% con problemas para respetar turnos y normas.

La guía pedagógica de juego dramático guiado es una intervención metodológicamente justificada al aprovechar las habilidades simbólicas consolidadas, sus 10 ejercicios estructurados deben potenciar empatía, negociación, cooperación y cumplimiento de normas, promoviendo una convivencia escolar más armónica.

GUÍA PEDAGÓGICA 10. PROPUESTA DE JUEGO DRAMÁTICO PARA EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO



Orientada a niños de 3 años



UNIVERSIDAD
ESTATAL DE
BOLÍVAR

Título

Guía pedagógica de juego dramático para el desarrollo socioafectivo,
Orientada a niños de 3 años del CDI Elisa Mariño Carvajal.

Enlace guía digital: <https://heyzine.com/flip-book/8ea897af64.html>



Introducción

El desarrollo socioafectivo en la niñez temprana constituye la piedra angular para la salud mental, la construcción de la identidad y la convivencia armónica, este aspecto adquiere una urgencia histórica debido a las secuelas de aislamiento en la era postpandemia, que han limitado las interacciones lúdicas directas y el descubrimiento del otro.

De acuerdo con Vigotsky (2006), el juego de simulación crea una zona de desarrollo próximo (ZDP) donde el infante actúa por encima de su conducta diaria y asimila las reglas de la cultura.

Esta guía se fundamenta en la Metodología de Juego-Trabajo dispuesta por el Currículo de Educación Inicial ecuatoriano, utilizando el rincón de dramatización como un laboratorio social seguro, mediante intervenciones lúdicas planificadas, los niños del CDI Elisa Mariño Carvajal transitan del juego paralelo al asociativo, transformando objetos, ensayando roles de su entorno andino de Guaranda y canalizando tensiones a través de la catarsis lúdica, garantizando así su derecho





Objetivos

Objetivo General

Fortalecer el desarrollo socioafectivo (expresión emocional, empatía, autonomía y prosocialidad) de los niños de 3 años del CDI Elisa Mariño Carvajal mediante una estrategia sistemática de juego dramático guiado.

Objetivos Específicos

Potenciar la identificación, verbalización y autorregulación de emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enojo) mediante la representación de roles ficticiales.

Fomentar habilidades sociales básicas como compartir, esperar turnos, cooperar y resolver conflictos sencillos entre pares en escenarios lúdicos compartidos.

Desarrollar la autonomía y el autoconcepto positivo al permitir la libre elección de personajes y la resolución simbólica de problemas cotidianos.



Desarrollo

Actividad 1 "El Hospital de los Peluches"



Objetivo

Desarrollar la empatía y actitudes prosociales de ayuda o consuelo mediante la imitación de roles de cuidado médico.

Tiempo

40 minutos

Materiales

Animales de peluche.

Cajas de cartón (como camitas).

Vendas de tela.

Estetoscopios de juguete.

Bajalenguas.

Desarrollo paso a paso

1. Inicio / Motivación: la docente simula un sonido de llanto y saca un oso de peluche diciendo que le duele la pancita.

2. Pregunta ¿Cómo se sentirá el osito?

¿Qué podemos hacer?

3. Distribución de roles, se invita a los niños a elegir si quieren ser los doctores, los enfermeros o los papás de los peluches enfermos.

4. Juego de roles, los niños examinan a los peluches, les colocan vendas, etc, y les dan palabras de consuelo (ya no llores).

5. El docente modela frases de empatía y cuidado sin intervenir de forma directiva.

6. Cierre, se cura a todos los animales y descansan en sus camitas de cartón.

Evaluación

Indicador	Iniciada	En proceso	Adquirida
Demuestra actitudes de ayuda o consuelo hacia compañeros (o juguetes simbólicos) que lo necesitan			

Interpretación

La actividad “El Hospital de los Peluches” se fundamenta en el juego de roles (role-playing) como un catalizador del desarrollo cognitivo y afectivo en la primera infancia, desde la perspectiva constructivista (Piaget), este ejercicio activa la función semiótica o simbólica, permitiendo que el niño sustituya la realidad concreta (un muñeco inanimado) por una entidad viviente que experimenta sufrimiento físico o emocional (dolor de pancita).

Esta ficción guiada es crucial porque opera como un mecanismo de proyección seguro, los niños de educación inicial se encuentran en una transición crítica desde el egocentrismo cognitivo hacia la descentración, al personificar a un médico o enfermero, el niño se ve obligado a salir de su propia perspectiva individual para adoptar los sentimientos, pensamientos y responsabilidades de un cuidador,

sentando las bases de la teoría de la mente (comprender los estados mentales del otro).



Actividad 2 "Cocinando el Almuerzo en Familia"



Objetivo

Practicar habilidades sociales de compartir materiales y esperar turnos en una secuencia lógica de la vida cotidiana.

Tiempo

40 minutos

Materiales

Vajilla de plástico.

Ollas de juguete.

Verduras plásticas o bloques de madera (como sustitutos de alimentos).

Desarrollo paso a paso

1. Inicio, la docente conversa sobre lo que hacen mamá, papá o los abuelitos en la cocina de la casa.
2. Distribución de roles, los niños eligen de forma autónoma ser el papá, la mamá, el hijo o el tío que ayuda a cocinar.
3. Acción dramática, preparan los alimentos en las ollas.

- 
4. El docente interviene sutilmente si dos niños quieren la misma olla, promoviendo el préstamo voluntario y la negociación, “para la sopa necesitamos que el papá y la mamá cocinen juntos”.
5. Cierre, se sirve la comida en la mesa y se limpia el rincón de juego.

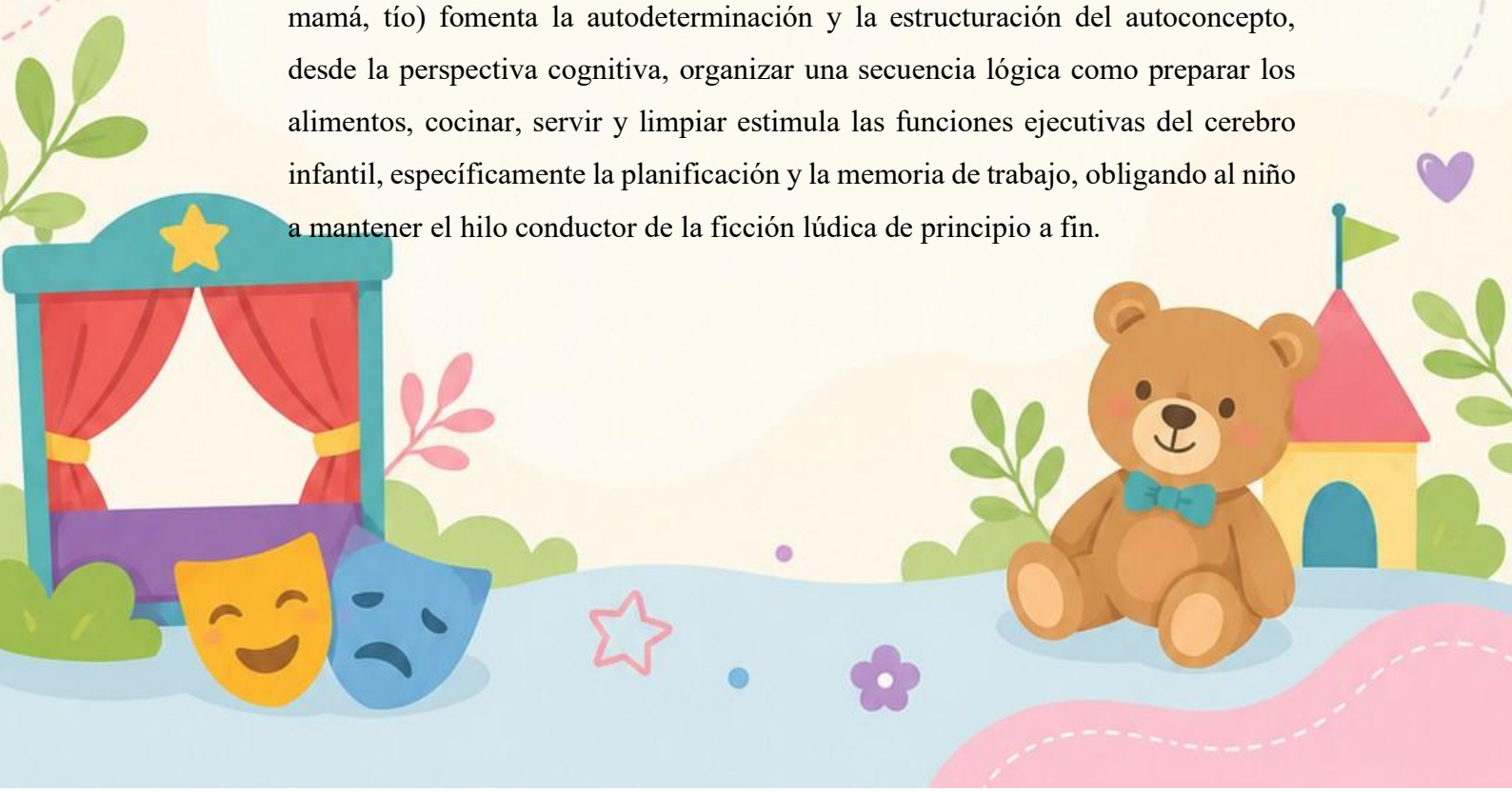
Evaluación

Indicador	Iniciada	En proceso	Adquirida
Comparte materiales y juguetes de forma voluntaria durante la actividad			

Interpretación

La actividad "Cocinando el Almuerzo en Familia" se fundamenta en la vertiente sociocultural del desarrollo infantil (Vygotsky), utilizando el juego dramático cotidiano como un puente cognitivo entre el entorno familiar del niño y su entorno escolar, al evocar las actividades que realizan los adultos significativos en el hogar (padres o abuelos), el infante moviliza sus esquemas mentales previos para interpretar una realidad conocida.

La libre elección de roles dentro de la microestructura familiar (ser papá, mamá, tío) fomenta la autodeterminación y la estructuración del autoconcepto, desde la perspectiva cognitiva, organizar una secuencia lógica como preparar los alimentos, cocinar, servir y limpiar estimula las funciones ejecutivas del cerebro infantil, específicamente la planificación y la memoria de trabajo, obligando al niño a mantener el hilo conductor de la ficción lúdica de principio a fin.



Actividad 3 "El Viaje en el Bus"



Objetivo

Fomentar el respeto a las reglas sencillas y el acatamiento normativo-conductual en una ficción compartida.

