UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR

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

CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL

TEMA:

EL JUEGO EGOCÉNTRICO EN EL DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS NIÑOS DE 2 A 3 AÑOS DE EDAD DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL "ELISA MARIÑO DE CARVAJAL", CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA DE BOLÍVAR, PERÍODO 2025.

AUTOR:
LLUMIGUANO TARIS ESTHELA FABIOLA

TUTOR:
LIC. MARTHA LÓPEZ QUINCHA

TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR - PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE LICENCIADO/A EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN INICIAL.

2026

UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR

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

CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL

TEMA:

EL JUEGO EGOCÉNTRICO EN EL DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS NIÑOS DE 2 A 3 AÑOS DE EDAD DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL "ELISA MARIÑO DE CARVAJAL", CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA DE BOLÍVAR, PERÍODO 2025.

AUTOR:
LLUMIGUANO TARIS ESTHELA FABIOLA

TUTOR:
LIC. MARTHA LÓPEZ QUINCHA

TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR - PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE LICENCIADO/A EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN INICIAL.

2026

I. DEDICATORIA

Primero darle gracias a Dios por haberme dado la fuerza, sabiduría e inteligencia para seguir con el objetivo y cumplir la meta propuesta en este trabajo de obtener uno de los grandes sueños deseados en mi vida profesional.

A mi madre por ser el pilar fundamental para seguir adelante, la persona más especial que tengo y siempre me ha brindado su apoyo incondicional su cariño, amor, que me ha enseñado que no hay nada imposible que todo lo podemos con dedicación y perseverancia hacia el éxito, sus palabras de aliento que siempre me espera con una sonrisa la que me da tranquilidad; me abraza y dice que todo estará bien.

A mi padre que, por su trabajo de cada día, siempre ha estado conmigo me ha dado todo, nunca me ha negado nada es el mejor padre del mundo te quiero mucho tiene un corazón inmenso que da todo por sus hijos y a quien le debo mucho por impulsarme a ser una profesional acompañándome en los malos y buenos momentos.

A todos mis hermanos y hermanas los quiero mucho como siempre les he dicho ustedes siempre han sido un reflejo importante en mi vida quiero que se sientan orgullosos de mí que siempre estemos juntos y unidos me han apoyado económicamente, moralmente también con sus palabras, consejos me han animado a nunca darme por vencida en el proceso de culminar un escalón más en vida estudiantil.

A mis sobrinos y sobrinas que con sus juegos y travesuras hacen que la vida sea más alegre, son la alegría de la casa los vi nacer y fueron lo más bonito que llegaron a ser parte de la familia que siempre me pregunta cuando me graduó siempre seré una tía y estaré ahí cuando me necesiten seré su ejemplo en cada paso que den o las cosas que hagan será una experiencia a sus vidas porque tienen mucho que aprender.

Esthela Llumiguano

II. AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios y a la virgencita del Quinche ya que soy muy devota a ella por bendecirme en la vida y guiarme a lo largo de mi vida y de mi carrera que siempre me ha cuidado y protegido, convirtiéndose en ese apoyo y fortaleza en aquellos momentos de dificultad y con mucha fe en ti madre mía del Quinche sé que saldré bien y con tu bendición llegare a cumplir lo que por tanto tiempo soñé en hacerlo realidad.

Le agradezco a mi tutora y docente por haber compartido sus conocimientos y sabiduría a lo largo de la carrera y compartir los días de investigación también por ser una persona paciente y su rectitud como una docente guía desde que impartió clases siendo una persona de admiración por su enseñanza y aprendizaje en la carrera de educación inicial.

Esthela Llumiguano

CERTIFICACIÓN DEL TUTOR:

LICENCIADO MARTHA LOPEZ QUINCHA MSC. DOCENTE

TUTOR DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

CERTIFICA

Que, el presente **PROYECTO DE INVESTIGACIÓN** titulado: ""EL JUEGO EGOCENTRICO EN EL DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 2 A 3 AÑOS DE EDAD EN EL "CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL" "ELISA MARIÑO DE CARVAJAL" CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR PERÍODO 2025, de autoría de:LLUMIGUANO TARIS ESTHELA FABIOLA, estudiantes de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Estatal de Bolívar, ha sido debidamente revisado e incorporado las recomendaciones emitidas en las asesorías realizadas; en tal virtud autorizó 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, 12 de diciembre de 2025

Firma y nombre del tutor

.....

Lcda. Martha López Quincha

DERECHOS DE AUTOR

Yo Esthela Fabiola Llumiguano taris portador/res de la Cédula de Identidad No...0250285426
en calidad de autor/res y titular / es de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Titulación: **EL JUEGO EGOCÉNTRICO EN EL DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS NIÑOS DE 2 A 3 AÑOS DE EDAD DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL "ELISA MARIÑO DE CARVAJAL", CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA DE BOLÍVAR, PERÍODO 2025.** 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.

Esthela Fabiola Llumiguano Taris

Nombre del Autor 1
(firma electrónica)

V. ÍNDICE

I.DEDICATORIA 1
II.AGRADECIMIENTO 2
III.CERTIFICACIÓN DEL TUTOR 3
IV.AUTORÍA NOTARIADA 4
V.ÍNDICE 5
VI.RESUMEN EJECUTIVO EN ESPAÑOL 7
VII.ABSTRACT 8
VIII.INTRODUCCIÓN 9
1.TEMA 11
2.ANTECEDENTES 12
3.PROBLEMA 14
3.1.Descripción del problema 14
3.2.Formulación del problema 15
4.JUSTIFICACIÓN 16
5.OBJETIVOS 18
5.1.Objetivo General 18
5.2.Objetivos Específicos 18
6.MARCO TEÓRICO 19
6.1.Teoría Científica 19
6.1.1.Juego egocéntrico *19*
6.1.1.1.Etapas del desarrollo del juego según Piaget y Parten 19
6.1.1.2.Conceptualización del juego egocéntrico 21
6.1.1.3.Características del juego egocéntrico en la primera infancia 22
6.1.1.4.Fundamentación teórica del juego egocéntrico 25
6.1.1.5.Función del juego egocéntrico en el desarrollo infantil 26
6.1.1.6.El rol del docente en la orientación del juego egocéntrico 28
6.1.1.7.Estrategias pedagógicas para potenciar el juego egocéntrico 30
6.1.2.Desarrollo emocional *32*
*6.1.2.1.*Teorías psicológicas del desarrollo emocional infantil 32
6.1.2.2.Teoría del aprendizaje socioemocional 34
6.1.2.3.Desarrollo emocional según Goleman 36

6.1.2.4.Conceptualización del desarrollo emocional 38
6.1.2.5.Fundamentación teórica del desarrollo emocional 39
6.1.2.6.Dimensiones del desarrollo emocional en la primera infancia 41
6.1.2.7.Factores que influyen en el desarrollo emocional 43
6.1.2.8.Importancia del desarrollo emocional en la educación inicial 48
6.1.2.9.Rol del docente en el desarrollo emocional 53
6.2.Teoría legal 58
6.3.Teoría referencial 59
7.MARCO METODOLÓGICO 62
7.1.Enfoque de la investigación 62
7.2.Diseño o tipo de estudio 62
7.3.Métodos 62
7.4.Técnicas e Instrumentos Técnica 63
7.5.Universo y muestra 64
8.ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS 66
8.1.Resultados de la ficha de observación aplicada a los estudiantes 66
8.2.Análisis de la Encuesta aplicada a las Docentes 77
9.CONCLUSIONES 87
10.PROPUESTA 88
10.1.Introducción 89
10.2.Justificación 90
10.3.Objetivos 91
10.4. ¿Qué es el juego egocéntrico? 92
10.5.Rol del docente durante el juego egocéntrico 93
10.6.Estrategias pedagógicas para aplicar el juego egocéntrico en el aula 94
10.7.Desarrollo de los talleres 95
10.8.Sección I Talleres dirigido a la docente 96
8Sección II Actividades para realizar en el aula 101
11.BIBLIOGRAFÍA 108
ANEXO 124