Tiempo

40 minutos

Materiales

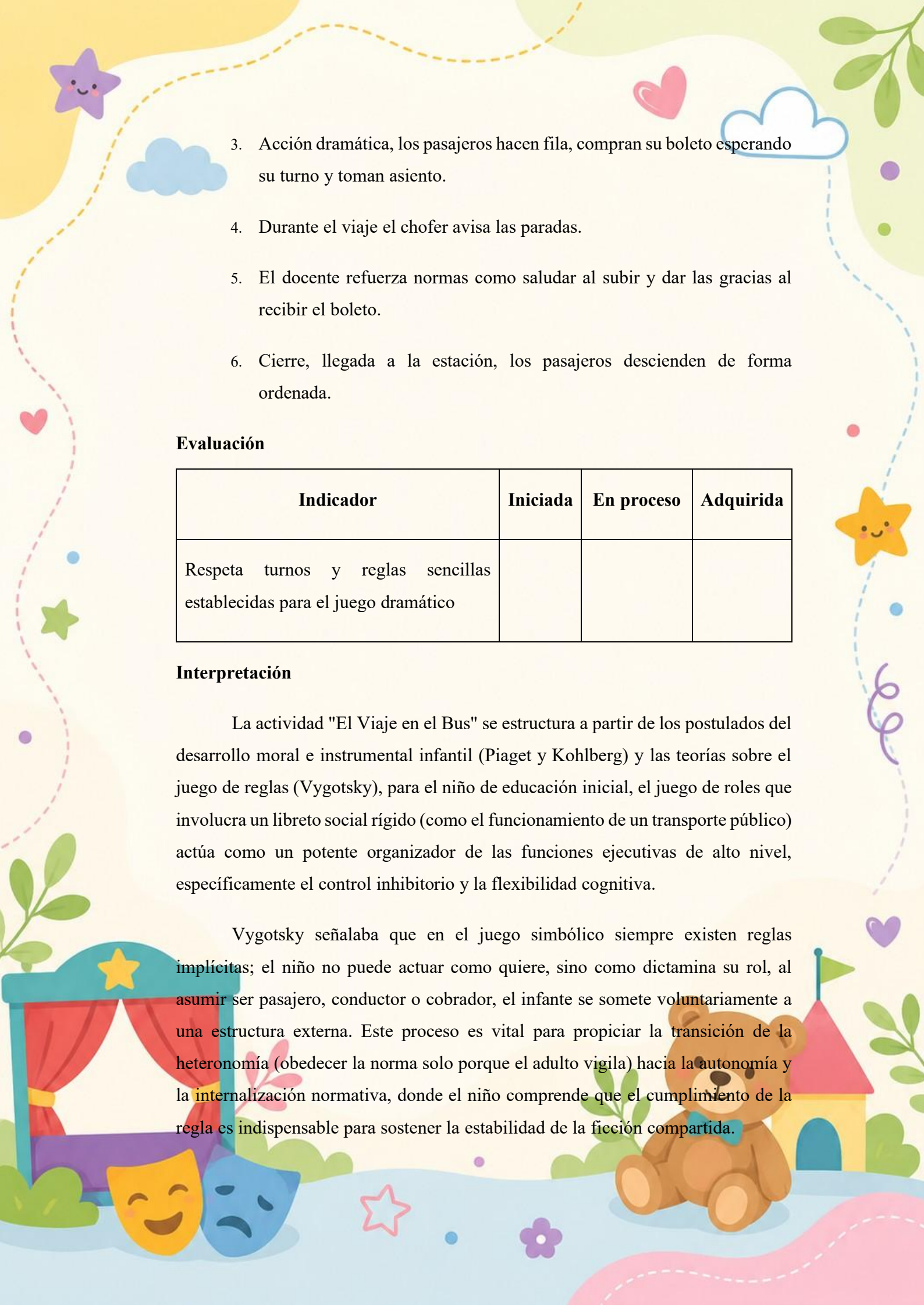
Sillas del aula alineadas en fila.

Ula Ula (volante).

Boletos de papel reciclado.

Desarrollo paso a paso

1. Inicio, se propone un viaje imaginario desde el CDI hacia el parque central de Guaranda.
2. Distribución de roles, un niño asume voluntariamente el rol de conductor y otro de cobrador, los demás niños toman el rol de pasajeros.

- 
3. Acción dramática, los pasajeros hacen fila, compran su boleto esperando su turno y toman asiento.
 4. Durante el viaje el chofer avisa las paradas.
 5. El docente refuerza normas como saludar al subir y dar las gracias al recibir el boleto.
 6. Cierre, llegada a la estación, los pasajeros descienden de forma ordenada.

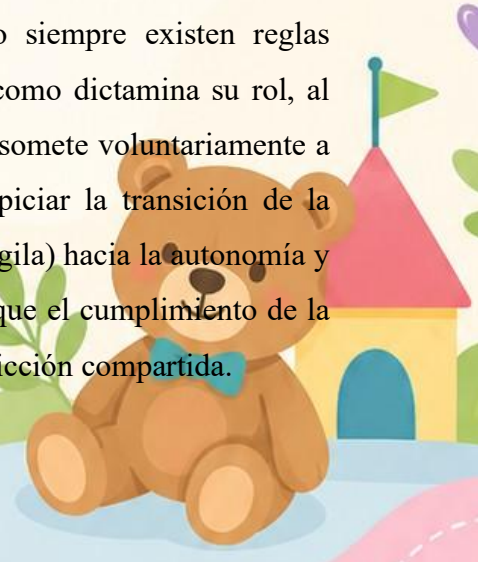
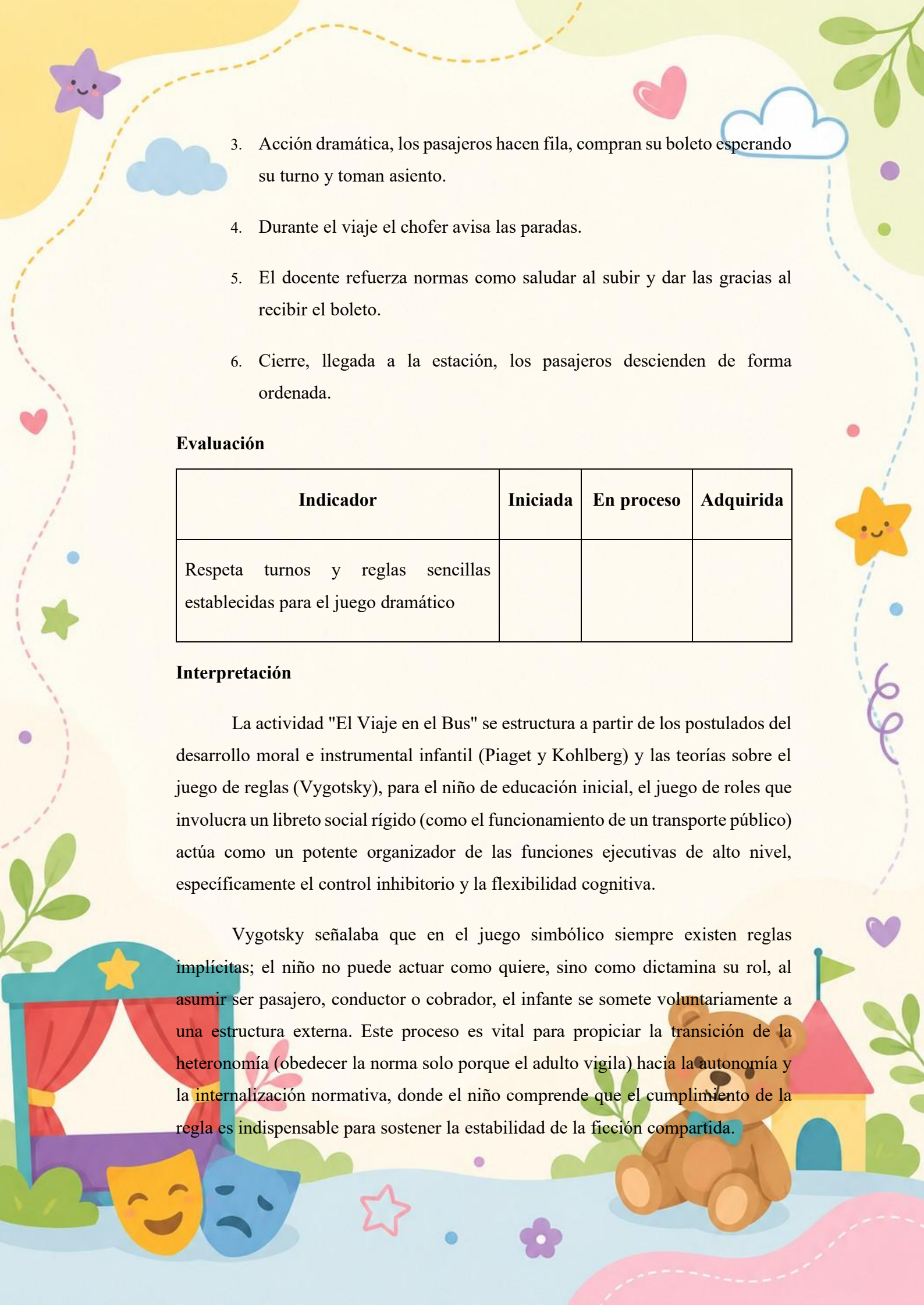
Evaluación

Indicador	Iniciada	En proceso	Adquirida
Respetar turnos y reglas sencillas establecidas para el juego dramático			

Interpretación

La actividad "El Viaje en el Bus" se estructura a partir de los postulados del desarrollo moral e instrumental infantil (Piaget y Kohlberg) y las teorías sobre el juego de reglas (Vygotsky), para el niño de educación inicial, el juego de roles que involucra un libreto social rígido (como el funcionamiento de un transporte público) actúa como un potente organizador de las funciones ejecutivas de alto nivel, específicamente el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva.

Vygotsky señalaba que en el juego simbólico siempre existen reglas implícitas; el niño no puede actuar como quiere, sino como dictamina su rol, al asumir ser pasajero, conductor o cobrador, el infante se somete voluntariamente a una estructura externa. Este proceso es vital para propiciar la transición de la heteronomía (obedecer la norma solo porque el adulto vigila) hacia la autonomía y la internalización normativa, donde el niño comprende que el cumplimiento de la regla es indispensable para sostener la estabilidad de la ficción compartida.



Actividad 4 "La Tiendita de la Esquina"



Objetivo

Desarrollar la capacidad simbólica utilizando objetos cotidianos para representar algo distinto, interactuando de forma asociativa.

Tiempo

40 minutos

Materiales

Cajas vacías de alimento.

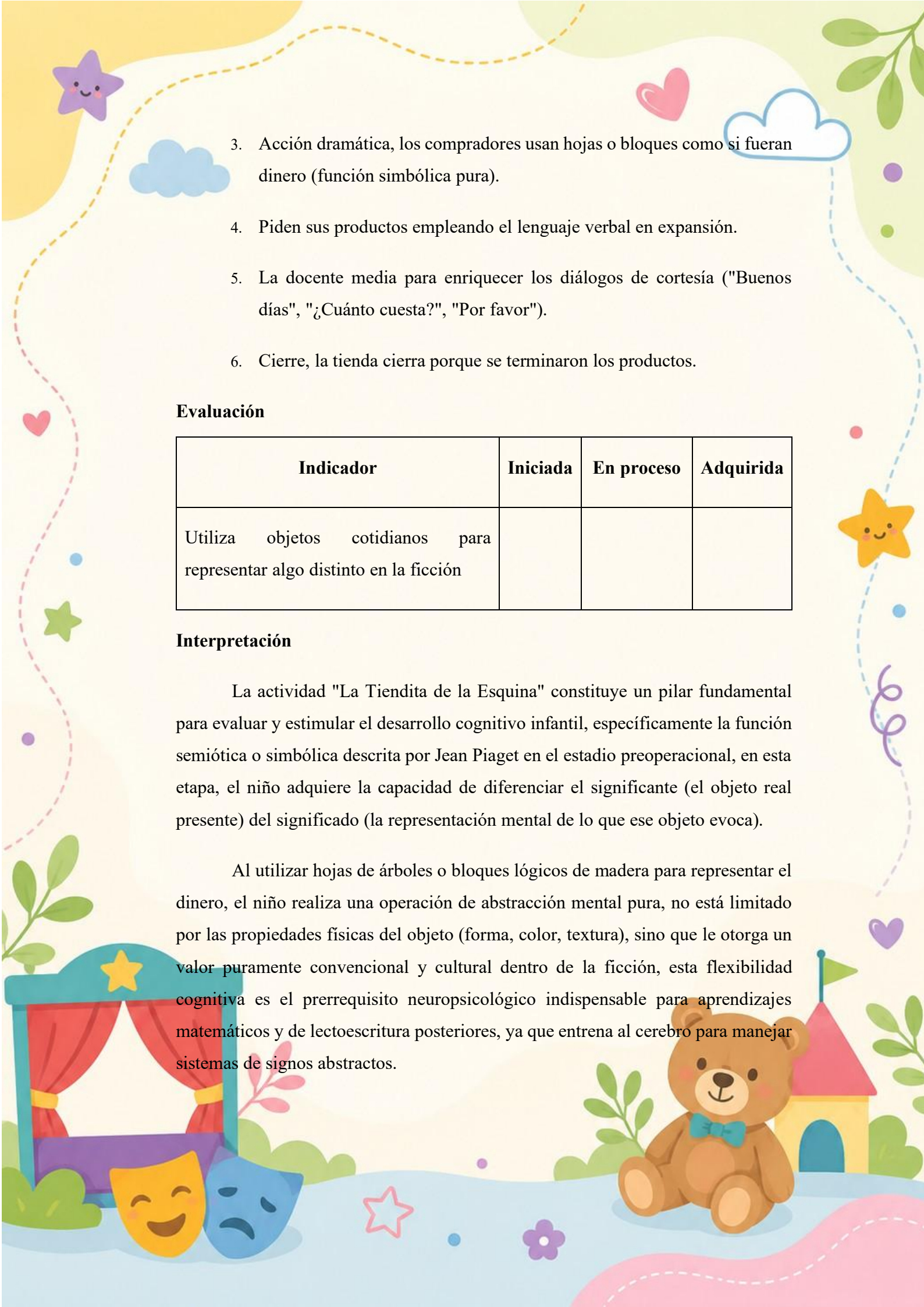
Botellas plásticas.

Hojas de árboles o bloques (como monedas virtuales).

Canastas.

Desarrollo paso a paso

1. Inicio, se arma el escenario de una tienda pequeña con las cajas vacías.
2. Distribución de roles, un niño o pareja de niños son los tenderos; los demás se organizan en parejas como compradores.

- 
3. Acción dramática, los compradores usan hojas o bloques como si fueran dinero (función simbólica pura).
 4. Piden sus productos empleando el lenguaje verbal en expansión.
 5. La docente media para enriquecer los diálogos de cortesía ("Buenos días", "¿Cuánto cuesta?", "Por favor").
 6. Cierre, la tienda cierra porque se terminaron los productos.

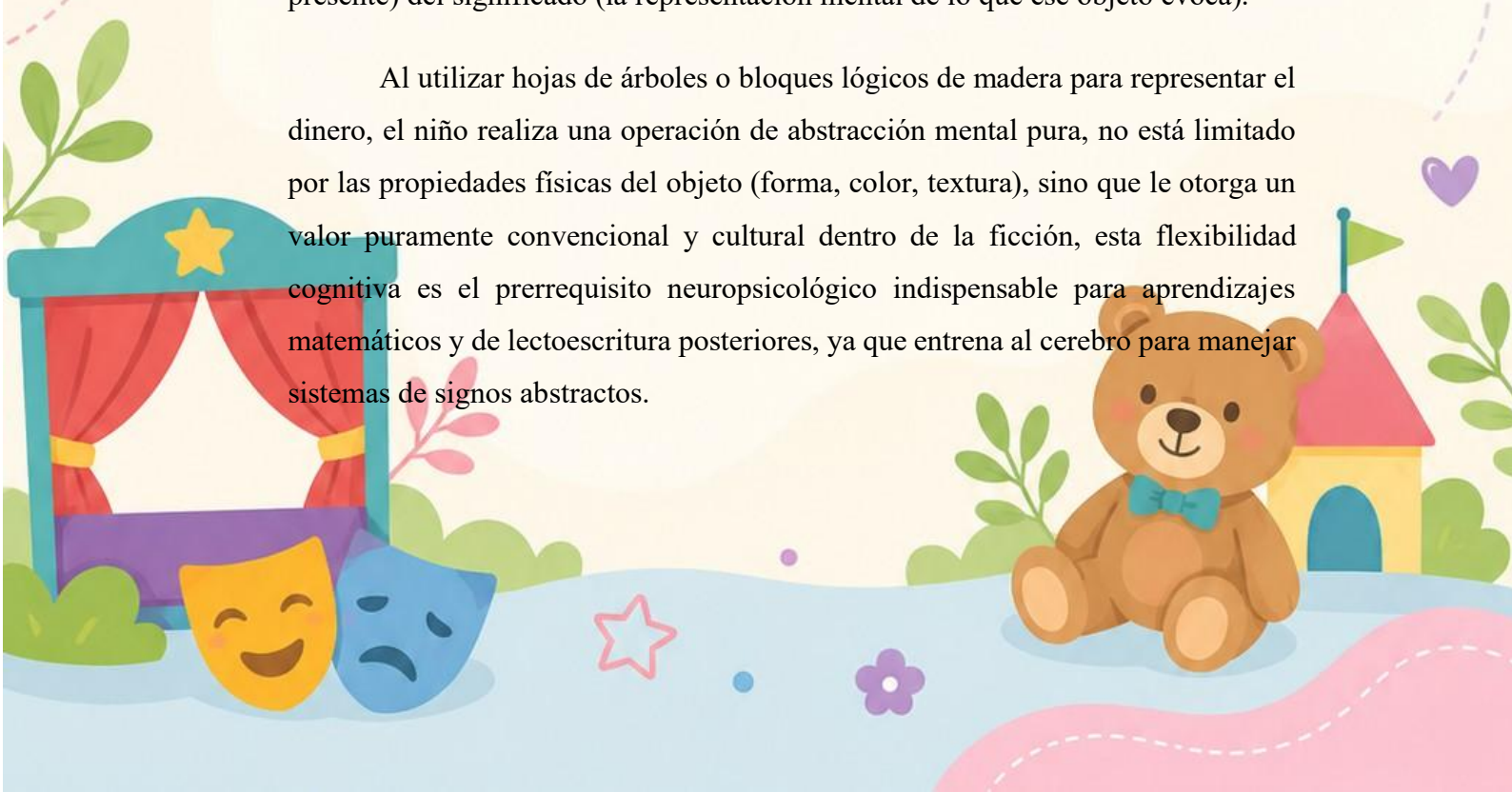
Evaluación

Indicador	Iniciada	En proceso	Adquirida
Utiliza objetos cotidianos para representar algo distinto en la ficción			

Interpretación

La actividad "La Tiendita de la Esquina" constituye un pilar fundamental para evaluar y estimular el desarrollo cognitivo infantil, específicamente la función semiótica o simbólica descrita por Jean Piaget en el estadio preoperacional, en esta etapa, el niño adquiere la capacidad de diferenciar el significante (el objeto real presente) del significado (la representación mental de lo que ese objeto evoca).

Al utilizar hojas de árboles o bloques lógicos de madera para representar el dinero, el niño realiza una operación de abstracción mental pura, no está limitado por las propiedades físicas del objeto (forma, color, textura), sino que le otorga un valor puramente convencional y cultural dentro de la ficción, esta flexibilidad cognitiva es el prerrequisito neuropsicológico indispensable para aprendizajes matemáticos y de lectoescritura posteriores, ya que entrena al cerebro para manejar sistemas de signos abstractos.



Actividad 5 "Monstruos de Miedo"



Objetivo

Identificar, expresar y autorregular la emoción básica del miedo a través de la representación teatral segura.

Tiempo

40 minutos

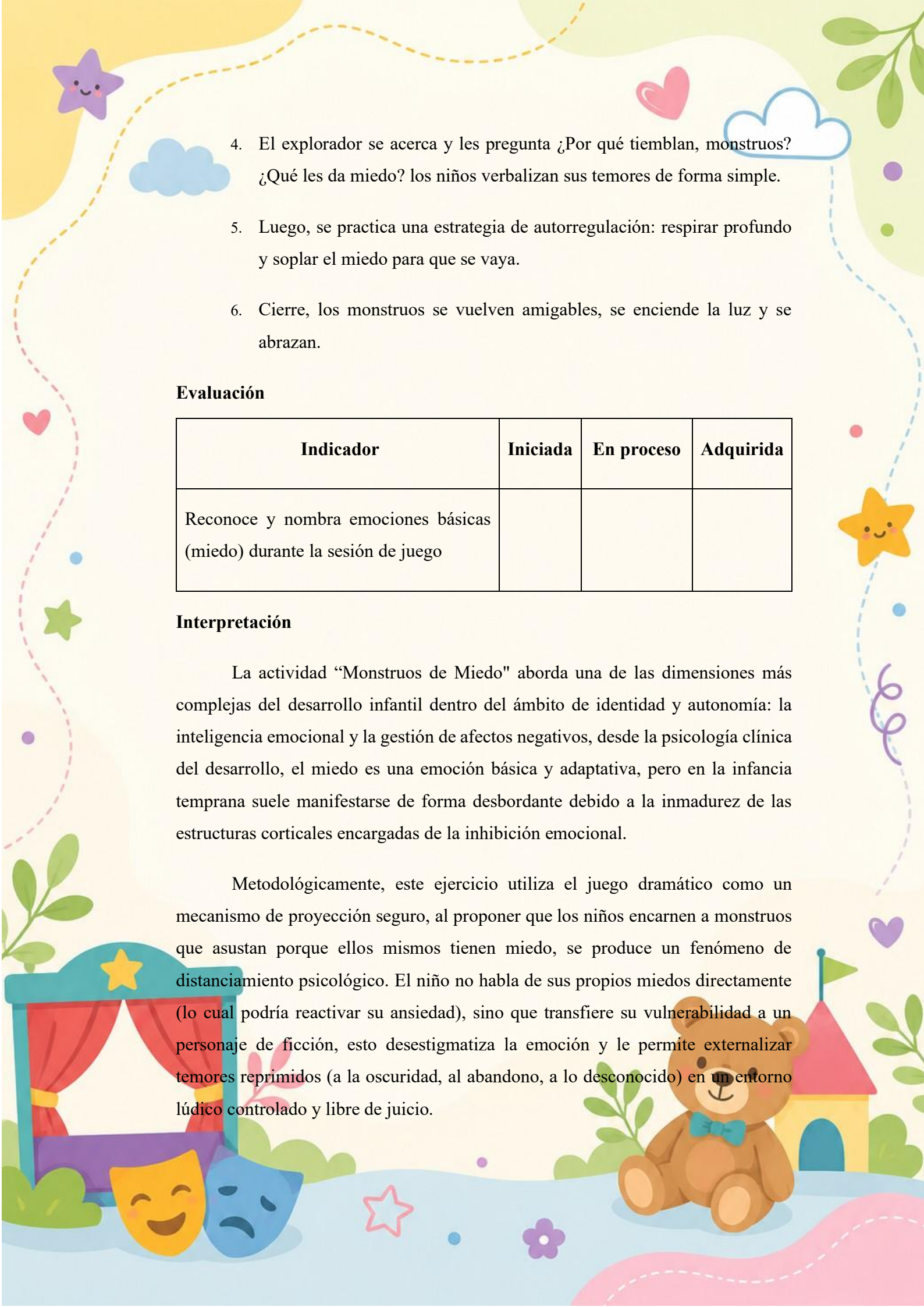
Materiales

Telas oscuras,

Máscaras sencillas de cartulina hechas por ellos o linternas.