VI. RESUMEN EJECUTIVO EN ESPAÑOL

El objetivo general del estudio fue analizar el juego egocéntrico como metodología pedagógica para favorecer el desarrollo emocional en niños y niñas de 2 a 3 años en el contexto de la educación inicial, considerando su influencia en la autorregulación, la expresión emocional y el bienestar afectivo. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo del nivel descriptivo siendo las técnicas: La observación directa y la entrevista a docentes; la ficha de observación del desarrollo emocional fue el instrumento principal aplicado en una población de 54 niños/as permitiendo así registrar conductas referentes al juego en solitario, la interacción afectiva y la regulación emocional mostrando resultados donde la mayoría de los niños/as muestran bienestar emocional en el juego egocéntrico, la progresiva capacidad de regular pequeñas frustraciones y apertura afectiva ante la presencia respetuosa de pares y adultos; no obstante, se registró un grupo que presenta dificultades en el manejo emocional que implica la necesidad de mediación pedagógica intencionada así como también se registró el juego individual y uno paralelo como metodologías que implican la potenciación de la autonomía, la seguridad afectiva y la concentración en esta etapa evolutiva. En la conclusión se resalta el juego egocéntrico no como una limitación social sino como una oportunidad de desarrollo pedagógico frente a la propensión a la ausencia de la mediación pedagógica por parte de las prácticas docentes cuando se combinan con el uso de prácticas docentes sensibles y con la adecuación de las promociones del juego egocéntrico. A partir de los hallazgos se propone una guía educativa apoyada en el uso del juego egocéntrico, dividida por módulos orientando la intervención del docente y ayudando a la promoción del bienestar emocional en la educación inicial.

Palabras clave: juego egocéntrico, desarrollo emocional, educación inicial, autorregulación, primera infancia.

VII. ABSTRACT

The overall objective of the study was to analyze egocentric play as a pedagogical methodology to promote emotional development in children aged 2 to 3 years in the context of early childhood education, considering its influence on self-regulation, emotional expression, and affective well-being. The research was conducted using a qualitative descriptive approach, employing the following techniques: direct observation and interviews with teachers; the emotional development observation form was the main instrument applied to a population of 54 children, thus allowing the recording of behaviors related to solitary play, affective interaction, and emotional regulation, showing results where most children show emotional well-being in egocentric play, the progressive ability to regulate small frustrations, and affective openness in the respectful presence of peers and adults; However, a group was identified that presented difficulties in emotional management, implying the need for intentional pedagogical mediation. Individual and parallel play were also recorded as methodologies that imply the enhancement of autonomy, emotional security, and concentration at this estaje of development. The conclusion highlights egocentric play not as a social limitation but as an opportunity for pedagogical development in the face of the tendency toward a lack of pedagogical mediation in teaching practices when combined with the use of sensitive teaching practices and the adaptation of egocentric play promotions. Based on the findings, an educational guide supported by the use of egocentric play is proposed, divided into modules that guide teacher intervention and help promote emotional well-being in early childhood education.

Keywords: egocentric play, emotional development, early childhood education, self-regulation, early childhood.

VIII. INTRODUCCIÓN

La educación inicial constituye una etapa decisiva para el desarrollo integral del niño, debido a que en ella se consolidan las bases emocionales, sociales y cognitivas que influyen en su adaptación escolar y social; entre los 2 y 3 años, el desarrollo emocional adquiere especial relevancia al estar estrechamente vinculado con la exploración del entorno, la seguridad afectiva y la construcción de la identidad. En este periodo, el juego se configura como la actividad central del aprendizaje, al permitir que el niño exprese emociones, regule conductas y establezca vínculos tempranos con su contexto inmediato.

Dentro de las numerosas formas de juego que podemos encontrar en la primera infancia, el juego egocéntrico se presenta como una forma superior, está caracterizada por la acción individual de ser uno mismo y por la autorreferencia; se trata de una forma de jugar que responde a un momento evolutivo natural y necesario del desarrollo emocional. No obstante, en determinado contexto educativo se interpreta como desinterés social o bien como conducta problemática, lo que vuelve prácticas educativas que limitan su valía y bienestar emocional del niño.

En la educación infantil, este desconocimiento del valor pedagógico del juego egocéntrico puede condicionar la forma en la que los docentes acompañan el juego; esta situación provoca que los docentes en su intervención no respeten la autonomía. Como consecuencia, es posible observar una dificultad en la autorregulación emocional, se producen manifestaciones de frustración e inseguridad afectiva, aspectos que influyen en la forma de convivencia en el aula y entre los niños y niñas, el manejo del juego egocéntrico como estrategia

metodológica tiene sentido por su relación directa con la autorregulación emocional, la exploración autónoma y la construcción escalar de habilidades sociales; hacer consciente su valor permite transformar el propio juego individual de los niños y niñas en ocasión para el aprendizaje emocional. Así, la figura del docente pasa a transformarse en una figura mediadora que ayuda y acompaña, valida las emociones y, ante todo, acompaña el ritmo del niño o la niña, favoreciendo un entorno educativo afectivo y seguro. La relevancia de investigar el desarrollo emocional en el grupo de niños/as comprendidos entre los dos y los tres años de edad radica en que ésta constituye el punto de partida para la futura adaptación escolar y la convivencia futura, así mismo, las emociones tener incidencia sobre la conducta, sobre la atención, sobre la disposición para aprender. Conocer el nivel de desarrollo emocional del grupo, además, nos permite dar respuesta a las necesidades del grupo infantil y orientar acciones pedagógicas que pueden ayudar a regular la emoción de los niños/as, así como prevenir dificultades emocionales en periodos posteriores de su desarrollo.

El estudio se desarrolla en el contexto de la educación infantil con la finalidad de estudiar la relación existente entre el juego egocéntrico y la vivencia emocional de los niños y niñas en la primera infancia; el interés se centra en conocer la incidencia que tienen las experiencias de juego individualizado sobre la vivencia de la emoción, sobre la regulación de la frustración o sobre la seguridad afectiva. A su vez, la investigación busca contribuir con la construcción de fundamentos que ayuden a orientar la práctica de los docentes y a crear estrategias pedagógicas coherentes con las características evolutivas de la primera infancia.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se articula bajo un diseño descriptivo de enfoque cualitativo, donde se observa y analiza la conducta emocional de niños/as de los dos a los tres años de edad; en esta ocasión, se recurre a la ficha de observación como medio de recogida de datos. Este enfoque permite tener una visión más detallada del fenómeno a estudiar, a la vez que fundamenta la propuesta de un programa de talleres sobre el juego egocéntrico para favorecer el desarrollo emocional de niño/a.

1. TEMA

El Juego Egocéntrico en el Desarrollo emocional de los niños de 2 a 3 años de edad del Centro de Desarrollo Infantil "Elisa Mariño de Carvajal", Cantón Guaranda, Provincia de Bolívar, período 2025.

2. ANTECEDENTES

Peña Castro (2013) desarrolló el proyecto investigativo titulado "Incidencias de los juegos cooperativos frente al desarrollo emocional" los resultados evidenciaron diferencias significativas entre niños y niñas en la expresión emocional, el trabajo en equipo y la empatía. Se concluyó que los juegos cooperativos constituyen una herramienta pedagógica efectiva para potenciar el desarrollo emocional y social en la infancia escolar.

El estudio realizado por Ávila Preciado et al., (2024) titulado "El papel del juego en el desarrollo socioemocional en la educación inicial". Mediante una revisión bibliográfica con enfoque cualitativo, se identificaron diversos tipos de juego; dramático, simbólico, libre, individual y colaborativo, como herramientas clave para fortalecer habilidades como la empatía, autorregulación, resolución de conflictos y expresión emocional. Los resultados confirman que el juego es una metodología indispensable para el bienestar integral infantil. Se concluye que la inclusión sistemática del juego en el aula repercute positivamente en aspectos como la autonomía, la coexistencia pacífica y el aprendizaje significativo en los primeros años de vida.

Bustamante et al. (2024) En el estudio titulado "El impacto del juego en el desarrollo cognitivo y socioemocional en la educación inicial: estrategias pedagógicas para fomentar el aprendizaje". Se concluyó que el juego pedagógico estimula la comprensión, la colaboración y la participación activa, fortaleciendo el desarrollo integral infantil.

Viteri (2023), en su estudio titulado "El juego simbólico en el desarrollo emocional de los niños de educación inicial". Los resultados evidenciaron que el juego simbólico favorece la autorregulación emocional, empatía y la resolución de conflictos. Se concluyó que la inclusión sistemática del juego simbólico en las prácticas pedagógicas promueve la expresión emocional y fortalece la convivencia escolar desde los primeros años.

Tipantuña (2022) Desarrolló el estudio titulado “El juego en el desarrollo del ámbito de vinculación emocional y social en niños de 2 a 3 años”, los resultados demostraron que el juego potencia la vinculación emocional y social, fortalece la autoestima, la identidad y la autorregulación. Se determinó que el juego es fundamental para el desarrollo integral, la expresión de las emociones y la socialización en los primeros años, constituyendo su eje metodológico irrebatible en educación infantil.

Monar et al., (2025) El estudio titulado “Importancia del juego en el desarrollo social y emocional en niños de educación inicial”. Los resultados muestran que el juego afianza la socialización y la expresión emocional pero su aplicación tiene limitaciones por la escasez de formación docente.

Se concluyó que integrar el juego en la educación inicial favorece un desarrollo integral y equilibrado.

3. PROBLEMA

3.1. Descripción del problema

El juego es la principal actividad a través de la cual los niños pequeños exploran el mundo, desarrollan sus capacidades cognitivas, sociales y emocionales, y construyen significados sobre su entorno. En la etapa de 2 a 3 años predomina el juego egocéntrico, en el que predomina la acción individual, con poco o nada de interacción con los pares. A simple vista parece que estos niños están muy aislados, pero este tipo de juego representa una fase esencial en el desarrollo emocional, ya que permite al niño descubrir su identidad, expresar sus sentimientos y afianzar su autonomía afectiva. Sin embargo, cuando este proceso no es debidamente orientado por el docente puede limitar la evolución hacia formas cooperativas de relación y expresión emocional equilibrada.

El contexto del Centro de Desarrollo Infantil "Elisa Mariño de Carvajal" pone en evidencia que varios niños presentan dificultades para expresar sus emociones, compartir materiales o integrarse en ciertas actividades grupales. Más que problemas de socialización, esta es una brecha que puede desencadenarse por una insuficiente orientación del juego como pedagogía del desarrollo emocional. Estas conductas infantiles, propias de la primera infancia, pueden verse intensificadas al haber actividades lúdicas que no estén acompañadas de acompañamiento emocional (disposición para ayudar a los niños en el proceso emocional) y estrategias (tales como socialización emocional, reconocimiento de sentimientos, comunicación afectiva) que faciliten el desarrollo social y emocional del grupo etario.

El contexto se ve perjudicado por la débil formación del cuerpo docente a nivel de la educación emocional y del juego simbólico y esto limita su potencial para utilizar el juego egocéntrico como medio educativo. Muchas veces las actividades lúdicas son pensadas solamente como un momento de ocio o entretenimiento, sin un propósito pedagógico relacionado con el crecimiento

emocional del niño. La carencia de planificación de experiencias lúdicas voluntarias hace que el niño pueda jugar de manera aislada, sin una mediación que impulse la autorregulación o la comprensión de sus propias emociones y las de los otros.

En consecuencia, se percibe un escaso progreso en la empatía, la tolerancia y la regulación emocional; todos ellos aspectos imprescindibles para lograr una futura convivencia y socialización adecuados, hallándose todos los niños que presentan dificultades para expresar adecuadamente su expectativas de existencias frustradas, llantos o evasiones de la vida grupal que inciden negativamente en el clima afectivo del aula; de esta forma no sólo se ve afectado el bienestar individual de los niños, sino también el bienestar del grupo en su conjunto, pues no les permite establecer lazos afectivos y trabajar las competencias emocionales básicas necesarias para aprender a vivir juntos.

En consecuencia, se torna relevante investigar la relación de los juegos egocéntricos con el desarrollo emocional y el estudio de cómo los entornos lúdicos suponen una situación de aprendizaje y desarrollo emocional y social. El objetivo del estudio es mostrar la importancia del rol del docente como mediador emocional en el aula y proponer situaciones didácticas de juegos que contribuyan al desarrollo de la autonomía, la empatía y la expresión de emociones. El enfoque que se formula provocará el avance de la práctica en el nivel inicial y contribuirá a la formación integral de los niños del centro infantil.

3.2. Formulación del problema

¿Cuál es la influencia del juego egocéntrico en el desarrollo emocional de los niños de 2 a 3 años en el Centro de Desarrollo Infantil “Elisa Mariño de Carvajal” durante el periodo 2025?

4. JUSTIFICACIÓN

Es necesaria esta investigación porque dentro de la institución encontramos diferentes problemas donde la docente no está aplicando las diferentes reglas que debería aplicarlas con los niños respetando su desarrollo emotivo con el juego egocéntrico en el estado emocional de los niños de 2 a 3 años de edad, en esta etapa los niños absorben todo lo dicho por los docentes de inicial, los niños y niñas a partir de los 2 a 3 años de edad requieren una educación de calidad ya que de eso depende el futuro de cada uno de los infantes, nosotros como docentes de Educación Inicial debemos sembrar bonitos recuerdos y no hacer que ellos llevan malos aprendizajes.

Esta investigación ha de ser necesaria ya que en la etapa comprendida en 2 a 3 años el desarrollo emocional está en una fase de gran importancia, es esa etapa donde los pequeños aprenden a saber lo que sienten, a poder expresar lo que sienten y a regular sus reacciones. Pero son, a menudo, escenarios de aprendizaje donde esta forma de expresión no se incrementa deliberadamente, ya que el juego egocéntrico; muy propio de la edad, no se ha entendido suficientemente como posibilidad para poder acompañar el desarrollo del niño en el ámbito de las emociones. Por todo lo expuesto, se hace necesario estudiar cómo el juego egocéntrico puede ser utilizado como un recurso educativo que favorezca la expresión y la comprensión de las emociones en los pequeños. La importancia del estudio radica en que con este se podrá comprender el valor del juego egocéntrico como un recurso para potenciar la autorregulación emocional, la empatía y la convivencia desde la infancia.

El principal resultado que se espera alcanzar con esta investigación consiste en la elaboración un programa de talleres que permita al docente utilizar el juego egocéntrico en favor del desarrollo emocional de los niños de educación inicial. Una forma muy sencilla de introducir la educación emocional en la rutina del aula respetando el ritmo y las necesidades de cada niño.

Los beneficiarios directos serán los niños y niñas de 2 a 3 años, quienes, en

el juego egocéntrico, significarán poder expresar emociones tales como alegría, enojo, temor o sorpresa de una forma más natural y más segura. Por consiguiente, el hecho de jugar de forma individual o paralela para aprender a identificar sus emociones y a dominarlas poco a poco, va a tener un efecto directo sobre el desarrollo de la confianza, la calma y el control afectivo. De este modo, el juego egocéntrico se constituye como la vivencia que favorece la constitución de una buena base emocional necesaria para poder relacionarse con los demás y para poder afrontar nuevas situaciones con un mínimo de seguridad.

Los docentes serán los beneficiarios indirectos a los cuales les hará llegar el programa de talleres para que acompañen el desarrollo emocional de su alumnado con estrategias simples y eficaces. A la vez, las familias podrán detectar mejoras entre la expresión y el manejo emocional de sus hijos, mejorando el nexo entre las parentelas y el clima de bienestar en el hogar.

5. OBJETIVOS

5.1. Objetivo General

Determinar la influencia del juego egocéntrico en el desarrollo emocional de los niños de 2 a 3 años en el Centro de Desarrollo Infantil “Elisa Mariño de Carvajal” durante el periodo 2025

5.2. Objetivos Específicos

- Conocer los fundamentos teóricos de las variables en estudio el juego egocéntrico y el desarrollo emocional.

- Identificar el nivel de desarrollo emocional de los niños y niñas de 2 a 3 años aplicando, instrumentos para la recolección de datos.

- Diseñar un programa de talleres formativos dirigidos a los profesionales de Educación Inicial, orientados a fortalecer la comprensión y aplicación del juego egocéntrico como estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo emocional infantil.