Desarrollo paso a paso

1. Inicio, el docente apaga un momento la luz principal (o usa cortinas) y narra que hay unos monstruos en el bosque que asustan porque ellos mismos tienen miedo.
2. Distribución de roles, los niños toman el rol de los "monstruos asustados" y el docente el de un explorador.
3. Acción dramática, los niños hacen gestos de miedo corporal y facial.

- 
4. El explorador se acerca y les pregunta ¿Por qué tiemblan, monstruos? ¿Qué les da miedo? los niños verbalizan sus temores de forma simple.
 5. Luego, se practica una estrategia de autorregulación: respirar profundo y soplar el miedo para que se vaya.
 6. Cierre, los monstruos se vuelven amigables, se enciende la luz y se abrazan.

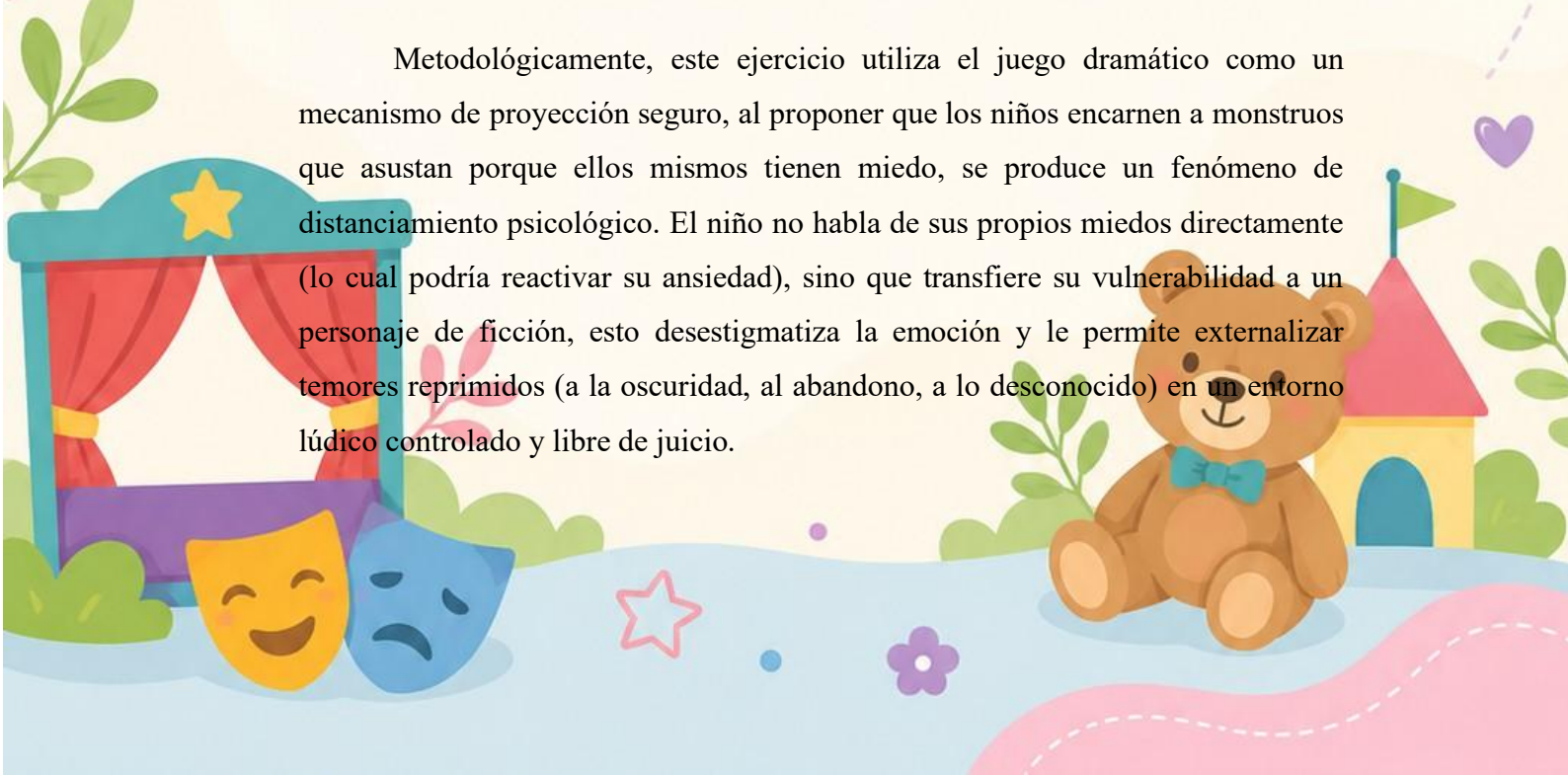
Evaluación

Indicador	Iniciada	En proceso	Adquirida
Reconoce y nombra emociones básicas (miedo) durante la sesión de juego			

Interpretación

La actividad "Monstruos de Miedo" aborda una de las dimensiones más complejas del desarrollo infantil dentro del ámbito de identidad y autonomía: la inteligencia emocional y la gestión de afectos negativos, desde la psicología clínica del desarrollo, el miedo es una emoción básica y adaptativa, pero en la infancia temprana suele manifestarse de forma desbordante debido a la inmadurez de las estructuras corticales encargadas de la inhibición emocional.

Metodológicamente, este ejercicio utiliza el juego dramático como un mecanismo de proyección seguro, al proponer que los niños encarnen a monstruos que asustan porque ellos mismos tienen miedo, se produce un fenómeno de distanciamiento psicológico. El niño no habla de sus propios miedos directamente (lo cual podría reactivar su ansiedad), sino que transfiere su vulnerabilidad a un personaje de ficción, esto desestigmatiza la emoción y le permite externalizar temores reprimidos (a la oscuridad, al abandono, a lo desconocido) en un entorno lúdico controlado y libre de juicio.



Actividad 6 "La Peluquería"



Objetivo

Fortalecer el autoconcepto, la autonomía y la confianza en sí mismo al asumir roles de interacción directa de cuidado estético.

Tiempo

40 minutos

Materiales

Peinillas plásticas sin filo.

Frascos vacíos de champú.

Toallas pequeñas.

Espejos de plástico.

Desarrollo paso a paso

1. Inicio, se presenta el rincón ambientado como una peluquería local.
2. Distribución de roles, peluqueros y clientes, los niños eligen su rol con seguridad.
3. Acción dramática, el peluquero simula lavar el cabello, peinar y secar.

- 
4. El cliente se mira al espejo.
 5. El docente acompaña estimulando el autorreconocimiento positivo "¡Qué guapo está el cliente!", "Qué buen trabajo hace la peluquera".
 6. Se fomenta el cuidado del cuerpo del compañero mediante caricias suaves con el peine.
 7. Cierre, los clientes pagan simbólicamente y se despiden cordialmente.

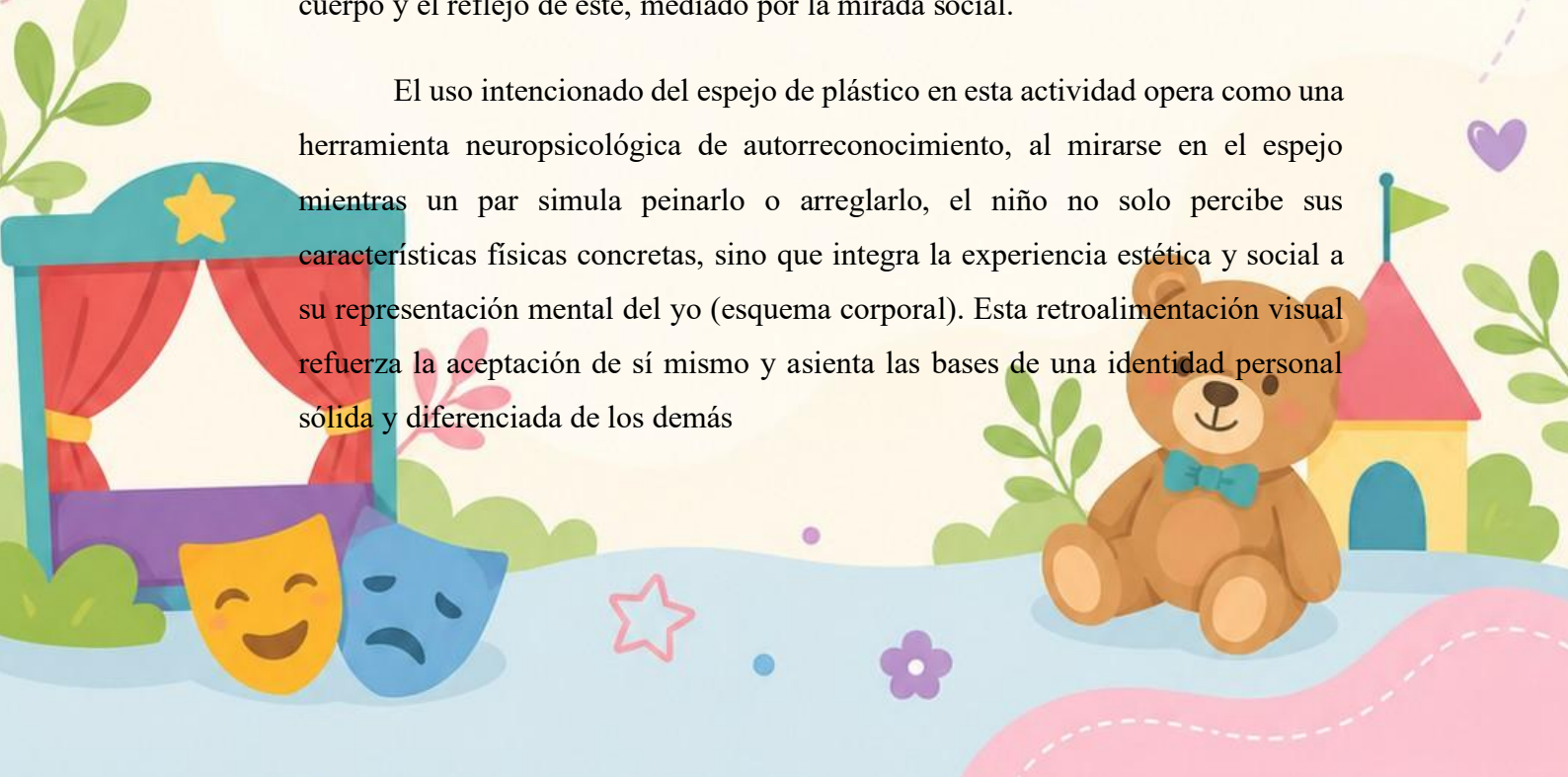
Evaluación

Indicador	Iniciada	En proceso	Adquirida
Muestra seguridad y confianza al asumir un rol en la dramatización			