6. MARCO TEÓRICO

6.1. Teoría Científica

6.1.1. Juego egocéntrico

6.1.1.1. Etapas del desarrollo del juego según Piaget y Parten

Parten creó un total de seis estadios de los juegos sociales, que son espectador, solitario, paralelo, asociativo, cooperativo; los dos primeros estadios serían predominantes en 0–2 años; el paralelo se haría frecuente en 2–3 años; cada estadio acrisola también una complejidad en la coordinación de metas y la comunicación; la comprensión de esta secuencia ayuda a establecer expectativas realistas y evita que se pida una cooperación mantenida cuando todavía se consolidan las habilidades de autorregulación y de simbolización; el egocéntrico se sitúa en la transición entre juego del sujeto y negociación social (Schuchert et al., 2023).

La descripción de los estadios del juego pone de manifiesto que el juego egocéntrico es una etapa previa, una transición necesaria, donde el niño se encamina a facilitar la llegada a la autorregulación, a la simbolización y al control emocional. Abandonar el juego egocéntrico implica estar listo para abordar la responsabilidad dentro del juego cooperativo, lo cual debe ser conocido por los docentes para poder adecuar sus expectativas, para evitar la adelantada demanda social de víctimas, como el castigo a un niño o el reproche por no ser capaz de cooperar en el juego, así como permitir la realización de tareas conformadas por el juego que estén al alcance de los niños, respetando el ritmo de los propios niños y los caminos que los llevan a realizar alguna actividad más interactiva.

La descripción clínica señala el juego solitario en cuanto que la acción se realiza independientemente y el juego paralelo en cuanto que cada niño puede realizar actividades distintas al compás de los otros, es decir, cada niño puede estar

realizando acciones de forma simultánea coexistiendo en la proximidad aunque sin intercambiar. Entre los párvulos es habitual ver como varios niños están ocupados en la misma estación, realizando sus tareas; esta pauta predice estabilidad emocional cuando el docente respeta ritmo de los propios niños y proporciona materiales equivalentes; el docente observa, modela el lenguaje y denomina las emociones sin intervenir forzando la coordinación de las acciones (UNICEF, 2022).

La distinción entre juego solitario y paralelo muestra que ambos representan formas naturales de exploración en la primera infancia, donde el niño regula emociones y mantiene autonomía. Respetar este ritmo y ofrecer materiales similares favorece estabilidad afectiva. En este contexto, la intervención docente implica observar, modelar lenguaje y nombrar emociones sin forzar interacciones que aún no corresponden a su etapa evolutiva.

De la teoría del juego de Piaget queda claro que el progreso del juego va en paralelo con la constitución de estructuras cognitivas; del funcional al constructor y simbólico; el pasaje de un tipo de juego a otro se basa en la manipulación y el surgimiento de la representación; puesto que el egocéntrico ocupa una función instrumental: ensaya acciones y reglas antes de incorporarlas a escenas de juego compartido; en esta línea encontramos la justificación para ofrecer tiempo de juego individual como prerrequisito de juegos cooperativos significativos (Tosolini et al., 2025).

La explicación del progreso del juego muestra que el juego egocéntrico cumple una función instrumental, pues permite al niño ensayar acciones, explorar reglas y desarrollar representación antes de integrarlas en juegos compartidos. Esta visión respalda ofrecer tiempo suficiente para la práctica individual, ya que constituye la base necesaria para lograr una cooperación auténtica y emocionalmente equilibrada en etapas posteriores.

Las transiciones entre estadios dependen también del clima emocional y del acompañamiento del adulto; evidencia reciente muestra que el “emotion coaching”

docente se asocia con más juego social y menos conductas disruptivas; estrategias de distracción emocional inapropiadas pueden reducir oportunidades de interacción; por tanto, el progreso desde el juego egocéntrico requiere mediación sensible que valide emociones y ofrezca lenguaje para la negociación futura (Wilhelmsem et al., 2025). Estas teorías me permitieron conocer la importancia del juego para el desarrollo de los niños durante la primera infancia, comprendiendo el enfoque de diversos autores como Piaget que menciona que el aprendizaje es un proceso de construcción de pensamientos a través de experiencias simbólicas. En el caso particular de esta investigación, ayuda a entender como el juego egocéntrico puede resultar en una herramienta efectiva para estimular el desarrollo emocional de los niños en el período de 2 a 3 años.

6.1.1.2. Conceptualización del juego egocéntrico

Conceptualmente, el juego egocéntrico se define como actividad lúdica centrada en la propia acción: el niño organiza metas, manipula materiales y regula ritmos sin coordinación explícita con pares; incluye modalidades solitaria y paralela; su rasgo distintivo no es el aislamiento emocional sino la autorreferencia de la tarea; esta autorreferencia favorece prácticas motoras, exploración sensorioperceptiva y autoajuste afectivo; la observación de esta conducta en 2–3 años se considera un indicador de curso típico del desarrollo (Ortega y Onrubia, 20024).

concreta definición del juego egocéntrico determina que las actividades del niño se centran en su propia acción, organizan objetivos y regulan ritmos, sin dependencias de otros. Dicha autor referencialidad facilitará exploraciones motoras y sensoriales que intensificarán el autoajuste emocional. Su presencia entre los dos a tres años, dice que tal manifestación reside en un propio proceso del desarrollo, manifestando así que se trate de una acción solitaria o en paralelo de forma natural del aprendizaje del niño.

El juego en paralelo dentro del contexto de la tarea descrita por Parten entre

las actividades infantiles permite que indaguen en la práctica por proximidad física con sus pares a la vez que el mismo empleado en conductas análogas y en su propia referencia, sin entrar en interacción en la práctica del juego del otro. Este juego secuencia la observación que lleva a familiarizarse con las prácticas de juego orientadas a juntar rutinas y preparar estructuras para otras formas de interacción más complejas; para el documento, tal etapa aparece como una forma transitoria donde el niño sigue en autonomía en su actividad y se está preparando a la vez para un entorno social inmediato, llenándole las expectativas hacia el desarrollo de formas asociativas o cooperativas de participación (Ávila et al., 2024).

El juego en paralelo expone una forma donde el niño se atiene al juego del otro, de manera que el proceso del mismo le está haciendo conocer rutinas de juego y una familiaridad con las prácticas sin practicar por medio de las prácticas del otro. El juego en paralelo hace de paso entre el juego individual y el juego social y se va orientando al niño para iniciar actividades en el juego asociativo y cooperativo.

Comprender la conceptualización del juego egocéntrico me permite reconocer que cuando los niños juegan solos o en paralelo no están aislados, sino desarrollando habilidades emocionales importantes. Esta base teórica me ayuda a interpretar sus acciones con mayor sensibilidad y a acompañarlos de manera adecuada según su ritmo. Al tener claro este concepto, puedo analizar mejor su desarrollo emocional y diseñar actividades que fortalezcan su autonomía y expresión afectiva.

6.1.1.3. Características del juego egocéntrico en la primera infancia

En edades de 2–3 años, el juego egocéntrico se observa como foco intenso en la propia tarea, baja frecuencia de turnos compartidos y contacto social breve; pueden existir miradas laterales, imitación no coordinada y uso independiente de objetos similares; la literatura lo describe como curso típico en salas de toddlers; su identificación se realiza con registros de observación estandarizados y definición operacional clara de conductas paralelas y solitarias (Chacón y Ruiz, 2024).

Las características mencionadas ponen de manifiesto que el juego egocéntrico en los niños de 2 a 3 años de edad se manifiesta a través de una fuerte concentración en su propia tarea, sus interacciones son escasas y utiliza los objetos con una independencia relativamente amplia, o sea, nos mostraría un desarrollo predecible. La presencia de algunas imitaciones breves, o miradas laterales irían en la dirección de que empieza a haber un interés por el otro. Por lo tanto, el hecho de haber podido identificarlas a través de observaciones estructuradas, nos hace comprender esas conductas como parte del proceso evolutivo esperado en los niños.

El componente objeto puede ser singular: secuencias de manipulaciones repetidas, prueba de affordances o series de construcciones simples; dichas tareas permiten calibrar fuerza, precisión y capacidad de hacer suposiciones de naturaleza causal; a nivel emocional, la repetición estabiliza las expectativas y reduce la incertidumbre; el niño regula sus emociones, tolera pequeñas frustraciones y construye logros; y estos micro ciclos pueden llegar a ser las bases de la autorregulación y de la persistencia en tareas más complejas; la observación de estas rutinas ayudaría a tomar decisiones en el ámbito didáctico (Lockman y Tamis, 2023).

El protagonismo de la manipulativa reiterativa de los objetos muestra como estas acciones hacen que el niño calibrase fuerza, precisión y causalidad a la par que consolidan estabilidad emocional. La repetición hace que la incertidumbre disminuya, favorece la tolerancia ante los pequeños fracasos y consolida los logros reduciendo la incertidumbre y formando así las bases que van a permitir la autorregulación y la persistencia en los objetivos. El poder observar cómo los niños rescatan estas rutinas en el desarrollo de las actividades nos permite como profesores diseñar experiencias que satisfagan y avancen en el ritmo y necesidades que imperan en el desarrollo propio de la infancia.

Los estudios del aprendizaje mediante juego son coherentes y continúan constatando su impacto. Las revisiones indican que en un resultado de efecto moderado a grande en el desarrollo emocional y la motivación, en las etapas

egocéntricas, las tareas abiertas bien orientadas a conseguir metas claras como los materiales que corresponden entre sí, posibilitan mantener el compromiso durante todo el tiempo; por el contrario, los recursos que van a exigir la negociación de los juegos en las etapas iniciales pueden causar una frustración prematura y reducir la participación. Por eso el diseño de las actividades requiere un compromiso entre la autonomía y las oportunidades graduales de encuentro, de tal manera que esta dosificación acabe mejorando los indicadores de bienestar y engagement en el aula (Alotaibi, 2024).

Las afirmaciones de la evidencia apuntan a que el juego permite aumentar la motivación y desarrollar la parte de la esfera emocional en el momento en que las actividades son claras y permiten trabajar en un contexto autónomo. En las etapas egocéntricas, usar materiales afines y evitar negociar demasiado pronto se traduce en no frustrarse demasiado. Debido a ello, será necesaria la conjunción de elementos asociados a la autonomía y encuentros graduales con otras personas, lo que proviene a darles un aumento posterior del bienestar y la participación en el aula.

La autorregulación emocional parece ser una de las características hay que fortalecer en estas etapas; revisiones recientes en preescolar destacan la importancia de contar con contextos positivos, que reconozcan las emociones, que den contención afectiva a las narraciones y que ofrezcan un vocabulario afectivo y la observación de estrategias de calma; las situaciones más egocéntricas constituyen la mejor ocasión para entrenar la atención, la inhibición y la flexibilidad sin la presión de coordinar con otros; se favorecería la ejercitación de estas capacidades que podrían facilitar que posteriormente el paso hacia el juego asociativo y cooperativo fuera exitoso (Nilfyr y Laitienen, 2025).

Conocer las características del juego egocéntrico, me permite entender el comportamiento de los niños y las niñas de 2 a 3 años a partir de su juego individual o en paralelo, y a partir de las conductas que son capaces de identificar (ya sea la concentración en su propia tarea, el movimiento repetido de objetos, la imitación

espontánea); podré interpretar qué habilidades emocionales están desarrollando y qué les hace falta para la práctica de estas habilidades emocionales, con lo cual puedo valorar su proceso de autorregulación, ajustar la observación y el diseño de actividades respetando la personalización del ritmo y la promoción del bienestar emocional.

6.1.1.4. Fundamentación teórica del juego egocéntrico

El juego egocéntrico se comprende dentro de una trayectoria del juego infantil que avanza desde acciones funcionales y constructivas hacia la simbolización; Piaget lo sitúa como antesala del juego simbólico al consolidarse la representación y el uso de objetos como sustitutos; en este marco, la acción individual permite practicar esquemas y estructurar significados que luego sostienen la interacción social y lingüística; su sentido radica en organizar la experiencia y la regulación afectiva en situaciones controlables por el infante; por eso constituye un peldaño necesario para ampliar perspectivas sociales (Tosolini et al., 2025).

La fundamentación señala que el juego egocéntrico es una fase importante porque permite al niño ensayar los actos, naturaleza de los significados y regular las emociones en un contexto controlado. Esta fase estructura los pasos del juego simbólico y es una pieza clave de cara a los juegos que permitan futuras interacciones sociales y comunicativas. Por eso se comprende todo como un paso necesario que proporciona a niños y niñas la oportunidad de extender sus horizontes de comprensión del mundo y de la relación con el propio entorno. Parten especificó estadios sociales del juego que van de la observación a la cooperación, que en los dos primeros años van por los caminos de la modalidad solitaria y la paralela; el niño actúa como él solo y a su lado forman otros pares (tampoco se pueden coordinar). Esta configuración no la podemos explicar como un déficit social, sino más bien como un estadio evolutivo que presenta las funciones de práctica y autorregulación; el “egocentrismo” nos hace referencia la centralidad de la propia actividad y no al hecho de ser desinteresado por los otros; la transición hacia formas

de juego asociativas emergerá en función de una mayor cantidad de recursos simbólicos y emocionales (Schuchert et al., 2023).

La explicación indica que la forma de juego solitario y la forma de juego paralelo son normales en los primeros años de un niño y no traducen la falta de socialización. En esta etapa, el niño ensaya habilidades y regula sus emociones mientras se encuentra concentrado con su actividad. Con el tiempo, cuando va desarrollando recursos simbólicos y afectivos, va progresando hacia juegos asociativos o juegos cooperativos.

La manipulación de los objetos brinda la posibilidad de un andamiaje que es natural para el juego egocéntrico, al ir explorando "qué hace" y/o "cómo responde" un objeto, el niño va integrando información perceptiva-motora que organiza categorías de acción y anticipación; estas prácticas sostienen la emergencia de la representación y preparan escenas de ficción; la repetición autorregulada sirve como laboratorio para el control emocional ante la novedad y la frustración; de aquí su valor en los primeros años de vida para cimentar competencias socioemocionales que posteriormente afloran en el juego social (Lockman y Tamis, 2023).

Entender la base teórica del juego egocéntrico me hace captar este tipo de juego como algo natural para el desarrollo infantil y no como el signo del aislamiento. La atención a los aportes de Piaget y de Parten me hace ser consciente de cómo la acción individual, la exploración de objetos y el juego paralelo son bases que predisponen al niño y a la niña hacia la simbolización, la autorregulación y la convivencia posterior.

6.1.1.5. Función del juego egocéntrico en el desarrollo infantil

El juego egocéntrico ocupa el lugar de práctica autorregulada. El niño regula atención, control inhibitorio y tolerancia a la frustración sin las exigencias de la coordinación social; esta "zona de seguridad", permite modular la activación emocional y ensayar respuestas adaptativas antes de la interacción cooperativa; la

evidencia de programas socioemocionales muestra que los contextos lúdicos intencionados promueven autorregulación y ajuste escolar; el juego egocéntrico contribuye a las prácticas regulatorias que serán clave para las etapas posteriores de juego social (Hosokawa et al., 2024).

La práctica del juego egocéntrico permite al niño poder ensayar estrategias para el control de la atención, aceptar pequeñas frustraciones o manejar impulsos, pero sin la obligación de oponerse con otras personas, dicha práctica marcaría su regulación afectiva y permitiría pasar a los juegos colectivos. Los juegos bien organizados ayudarían a la autorregulación y a la adaptación escolar, son recursos importantes para el desarrollo social posterior.

La exploración objetual apoya el funcionamiento cognitivo y afectivo del juego egocéntrico; el manipular, poner a prueba o repetir secuencias con los materiales; organiza la percepción de la causa-efecto y favorece la expectativa de estabilidad; esas micro travesías apuntalan la perseverancia o el sentido de la eficacia. Las revisiones de literatura previenen acerca de cómo las interacciones con objetos vinculan las dimensiones real e imaginaria, cómo se estimulan mutuamente, lo cual origina un cortafuegos para la simbolización y la regulación afectiva ante situaciones insólitas (Lockman y Tamis, 2023).