Interpretación

La actividad "La Peluquería" se sitúa de forma directa dentro del ámbito de identidad y autonomía, abordando un hito fundamental en el desarrollo de la primera infancia: la consolidación del autoconcepto y la autoimagen, desde la perspectiva de la psicología del desarrollo (Henri Wallon y el estadio del espejo), el niño construye su identidad psíquica a través de la dialéctica entre su propio cuerpo y el reflejo de este, mediado por la mirada social.

El uso intencionado del espejo de plástico en esta actividad opera como una herramienta neuropsicológica de autorreconocimiento, al mirarse en el espejo mientras un par simula peinarlo o arreglarlo, el niño no solo percibe sus características físicas concretas, sino que integra la experiencia estética y social a su representación mental del yo (esquema corporal). Esta retroalimentación visual refuerza la aceptación de sí mismo y asienta las bases de una identidad personal sólida y diferenciada de los demás



Actividad 7 "La Fiesta de Cumpleaños Sorpresa"



Objetivo

Promover la dimensión socioafectiva interpersonal expresando la alegría compartida y la integración grupal espontánea.

Tiempo

40 minutos

Materiales

Globos.

Masa de modelar (como pastel).

Velas plásticas.

Música festiva.

Desarrollo paso a paso

1. Inicio, el docente anuncia en secreto que un muñeco del aula está de cumpleaños y debemos prepararle una fiesta sorpresa.
2. Distribución de roles, organizadores de la fiesta, decoradores, cocineros del pastel de masa.
3. Acción dramática, todos los niños se integran espontáneamente aportando ideas.

- 
4. Moldean el pastel, colocan las velas de juguete y cantan juntos.
 5. Expresan corporalmente la alegría saltando y bailando.
 6. El docente refuerza el valor de celebrar juntos ("El nosotros").
 7. Cierre, el cumpleañosero sopla las velas y se comparte el pastel de juguete.

Evaluación

Indicador	Iniciada	En proceso	Adquirida
Se integra espontáneamente en juegos grupales con sus pares			

Interpretación

La actividad "La Fiesta de Cumpleaños Sorpresa" se enmarca profundamente en el ámbito de identidad y autonomía, abordando un componente crítico de la madurez socioafectiva: la transición de la identidad individual a la identidad colectiva, desde la psicología social del desarrollo (Erikson), el niño de Educación Inicial requiere, además de reconocerse como un ser único, desarrollar un sólido sentido de pertenencia a un grupo social de pares.

La propuesta de organizar un evento comunitario en torno a un elemento afectivo (el muñeco de la clase) funciona como un catalizador de la cohesión grupal, al plantear un objetivo que beneficia al colectivo (hacer una fiesta), la atención del infante se desplaza de sus deseos egocéntricos hacia una meta compartida. Este proceso de descentración afectiva es el pilar sobre el cual se edifica la convivencia democrática y el sentimiento de solidaridad, transformando el espacio del aula de una suma de individuos aislados a una comunidad cohesionada articulada bajo el concepto del nosotros.



Actividad 8 "Bomberos al Rescate"



Objetivo

Canalizar tensiones o enojos (función catártica) y ensayar la resolución de problemas de peligro simulado de forma cooperativa.

Tiempo

40 minutos

Materiales

Cascos plásticos.

Mangueras hechas con tubos de tela o fideos de piscina flotadores.

Cajas pintadas de rojo (edificios).

Desarrollo paso a paso

1. Inicio, el docente avisa ¡Hay una emergencia en la casita de juguetes, sale humo imaginario!
2. Distribución de roles, grupo de bomberos al rescate y los habitantes que piden auxilio.

- 
3. Acción dramática, los bomberos corren con sus mangueras haciendo el sonido de la sirena (descarga de energía y tensión emocional).
 4. Trabajan juntos sosteniendo la manguera para apagar el fuego simulado, los habitantes ayudan a poner a salvo los juguetes.
 5. El docente guía la resolución, ¿Cómo nos organizamos para salvar a todos rápido?
 6. Cierre, el fuego se extingue, los bomberos chocan las manos en señal de logro compartido.

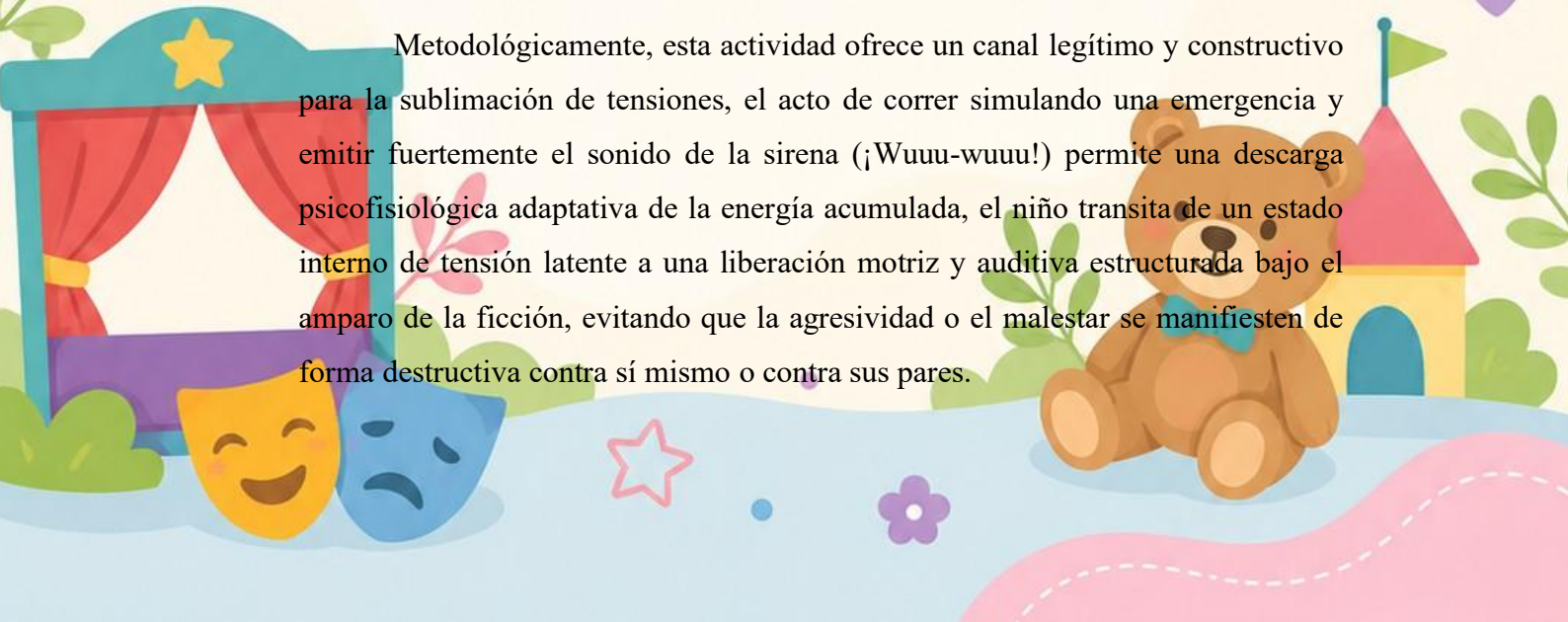
Evaluación

Indicador	Iniciada	En proceso	Adquirida
Propone ideas o acciones sencillas para el desarrollo de la historia			

Interpretación

El ejercicio "Bomberos al Rescate" posee un alto valor psicopedagógico al abordar de forma directa la función catártica del juego (Vygotsky y el enfoque psicoanalítico del juego de expresión), en la infancia temprana, emociones como el enojo, la frustración o la sobreestimulación motriz suelen manifestarse de manera desorganizada o disruptiva debido a la inmadurez en la corteza prefrontal para autorregular los impulsos.

Metodológicamente, esta actividad ofrece un canal legítimo y constructivo para la sublimación de tensiones, el acto de correr simulando una emergencia y emitir fuertemente el sonido de la sirena (¡Wuuu-wuuu!) permite una descarga psicofisiológica adaptativa de la energía acumulada, el niño transita de un estado interno de tensión latente a una liberación motriz y auditiva estructurada bajo el amparo de la ficción, evitando que la agresividad o el malestar se manifiesten de forma destructiva contra sí mismo o contra sus pares.



Actividad 9 "El Paseo del Bebé Llorón"



Objetivo

Imitar diálogos y acciones de cuidado familiar y afectivo del entorno real, reconociendo la emoción de la tristeza.

Tiempo

40 minutos

Materiales

Cochecitos de juguete.