La exploración de objetos ayuda al niño a comprender cómo funcionan las cosas y a sentir seguridad en lo que espera que ocurra. Al repetir acciones, desarrolla persistencia y confianza en sus capacidades. Esta práctica combina lo real y lo imaginado, creando una base importante para el juego simbólico y para manejar mejor sus emociones cuando enfrenta situaciones nuevas.

El juego egocéntrico aporta andamios graduales hacia metas compartidas; al sostener metas personales claras y materiales equivalentes se evita sobrecargar la negociación temprana; meta-análisis sobre aprendizaje lúdico reportan efectos moderados a grandes en motivación, compromiso y resultados socioemocionales; estos hallazgos justifican dosificar la complejidad social: primero practicar en

solitario o en paralelo; luego ampliar oportunidades de encuentro guiado (Alotaibi, 2024).

El juego egocéntrico funciona como un primer paso para que el niño, más adelante, pueda trabajar con otros. Cuando las metas son claras y los materiales similares, evita frustraciones y facilita el compromiso. La evidencia muestra que el aprendizaje mediante juego mejora la motivación y el desarrollo socioemocional, por lo que conviene empezar con actividades individuales o paralelas antes de introducir interacciones guiadas.

Revisiones sobre motricidad fina y exploración temprana muestran vínculos entre manipulación, diversidad de acciones y trayectorias del desarrollo; aunque algunos estudios se centran en poblaciones de riesgo, el principio general es claro: mayor repertorio de exploración se asocia con mejores ajustes conductuales y de atención; el juego egocéntrico, al multiplicar oportunidades de manipulación significativa, puede contribuir a perfiles regulatorios más estables en la primera infancia (Focaroli et al., 2024).

Comprender la base teórica del juego egocéntrico me ayuda a interpretar este tipo de juego como parte del desarrollo infantil y no como un signo de estar aislado. Al conocer los aportes de Piaget y de Parten me doy cuenta de que la acción individual, la exploración de objetos y el juego paralelo son bases que proporcionan al niño la preparación para la simbolización, la autorregulación y la convivencia en un futuro. Dicha base teórica me permite analizar el comportamiento infantil con más claridad y diseñar estrategias pedagógicas acordes a su fase evolutiva.

6.1.1.6. El rol del docente en la orientación del juego egocéntrico

La mediación emocional docente incide en la calidad del juego; estudios en educación inicial relacionan el “emotion coaching” con mayor juego social y menor conducta disruptiva; estrategias que distraen o invalidan emociones se asocian con menos participación relacional; orientar el juego egocéntrico no implica forzar

cooperación: supone nombrar emociones, validar estados y ofrecer lenguaje para negociar más adelante; la sensibilidad del adulto funciona como puente entre práctica individual y encuentro con pares (Ayers y Hamada, 2019).

La mediación emocional realizada por el docente afecta directamente la manera que tienen los niños/as de jugar. Si este adulto valida o reconoce las emociones, los niños/as jugarán más con los otros y menos con comportamientos difíciles. Orientar el juego egocéntrico no es obligar a jugar cooperativa, sino dar apoyo con palabras, otorgar tranquilidad y acompañar. La mediación emocional sirve de puente entre el juego solitario y el juego social con otras personas.

La mediación de emociones en contextos de educación del cuidado temprano propone que los niños/as vayan desarrollando regulación reflexiva; el docente modela el reconocimiento, la expresión adecuada de emociones y la selección de estrategias de calma; en el momento en que se incorporan estos apoyos en la actuación del niño/a mientras está jugando en solitario o en paralelo se consolidan habilidades que permitirán después la práctica del juego asociativo; este planteamiento evita patologizar el egocentrismo del juego y lo convierte en una situación de aprendizaje emocional (Silkenbeumer et al., 2024).

La socialización emocional que se lleva a cabo en la primera infancia es el objetivo de hacer que los niños y las niñas sean capaces de reconocer lo que sienten y de calmarse de forma adecuada. Cuando el docente se muestra como modelo de estas habilidades en situaciones de juego solitario o paralelo, el niño/a va desarrollando su regulación y llegará más preparado para llevar a cabo juegos compartidos. Este modelo teórico tiene una idea de juego egocéntrico como una Las evidencias que dan soporte al aprendizaje lúdico dicen que ante la existencia de metas pedagógicas, la guía le gana en todos los resultados al juego libre o la instrucción directa; en la guía docente, se definen metas, se delimita un espacio de materiales, se formulan preguntas abiertas que garantizan la agencia infantil; en fases egocéntricas, la guía «ligera» permite una autonomía que sostiene la atención a vocabulario emocional o reglas simples.. (Skene et al., 2022).

Los estudios muestran que, cuando hay metas claras, una guía docente intencional produce mejores resultados que el juego totalmente libre o las instrucciones rígidas. Al definir materiales y hacer preguntas abiertas, el docente mantiene la autonomía del niño. En etapas egocéntricas, esta guía suave ayuda a enfocar la atención en emociones, lenguaje y reglas básicas sin interrumpir su independencia.

La formación docente también importa; síntesis recientes señalan que el desarrollo profesional del profesorado en enfoques lúdicos se traduce en mejores resultados infantiles; al fortalecer competencias para guiar el juego, los maestros aumentan oportunidades de práctica emocional y de transición gradual hacia la cooperación; esta relación respalda invertir en capacitación con foco en guía sensible y diseño de estaciones lúdicas (Lazzara et al., 2025).

Comprender el rol del docente en la orientación del juego egocéntrico me permite valorar cómo mi acompañamiento influye directamente en el desarrollo emocional de los niños. Saber que mi mediación, mi lenguaje y mis estrategias pueden transformar un juego individual en una experiencia de aprendizaje afectivo me ayuda a actuar con mayor intención y sensibilidad.

6.1.1.7. Estrategias pedagógicas para potenciar el juego egocéntrico

Diseñar estaciones con metas claras y materiales equivalentes promueve compromiso sostenido; la guía debe ser contenedora: preguntas que orientan sin dirigir, modelado breve de lenguaje emocional y reglas simples de uso; meta-análisis y revisiones apoyan la eficacia del “guided play” frente a juego libre o instrucción directa en dominios cognitivos y socioemocionales; estas pautas incrementan motivación y participación sin suprimir la agencia infantil (Skene et al., 2022).

El hecho de organizar estaciones siguiendo las metas propuestas y con materiales análogos, favorece que los niños/a se mantengan concentrados en el

juego y lo pasen bien. Por otro lado, una guía suave, basada en preguntas y en ejemplos breves de lenguaje emocional, va en la línea de favorecer su autonomía. La evidencia que se dispone a este respecto es concluyente, pues el tipo de acompañamiento recogido parece favorecer el aprendizaje cognitivo y social, aumentando la motivación y la participación sin fastidiar la iniciativa de los niños/a.

Hacer confluir objetivos de aprendizaje con pedagogías del entretenimiento, lúdicas/circunstanciales, necesita de un "equilibrio activo, equilibrado, equilibrador" tales como aquellos que han aparecido en marcos recientes que, en forma de ecuación, entrelazan valores culturales, ciencia del aprendizaje y/diseño de contextos; para fases egocéntricas esto se traduce en tareas abiertas, con límites bien marcados, retroalimentación contingente y andamiaje que se retira; la finalidad es conservando la exploración orientar hacia metas cognitivas y emotivas y con dicha comprensión (Nesbitt et al., 2023).

Lograr un equilibrio entre aprender y jugar significa desarrollar actividades libres y espontáneas pero con límites, donde el niño pueda explorar incluso logrando metas cognitivas y emocionales. En momentos altamente egocéntricos, este equilibrio se logra desarrollando tareas abiertas, reuniones con apoyo de breve duración y dar feedback de acuerdo con lo que el niño va realizando. Estos andamiajes se irán retirando gradualmente para continuar manteniendo su autonomía mientras sigue aprendiendo significativamente.

Incorporar rutinas donde reconocer si la emoción tiene un determinado lugar en el juego individual ayuda a reforzar la auto-regulación; realizar prácticas como etiquetar emociones propias, ofrecer opciones de calma y vincular causas-consecuencias ayuda a construir un vocabulario afectivo; realizar programas de aprendizaje socioemocional han demostrado tener una eficacia consistente tanto en conducta o en ajuste; trasladar estos elementos a estaciones altamente egocéntricas incrementa el impacto positivo del juego sin recargar la negociación social temprana (Hosokawa et al., 2024).

Al incorporar pequeñas rutinas que permitan al niño reconocer sus emociones en una situación de juego no dirigido, estará capacitado para poder regularse y también para poder llegar a saber aquella emoción que está viviendo. Propuestas de nombrar emociones, sugerir alternativas para regularlas, ofrecer explicaciones causa-efecto permitirá un enriquecimiento de su vocabulario del afecto. Este aspecto se ve apoyado por programas socio-emocionales que sostienen que aplicarlos en momentos de juego egocéntrico permite que se obtengan mejores resultados sin que ello implique una necesidad de interacción social para las que el niño/a aún no está preparado/a.

La comunicación a las familias y la coherencia entre la práctica en el hogar y la prácticas en el contexto escolar, refuerzan las estrategias presentadas en las prácticas del niño/a; se han presentado orientaciones breves sobre el juego en paralelo, tiempos dedicados a la práctica individual y validación emocional que permiten mejorar esta continuidad; organismos y centros especializados han concluido priorizar el juego guiado cuando hay aprendizajes de metas; tal orientaciones refuerzan la figura del docente, que encuentra así una justificación a su decisión pedagógica por demandas de instrucción más rígida y de instrucciones que desearían ser aplicables desde edades tempranas.

Conocer las estrategias pedagógicas para potenciar el juego egocéntrico me permite diseñar actividades más intencionadas y respetuosas del ritmo de los niños. Al comprender cómo organizar espacios, usar materiales equivalentes y acompañar con lenguaje emocional, puedo crear ambientes donde el juego individual favorezca la autonomía y la autorregulación.

6.1.2. Desarrollo emocional

6.1.2.1. **Teorías psicológicas del desarrollo emocional infantil**

La teoría del apego sostiene que la sensibilidad del cuidador mantiene entre la seguridad y la exploración; las intervenciones centradas en la teoría del apego y

la socialización emocional de los padres producen mejoras en la regulación emocional y en la vinculación emocional; estas consideraciones avalan ante la evidencia las mejoras de los programas breves de inseminación de comportamientos centrados en la responsabilidad y en la lectura de las señales afectivas; su traslado al aula implica prácticas de contención y de disponibilidad emocional, por cierto, el plano donde totalizan todos los factores que los generan (Jugovac et al., 2022).

La teoría del apego demuestra que la respuesta sensible del adulto permite que los niños se sientan seguros para explorar, y que regulan mejor sus emociones. Los programas que son capaces de recordar esta responsividad hacen que haya mejor apego y mejor autorregulación. Llevar estas ideas a la práctica en el aula conlleva que el maestro esté disponible emocionalmente, contenga al niño y responda de forma ajustada a sus señales emocionales La socialización de las emociones: los marcos contemporáneos sugieren líneas de regulación reflexiva a partir de las prácticas que tratan de etiquetar, validar y guiar estrategias de calma; en la pequeña infancia, la calidad de estas prácticas se relaciona con más juego social y menor desregulación; su formación del profesorado en concreto es sugerida (Silkenbeumer et al., 2024).

Dada la socialización emocional tiene por objetivo ayudar a los niños y las niñas a que sean capaces de darse cuenta de lo que sienten y desde una mirada reflexiva a pautar y regular la emoción. Nombrar, validar y pautar estrategias de calma arrastran una mejora de la conducta y en el aumento del juego social en el aula. La evidencia pone de manifiesto que dicha práctica afecta a la disminución de la desregulación, por lo que el hecho de formar al profesorado que la lleve a cabo queda del mismo modo recomendado.

En el aprendizaje socioemocional: el meta análisis documentan efectos de medios cargos de forma importante o grandiosa los programas de aprendizajes socioemocional en competencias, conductas prosociales y disminución de problemas; en preescolar la implementación de los profesores y la integración de

elementos del currículo aumentan los resultados; estos resultados apoyan que los objetivos emocionales sean integrados en el planeamiento del aula. (Durlak et al., 2011).

Los programas enfocados al aprendizaje socioemocional han permitido mejorar de forma muy relevante las habilidades emocionales, la conducta prosocial y la disminución de las dificultades en los niños. En el nivel de educación inicial y preescolar los resultados son más sólidos cuando los docentes lo implantan y se incorporan en el currículo de la clase. Por lo tanto, la inclusión de objetivos emocionales en el plan de aula puede considerarse una estrategia fundamental para potenciar el desarrollo integral.

Perspectivas relacionales y ecológicas: enfoques contemporáneos incitan a ir más allá de los modelos individuales por la inclusión de la relación, la cultura y el contexto; eso dirige a prácticas inclusivas y culturalmente receptivas desde la educación inicial; esta ampliación teórica hace un nexo entre bienestar emocional, justicia educativa y diseño de ambientes de aprendizaje (Vanello, 2025).

Comprender las teorías psicológicas del desarrollo emocional me ayuda a interpretar con mayor profundidad cómo los niños construyen su seguridad afectiva, regulan sus emociones y aprenden a relacionarse. Al conocer enfoques como el apego, la socialización emocional y el aprendizaje socioemocional, puedo analizar las conductas infantiles desde fundamentos sólidos y no desde apreciaciones intuitivas.

6.1.2.2. Teoría del aprendizaje socioemocional

La teoría del aprendizaje socioemocional ofrece una visión sistemática de cómo podemos promover competencias que tienen que ver con la autoconciencia, la autorregulación, las habilidades sociales, la toma responsable de decisiones y la conciencia social -las cuales confluyen en la educación integral del alumnado. Estudios recientes apuntan a que los programas socioemocionales permiten

aumentar la asistencia al centro, disminuir las conductas problemáticas y aumentar la adaptación en diversos contextos educativos. Por esta razón, se los considera una de las bases fundamentales de la formación inicial. El Learning Policy Institute también indica que estas competencias se desarrollan con prácticas sistemáticas que hacen conexiones sistemáticas entre las emociones, la cognición y las relaciones interpersonales (Greenberg, 2023).

La perspectiva del aprendizaje socioemocional plantea que los niños desarrollan sus habilidades para conocerse, para regularse, para convivir, para tomar decisiones pertinentes a través de prácticas deliberadas. Existe evidencia que indica que un programa de este tipo incrementa la participación en el aula, disminuye comportamientos problemáticos y mejora la adaptación escolar; estas habilidades se fortalecen si las actividades hacen el vínculo entre emociones, pensamiento y relaciones sociales según una secuenciación y persistencia organizada.

Las propuestas más recientes, referidas a la propuesta del aprendizaje socioemocional, precisan que su aplicación no es sólo una cuestión de secuencias y adaptaciones de las actividades, sino que el profesorado es quien debe conformar un ambiente seguro y afectuoso; el docente debe funcionar como un mediador afectuoso; sólo en este tipo de condiciones se permitirá a los estudiantes la expresión de emociones y la regulación de las emociones. Una investigación internacional mostró resultados impactantes desde el punto de vista de la convivencia escolar cuando los programas socioemocionales se ofrecieron de forma transversal al currículo escolar; se observaron aportes en el bienestar emocional y en los resultados académicos. La investigación científica ha puesto de manifiesto aspectos como la motivación, la resiliencia, la resolución de conflictos y el aprendizaje socioemocional (Delgado et al., 2025).

La evidencia muestra que los programas socioemocionales funcionan mejor cuando el aula es un espacio seguro y afectivo donde el docente media con sensibilidad. Esto facilita que los niños expresen emociones y aprendan a regularse. Integrar estos programas en todo el currículo mejora la convivencia, el bienestar y

el rendimiento. Además, fortalece motivación, resiliencia y habilidades para resolver conflictos de manera positiva.

La teoría también sostiene que el aprendizaje socioemocional debe adaptarse a la edad y a las necesidades contextuales de los estudiantes; esta adaptación garantiza intervenciones pertinentes y sostenibles. Investigaciones recientes confirman que la práctica diaria y el modelado docente consolidan competencias emocionales que permanecen a largo plazo; este hallazgo sustenta la importancia de aplicar estrategias continuas y no aisladas. Los programas con una base empírica muestran que al participar en actividades socioemocionales estructuradas, los niños desarrollan una mayor empatía, una mayor conducta prosocial y competencias de autorreflexión (OECD, 2021).