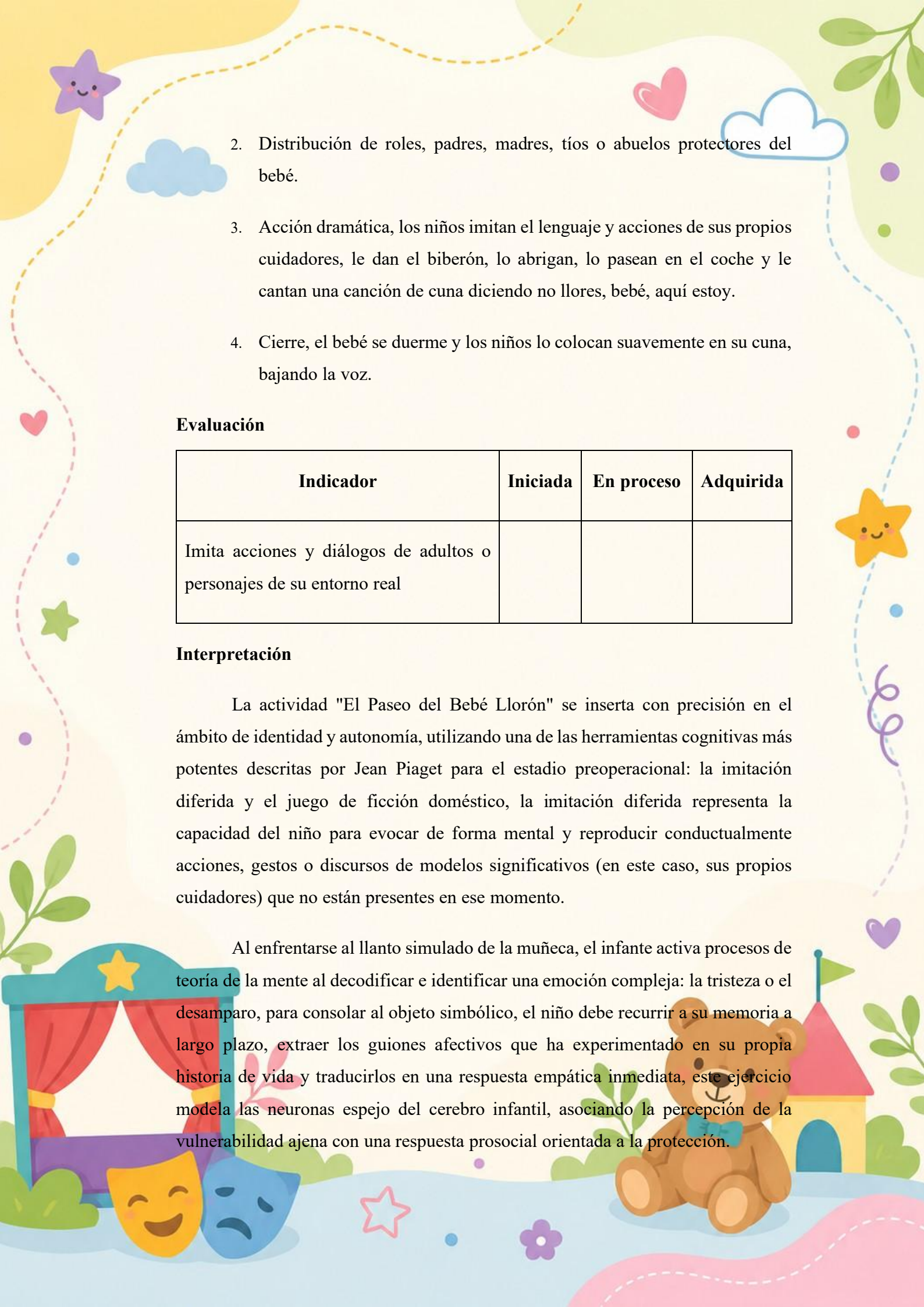
Muñecas tipo bebé.

Cobijas pequeñas.

Biberones vacíos.

Desarrollo paso a paso:

1. Inicio, el docente arrulla a una muñeca que simula llorar desconsoladamente.

- 
2. Distribución de roles, padres, madres, tíos o abuelos protectores del bebé.
 3. Acción dramática, los niños imitan el lenguaje y acciones de sus propios cuidadores, le dan el biberón, lo abrigan, lo pasean en el coche y le cantan una canción de cuna diciendo no llores, bebé, aquí estoy.
 4. Cierre, el bebé se duerme y los niños lo colocan suavemente en su cuna, bajando la voz.

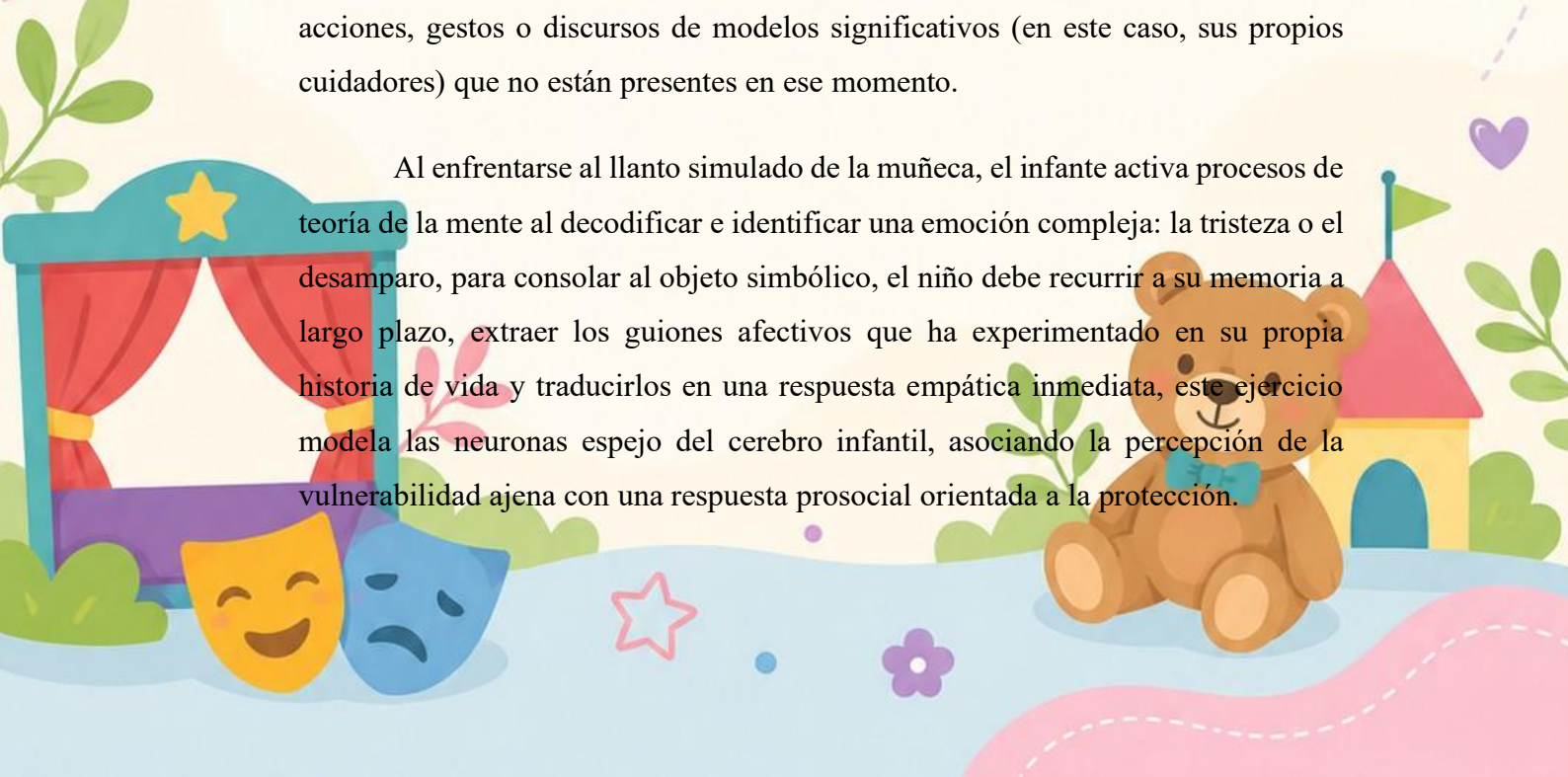
Evaluación

Indicador	Iniciada	En proceso	Adquirida
Imita acciones y diálogos de adultos o personajes de su entorno real			

Interpretación

La actividad "El Paseo del Bebé Llorón" se inserta con precisión en el ámbito de identidad y autonomía, utilizando una de las herramientas cognitivas más potentes descritas por Jean Piaget para el estadio preoperacional: la imitación diferida y el juego de ficción doméstico, la imitación diferida representa la capacidad del niño para evocar de forma mental y reproducir conductualmente acciones, gestos o discursos de modelos significativos (en este caso, sus propios cuidadores) que no están presentes en ese momento.

Al enfrentarse al llanto simulado de la muñeca, el infante activa procesos de teoría de la mente al decodificar e identificar una emoción compleja: la tristeza o el desamparo, para consolar al objeto simbólico, el niño debe recurrir a su memoria a largo plazo, extraer los guiones afectivos que ha experimentado en su propia historia de vida y traducirlos en una respuesta empática inmediata, este ejercicio modela las neuronas espejo del cerebro infantil, asociando la percepción de la vulnerabilidad ajena con una respuesta prosocial orientada a la protección.



Actividad 10 "Los Animales de la Selva"



Objetivo

Resolver conflictos sencillos (disputas por espacio o recursos) a través del diálogo mediado y la personificación animal.

Tiempo

40 minutos

Materiales

Diademas sencillas con orejas de animales (león, mono, conejo).

Una alfombra grande como el río.

Desarrollo paso a paso

1. Inicio, se demarca una alfombra que será el único río donde los animales pueden tomar agua.
2. Distribución de roles, diferentes animales de la selva elegidos por los niños.
3. Acción dramática, los niños actúan como sus animales.



- 
4. El docente introduce el conflicto, el león está enojado y no deja que los monos tomen agua porque dice que la alfombra es suya.
 5. Se detiene la acción y en asamblea simbólica se pregunta a los animales ¿Cómo se sienten los monos? ¿Qué podemos hacer para que todos tomen agua?
 6. Los niños proponen soluciones simbólicas ("compartir el río", "hacer una fila").
 7. Cierre, los animales llegan a un acuerdo, toman agua juntos y hacen un sonido alegre.

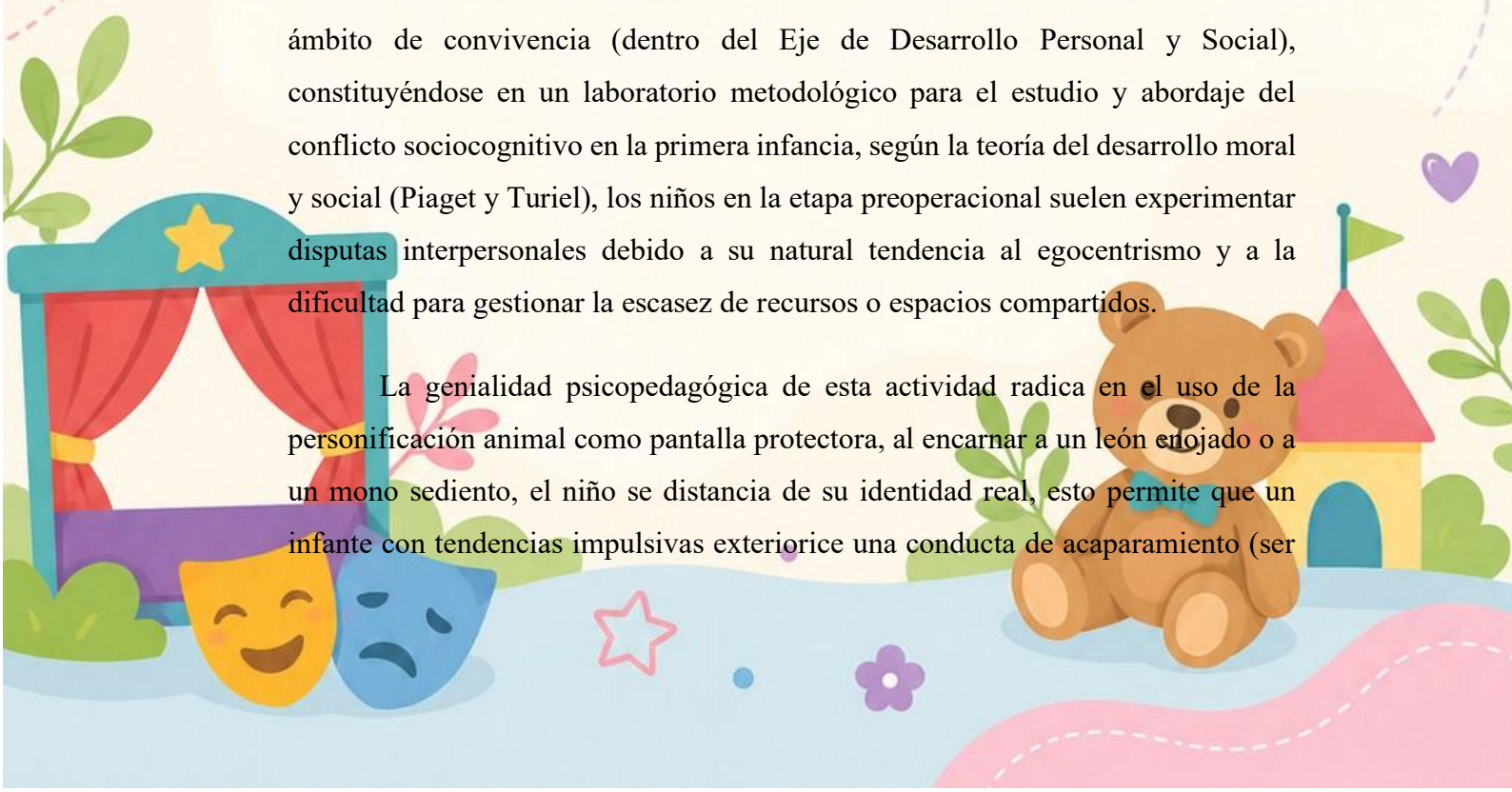
Evaluación

Indicador	Iniciada	En proceso	Adquirida
Participa en la resolución de un conflicto sencillo aportando o aceptando un acuerdo básico			

Interpretación

La actividad "Los Animales de la Selva" se adscribe de forma directa al ámbito de convivencia (dentro del Eje de Desarrollo Personal y Social), constituyéndose en un laboratorio metodológico para el estudio y abordaje del conflicto sociocognitivo en la primera infancia, según la teoría del desarrollo moral y social (Piaget y Turiel), los niños en la etapa preoperacional suelen experimentar disputas interpersonales debido a su natural tendencia al egocentrismo y a la dificultad para gestionar la escasez de recursos o espacios compartidos.

La genialidad psicopedagógica de esta actividad radica en el uso de la personificación animal como pantalla protectora, al encarnar a un león enojado o a un mono sediento, el niño se distancia de su identidad real, esto permite que un infante con tendencias impulsivas exteriorice una conducta de acaparamiento (ser





dueño del río) sin el temor de recibir un castigo o ser etiquetado negativamente como un niño egoísta, la ficción dramática legitima la escenificación del conflicto para que este pueda ser analizado, deconstruido y resuelto de forma colectiva y segura.

RESUMEN DE LA GUÍA PEDAGÓGICA



Fomentando la **expresión** y
creatividad a través del juego.



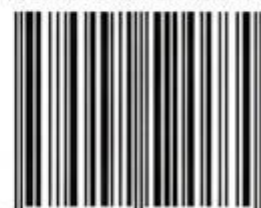
Herramientas para **educadores** y
cuidadores del desarrollo infantil.



Guía práctica para el crecimiento
socioafectivo en niños de 3 años.

Guía pedagógica de **juego**
dramático para el desarrollo
socioafectivo, Orientada a
niños de 3 de la Universidad
Estatad de Bolívar.

ISBN 978-9942-XXXX-X



9 789942 XXXX-X



© 2024 Universidad Estatal de Bolívar.
Todos los derechos reservados.

Bibliografía

- Allison, T. (2024). Tesis de posgrado. *El juego dramático y el desarrollo de habilidades sociales en niños de educación inicial*. Cuenca, Ecuador: Universidad Católica de Cuenca.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2015). Ley orgánica de educación intercultural. Quito: Registro Oficial.
- Ausubel, N. (1973). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Mexico: Trillas.
- Bailón, M., Bravo, J., y Arteaga, A. (2025). Actividades lúdicas para el desarrollo socioemocional en los niños y niñas de 24 a 36 meses. *RUNAS Journal of Education and Culture*, 6(13), e250279. <https://doi.org/https://doi.org/10.46652/runas.v6i13.279>
- Berk, L. (2018). El papel del juego dramático en el desarrollo de la autorregulación. En I. S. University, *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia* (pp. 1-6). Illinois State University.
- Bisquerra, R., y Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: Por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29. <https://doi.org/https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4>
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. New York: Basic Books.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press.
- Brunner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press.
- Brunner, J. (1998). *Fundamental de la educación, la importancia de la educación, el sentido de la educación*. Páidos.

- Cedeño, M. (2024). Tesis de maestría. *El juego dramático en el desarrollo de habilidades sociales de niños de 4 a 5 años*. Santa Elena: Universidad Estatal Península de Santa Elena.
- Código de la Niñez y Adolescencia. (2003). *Código de la Niñez y Adolescencia*. Quito: Congreso Nacional.
- Constante, M., Culqui, P., Bravo, J., y Defaz, Y. (2024). El desarrollo socio afectivo en niños de 3 a 5 años. *Revista Prometeo Conocimiento Científico*, 4(1), e83. <https://doi.org/https://doi.org/10.55204/pcc.v4i1.e83>
- Constitución del Ecuador. (2008). *Constitución del Ecuador*. Montecristi: Asamblea Nacional.
- Decroly, O. (1993). *El niño anormal: estudios pedagógicos y psicológicos*. CEPE.
- Denham, S. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.
- Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. PAIDÓS.
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Visor.
- Erazo, M. (2022). Tesis de grado. *Los juegos dramáticos como estrategias pedagógicas en el desarrollo personal y social de los niños y niñas de primer año de la Escuela de Educación Básica Alfredo Noboa Montenegro, cantón Caluma, provincia Bolívar periodo 2021- 2022*. Guaranda: Universidad Estatal de Bolívar.
- Fröebel, F. (1913). *La educación del hombre*. Madrid: Daniel Jorro.
- Gavilanes, J., y Cordova, O. (2025). Tesis de grado. *Lectura de pictogramas en el desarrollo de lenguaje verbal de niños de 2 a 3 años de edad del centro de desarrollo infantil Elisa Mariño de Carvajal del cantón Guaranda, provincia Bolívar, período 2025*. Guaranda: Universidad Estatal de Bolívar.

- Gobierno Autónomo Descentralizado de Guaranda. (2024). *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial (PDOT) 2024-2030*. Secretaría de Planificación.
- Gómez, E., y Strasser, K. (2022). Un marco integrativo de las competencias socio-emocionales tempranas: Cognición, regulación y comunicación. *Revista Interamericana de Psicología*, 56(1), 1-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.30849/ripijp.v56i1.1330>
- Gómez, V. (julio de 2022). tesis de tercer nivel. *Guía didáctica para el desarrollo del lenguaje verbal en niños de 4 a 5 años mediante el uso de títeres*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación, sexta edición*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación, las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta*. Mc.Graw Hill.
- INEC. (2025). *Retornos educativos y capital social académico: evidencia desde el mercado laboral formal ecuatoriano*. INEC.
- Kac, M. (s.f.). *La lúdica y el juego socio dramático en el nivel inicial*. Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura*. Paidós, Buenos Aires.
- Lillard, A. (2014). Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 2. Cognitive processes. En R. M. (Ed.), *The development of play*. (pp. 425-460). Wiley.
- Merchán, N. (junio de 2025). Tesis de Doctorado. *Aproximación teórica sobre el juego dramático en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de transición desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky*. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

- MINEDUC. (2025). *Currículo priorizado de educación inicial 3 a 5 años*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación - MINEDUC. (2025). *Currículo Priorizado de Educación Inicial*. Quito: Ministerio de Educación - MINEDUC.
- Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES). (2022). *Norma Técnica para los Centros de Desarrollo Infantil: Estándares de calidad y atención integral*. Subsecretaría de Desarrollo Infantil Integral.
- Montessori, M. (2007). *El método Montessori*. BN Publishing.
- Moreira, K. (s.f.). *El juego dramático como factor de desarrollo en la primera infancia*. OMEP Uruguay.
- Moreira, K., y Tarazona, A. (2025). Tesis de grado. *Plan de intervención cognitivo conductual para el desarrollo de competencias socioemocionales en niños preescolares superiores*. Manabí: Universidad Técnica de Manabí.
- Olhaberry, M., y Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358-366. <https://doi.org/https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864022000748>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2023). *Informe sobre la salud mental y el desarrollo infantil en las Américas: Desafíos post-pandemia*. OPS.
- Papalia, D., y Martorell, G. (2021). *Desarrollo humano (14.ª ed.)*. McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1972). *La formación del símbolo en el niño*. Morata.
- Preciado, M., Olavio, J., Laínez, E., Quimi, A., Chilán, F., y Peñafiel, R. (2025). Desarrollo socioemocional a través del juego. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 4(3), 40-52. <https://doi.org/https://doi.org/10.69516/szxdhm77>

- Rea, G. (2023). Tesis de tercer nivel. *El Juego Dramático como Estrategia para el desarrollo de la Inteligencia Interpersonal en niños de inicial 2 en la Unidad Educativa Particular Jijón Caamaño y Flores*. Ibarra: Universidad Técnica del Norte.
- Redondo, C., Arias, C., y Melo, E. (2024). Programa de intervención para la estimulación de competencias socioemocionales en niños, niñas y adolescentes. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-22. <https://doi.org/https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1053>
- Rousseau, J. (2012). *Emilio, o De la educación*. Alianza Editorial.
- Salter, M., Blehar, M., Waters, E., y Wall, S. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology Press.
- Tamayo, A. (2024). Tesis de grado. *El juego dramático y el desarrollo de habilidades sociales en niños de educación inicial*. Cuenca: Universidad Católica de Cuenca.
- Thibodeau, R., Gilpin, A., Palermo, F., Nancarrow, A., Farrell, C., y Turley, D. (2020). Pretend play as a protective factor for developing executive functions among children living in poverty. *Cognitive Development*, 56, 100964. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100964>
- UNICEF. (2018). *Aprendizaje a través del juego, Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. UNICEF.
- UNICEF. (2023). Las emociones en la infancia: ¿cómo aprenden niños y niñas a manejarlas? *UNICEF*. <https://doi.org/https://www.unicef.org/uruguay/crianza/etapa-escolar/las-emociones-en-la-infancia-como-aprenden-ninos-y-ninas-manejarlas>
- Vigostky, L. (1978). *Teorias del Aprendizaje* . [www.e._teorias del aprendizaje](http://www.e-teoriasdelaprendizaje.com) .
- Vigotsky. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Vigotsky. (2006). *Interacción entre aprendizaje y desarrollo*. En: Segarte AL, compiladora. *Psicología del desarrollo escolar. Selección de lecturas*. Editorial Félix Varela.

White, R., Thibodeau, R., Bauer, R., Gilpin, A., y Palermo, F. (2025). The Creativity in Play Scale: Examining the role of imagination and self-regulation in naturalistic play ratings of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. <https://doi.org/10.1037/aca0000783>

White, R., Thibodeau, R., Palermo, F., y Mikulski, A. (2021). Engagement in social pretend play predicts preschoolers' executive function gains across the school year. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 103-113. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.03.005>

Anexos

Anexo 1. Resolución del Consejo Directivo



DECANATO CONSEJO DIRECTIVO

FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN,
SOCIALES, FILOSÓFICAS
Y HUMANÍSTICAS

Guaranda, 17 de abril de 2026
RCD-FCESFH-UEB-0247.26 - 2026

El suscrito Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas y Humanísticas, Lcdo. Javier Mármol Escobar, MSc, Certifica que el Consejo Directivo, en sesión ordinaria (06) del 15 de abril de 2026.

EN RELACION AL DÉCIMO NOVENO PUNTO. - Análisis y resolución de la matriz validado con los temas de los Proyectos de Investigación por los Tutores del proceso de integración Curricular 01-2026 de los estudiantes de octavo ciclo de la Carrera de Educación Inicial, periodo académico PAO I marzo – julio 2026.

EL CONSEJO DIRECTIVO CONSIDERANDO:

QUE, la Constitución de la República del Ecuador, en su artículo 350 dispone: “El Sistema de Educación Superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo”.

QUE, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2019), El artículo 17 de la Ley Orgánica de Educación Superior vigente, señala lo siguiente: Reconocimiento de la autonomía responsable- “El Estado reconoce a las universidades y escuelas politécnicas autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica, acorde con los principios.

QUE, en el Reglamento de la Unidad de Integración Curricular de la Universidad Estatal de Bolívar en el Art. 8.- Funciones. - Las funciones de la Unidad de Integración Curricular de la carrera son: a) Recopila, analiza, gestiona y valida la documentación relacionada con el proceso de titulación de acuerdo con lo establecido en el presente reglamento. b) Analiza la pertinencia de los temas propuestos para las diferentes modalidades de titulación y sugiere su aprobación.

QUE, el Estatuto de la Universidad Estatal de Bolívar en el artículo 44.- Atribuciones del Consejo Directivo, literal c, manifiesta: Emitir resoluciones para el funcionamiento de la gestión administrativa, académica, investigación y vinculación de la Facultad, acorde a la normativa legal.

QUE, el Estatuto de la Universidad Estatal de Bolívar en el artículo 51.-Deberes y Atribuciones del Coordinador/a de Carrera, literal c) que expresa: Presentar informes del desarrollo académico al Decano.

QUE, en oficio-009-CEI-2026 de fecha 14 de abril de 2026, suscrito por la Lic. Dora Lliguisupa Pastor Coordinadora de la Unidad de Integración Curricular de la Carrera de Educación Inicial, quién remite la matriz validado con los temas de los Proyectos de Investigación por los Tutores del proceso de integración Curricular 01-2026 de los estudiantes de octavo ciclo de la Carrera de Educación Inicial, periodo académico PAO I marzo – julio 2026.

RESUELVE: “Aprobar el Tema de Trabajo de Integración y/o Proyecto de Investigación, titulado: “JUEGO DRAMÁTICO EN EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DE LOS NIÑOS DE 3 AÑOS DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL “ELISA MARIÑO DE CARVAJAL”, CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLIVAR, PERIODO 2026”, presentado por: SORIA CAZCO YAJAIRA ALEXANDRA y TORRES QUINATO A EDITH ESTEFANIA, estudiantes de la Unidad de Integración Curricular de la Carrera de Educación Inicial, proceso de titulación 01-2026, periodo académico PAO I marzo – julio 2026, revisado y validado por el tutor/a: LIC. VERONICA VELOZ, MSc, Profesor/a – Investigador/a de la Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas y Humanísticas de la Universidad Estatal de Bolívar”.

Notifíquese.

Atentamente,



Lcdo. Javier Mármol Escobar, MSc.
DECANO

JME/Marcela N.

Anexo 2. Ficha de observación



UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR

CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL

Ficha de observación



**EDUCACIÓN
INICIAL UEB**
UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR

Institución: CDI Elisa Mariño Carvajal

Grupo de edad: 3 años

Fecha de aplicación: _____

Objetivo: Evaluar el nivel de desarrollo socioafectivo de los niños durante las sesiones de juego dramático.

Instrucciones: anotar la valoración por el niño en cada indicador, considerando la siguiente escala:

A+	Alcanza los aprendizajes
A-	
B+	
B-	En proceso de alcanzar los aprendizajes
C+	
C-	
D+	Inicia los aprendizajes
D-	
E+	
E-	

Dimensión	Indicadores	Valoración
	Reconoce y nombra emociones básicas (alegría, tristeza, miedo) durante el juego.	

Dimensión expresión y regulación emocional	Muestra seguridad y confianza al asumir un rol en la dramatización.	
Dimensión interacción social y empatía	Se integra espontáneamente en juegos grupales con sus pares.	
	Comparte materiales y juguetes de forma voluntaria durante la actividad.	
	Respeto turnos y reglas sencillas establecidas para el juego dramático.	
	Demuestra actitudes de ayuda o consuelo hacia compañeros que lo necesitan.	
Dimensión autonomía e identidad	Elige el personaje o el rincón de juego de su preferencia con seguridad.	
	Propone ideas o acciones sencillas para el desarrollo de la historia.	
	Realiza acciones de cuidado personal relacionadas con el rol (ej. "dar de comer", "limpiar").	
Dimensión capacidad simbólica	Utiliza objetos cotidianos para representar algo distinto (ej. una caja es un carro).	

	Imita acciones y diálogos de adultos o personajes de su entorno real/imaginario.	
--	--	--

Anexo 3. Entrevista



UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR
CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL



ENTREVISTA A LA DOCENTE:

Pregunta 1: Sobre el clima general del aula.

Pregunta 2: Sobre la gestión de materiales y conflictos.

Pregunta 3: Sobre la empatía y solidaridad (Actitudes de consuelo).

Pregunta 4: Sobre el seguimiento de normas y autorregulación.

Pregunta 5: Sobre la autonomía y toma de decisiones.

Pregunta 6: Sobre la capacidad simbólica y representativa.

Pregunta 7: Sobre las estrategias metodológicas actuales.

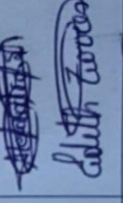
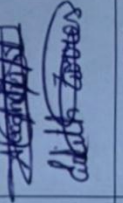
Pregunta 8: Sobre la viabilidad de la propuesta investigativa.

Anexo 4. Cronograma de Tutorías

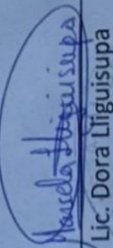
Facultad: Ciencia de la Educación, Sociales, Filosóficas y Humanísticas. Carrera: Educación Inicial		Modalidad de Titulación: Proyecto de titulación.		Opción: Trabajo de Titulación	
Título del proyecto: El juego dramático en el desarrollo socio afectivo de los niños de 3 años en el CDI Elisa Mariño Carvajal, cantón Guaranda provincia Bolívar, durante el período 2026'.					
Estudiante:		Cedula:		Teléfono:	E-mail:
Yajaira Alexandra Soria Cazco		0605835057		0969551656	yajaira.soria@ueb.edu.ec
Edith Estefania Torres Quinatoa		0202408670		0979514989	edith.torres@ueb.edu.ec
Docente Tutor:		Cedula:		Teléfono:	E-mail:
Ing. Verónica Teresa Veloz Segura		0201493186		0986099114	vveloz@ueb.edu.ec
2. REGISTRO DE TUTORÍAS ACADÉMICAS EN LOS TRABAJOS DE INTEGRACIÓN CURRICULAR OPCIÓN.....					
No	Fecha	Tema Actividad Realizada	Tratado/ Académica	Horas de Tutoría	Firma del dirigido/a
1.	06/04/2026	Revisión del tema		1 hora	
2.	13/04/2026	Corrección del tema		1 hora	

3.	20/04/2026	Redacción de la primera parte del trabajo: objetivos, antecedentes, problema, justificación.	1 hora	Alfonso Torres Salith Torres	
4.	27/04/2026	Ajustes del objetivo general y específicos	1 hora	Alfonso Torres Salith Torres	
5.	04/05/2026	Redacción del marco teórico	1 hora	Alfonso Torres Salith Torres	
6.	11/05/2026	Revisión del marco teórico	1 hora	Alfonso Torres Salith Torres	
7.	18/05/2026	Corrección del marco teórico	1 hora	Alfonso Torres Salith Torres	
8.	25/05/2026	Redacción del marco metodológico	1 hora	Alfonso Torres Salith Torres	
9.	01/06/2026	Aplicación de instrumentos y recolección de datos	1 hora	Alfonso Torres Salith Torres	
10.	08/06/2026	Análisis e interpretación de la información recopilada	1 hora	Alfonso Torres Salith Torres	

UNIDAD DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

11.	10/06/2026	Revisión de estadísticos y presentaciones de graficas	1 hora		
12.	12/05/2026	Elaboración de conclusiones del estudio	1 hora		
13.	15/05/2026	Desarrollo y redacción de la propuesta	1 hora		
14.	18/05/2026	Revisión y perfeccionamiento de la propuesta planteada	1 hora		
15.	19/05/2026	Revisión del informe final de investigación	1 hora		


Ing. Verónica Teresa Veloz Segura
Docente Tutor/a
Firma


Lic. Dora Uguisupa
Coordinador de la Unidad Integración curricular
Firma



Anexo 5. Evidencias







Anexo 6. Certificado Antiplagio



Certificado de análisis

Compilatio Magister+ | UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR (UEB)

El juego dramático en el desarrollo socioafectivo de los niños de 3 años

ID : 6fd85c123117e896208ca3e3c20e0713ba31f44d



8%

Textos sospechosos

Nombre del fichero : TESIS FINAL plagio Edith.txt

Tamaño del archivo original : 280,72 kB

Número de palabras : 13.418

Depositante : Verónica Teresa Veloz Segura

Fecha de depósito : 30 de junio de 2026

Tipo de carga : interface

fecha de fin de análisis : 30 de junio de 2026

Resumen (sección 1/2)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :



Similitudes

1%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



Detección de IA

6%

Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA.

Este índice es un indicador y no una prueba. Comprueba con el autor si domina los conocimientos mencionados en el documento.



Idiomas no reconocidos

<1%

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua.

Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.



No incluido en el porcentaje de textos sospechosos :



Textos entre comillas

<1%

Pasajes entre comillas, a menudo indicativos de una cita.

Verónica Veloz