Comprender la teoría del aprendizaje socio-emocional me hace ser consciente de cómo los niños desarrollan habilidades como, por ejemplo, la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y tomar decisiones. Conociendo estos principios puedo entender mejor el comportamiento de los niños y establecer actividades para fortalecer su bienestar emocional. La teoría del aprendizaje socio-emocional me orienta a crear ambientes seguros y a acompañar con sensibilidad fomentando la expresión emocional.

6.1.2.3. Desarrollo emocional según Goleman

El enfoque de Goleman sobre el desarrollo emocional plantea cinco competencias esenciales: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales; estas dimensiones estructuran la inteligencia emocional. Investigaciones recientes destacan que la autoconciencia permite reconocer emociones y estados internos, lo cual facilita la toma de decisiones y la construcción de una identidad emocional estable. Investigaciones en entornos escolares indican que los niños y las niñas más autoconscientes presentan mayor capacidad para detectar las necesidades ajenas y las propias, fortaleciendo la convivencia y el aprendizaje en grupo (Arace y Scarzello, 2021).

La aportación que deja el modelo de Goleman nos dice que ser capaz de reconocer las propias emociones significa tener una base bien fundamentada para que los niños y las niñas puedan tomar decisiones más acertadas y consigan tener una identidad emocional estable. A medida que van alcanzando una mejor autorregulación, serán capaces, por un lado, de identificar qué es lo que necesitan y por otro lado, de entender mejor a los demás. Esto mejorará la convivencia del aula, beneficiando el clima de aprendizaje cooperativo, ya que va reforzando la empatía y las relaciones positivas.

La segunda competencia, la de la autorregulación, es llegar a ser capaces de gestionar impulsos, adecuar frustraciones siendo capaces de mantener comportamientos aceptables en entornos sociales; Goleman indica que este proceso se hace evidente mediante experiencias afectivas seguras. Recientemente, algunos estudios han vuelto a demostrar que una adecuada gestión emocional reduce la aparición de comportamientos desadaptativos y promueve la resolución pacífica de los conflictos; esta evidencia reafirma la pertinencia de ambientes escolares organizados y nutridos afectivamente. Las habilidades de regulación emocional son clara y positivamente predictivas de la adaptación escolar y del bienestar psicológico (Domitrovich et al., 2017).

La empatía y las habilidades sociales, características del relacionamiento humano que como tales son analizadas por Goleman, alcanzan un valor fundamental que se acentúe en la infancia, pues permiten por medio de las habilidades correspondientes, comprender las propias y las ajenas emociones y ser capaz de establecer relaciones positivas. Estudios recientes demuestran que los programas de inteligencia emocional contribuyen a incrementar la empatía y favorecen el ambiente del aula, lo que repercute de manera directa en la convivencia escolar. El desarrollo emocional determina de manera significativa la posibilidad de trabajar en equipo, la capacidad de comunicación como así también la participación del individuo en contextos educativos (Fernández y Cabello, 2021).

Al comprender el modelo de Goleman, puedo darme cuenta de que capacidades como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las

habilidades sociales en los niños están en desarrollo, de modo que, conociendo dichas dimensiones, puedo darme cuenta más fácilmente de cómo cada niño expresa sus emociones y/o las maneja, y qué necesita para seguir avanzando. Esta teoría me orienta para acompañarlos de manera sensible, crear actividades que fortalezcan su inteligencia emocional y favorecer un clima de aula más equilibrado, colaborativo y respetuoso.

6.1.2.4. Conceptualización del desarrollo emocional

Conceptualmente, desarrollo emocional alude a cambios en la capacidad de identificar, expresar y regular estados afectivos en interacción con otros; implica procesos de corregulación que transitan hacia autorregulación y se manifiestan en conducta adaptativa; la definición actual enfatiza la interdependencia entre cuidado sensible, prácticas de socialización y entornos educativos; esta visión guía la evaluación y la intervención en preescolar (Paley y Hajal, 2022).

El razonamiento emocional es el proceso a través del cual los niños e infantes hacen inferencias sobre causas, consecuencias y reglas desde las cuales emanan las emociones, y dicho proceso sigue el mismo orden de desarrollo que el de las discriminaciones sensibles, siguiendo la secuencia de menos a más complejas puesto que los infantes poseen menor o mayor habilidad en la inferencia de emociones a medida que ganan experiencia con interacciones pedagógicas deliberadas y conversaciones.

Esta función cognitiva que se denomina razonamiento emocional sirve para la autorregulación y para el desarrollo de la empatía (Ruba y Pollak, 2020). El razonamiento emocional es una de las formas de explicar cómo la mayoría de los niños se dan cuenta de por qué sucede una emoción, qué efectos pueden provocar esas emociones y a qué reglas van asociadas. Esta habilidad evoluciona desde explicaciones de distinciones simples a explicaciones más elaboradas, que van aparejadas a diferentes prácticas y conversaciones que los niños mantienen como parte de sus actividades escolares. Comprender las causas y las

consecuencias asociadas a las emociones permite al niño aprender a regularse mejor y a promover el desarrollo de la empatía, así como la convivencia positiva.

En el área de educación inicial, las competencias socioemocionales se muestran conformadas por las siguientes competencias: consciencia emocional, autorregulación, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable; las intervenciones de SEL tienen efectos positivos consistentes en el área de preescolar; la conceptualización operativa permite entender las metas emocionales como objetivos de carácter curricular-perceptivos y observables; la propia traducción de estas permite la planificación didáctica. (Djmnezhad et al., 2021).

La competencia emocional está relacionada con la preparación escolar; las dificultades en la regulación predicen dificultades en la participación y en el logro escolar; la investigación en poblaciones vulnerables pone de manifiesto la necesidad de apoyos explícitos para la regulación, la atención y la conducta; estas relaciones nos llevan a justificar la adaptación de las metas emocionales dentro de las propuestas pedagógicas en el aula (Adynski et al., 2024).

Comprender como se conceptualiza el desarrollo emocional nos permite identificar de qué manera los niños aprenden a identificar, expresar y regular aquello que sienten en su relación con los demás. Esta base teórica me ayuda a analizar con mayor claridad los cambios afectivos que ocurren en la primera infancia y a entender la importancia de la autorregulación y la interacción sensible. Al tener claro este concepto, puedo planificar estrategias que fortalezcan sus competencias socioemocionales y acompañar de manera más adecuada su proceso de adaptación y bienestar en el aula.

6.1.2.5. Fundamentación teórica del desarrollo emocional

El desarrollo emocional integra procesos de expresión, comprensión y regulación que emergen desde el primer año; se nutre de la calidad del entorno Afectivo y de las oportunidades de aprendizaje socioemocional en contextos

naturales; variaciones en el input emocional moldean el reconocimiento de emociones y la conducta prosocial; la evidencia muestra que ambientes ricos en señales afectivas favorecen entendimiento emocional y ajuste conductual en preescolar (LoBue y Ogren, 2022).

Así, el desarrollo emocional se da también gracias a las experiencias previas de vinculación afectuosa y por el "aprender sobre las emociones" que se producen en las prácticas del día a día; cuando el contexto ofrece indudablemente signos de afecto y propone buenos modelos para la afectividad, los pequeños comprenden mejor qué significa lo que sienten y tienden a actuar pro socialmente; estos contextos favorecen el reconocimiento emocional y ayudan a desarrollar un comportamiento más adecuado en la etapa de la educación preescolar.

La autorregulación emocional se entiende como un proceso progresivo de corre-regulación hasta llegar a la autorregulación. Cuidadores y docentes ofrecen andamiajes que ayudan a regular la atención, el afecto y la conducta; la falta de regulación se asocia a riesgos transdiagnósticos y a una menor adaptación escolar; por este motivo la teoría contemporánea también enfatiza la importancia de las prácticas afectivas de apoyo adulto para desarrollar competencias emocionales (Paley y Hajal, 2022).

La regulación emocional se entiende como un proceso que empieza con el apoyo de los adultos y avanza hacia el autocontrol. Docentes y cuidadores ayudan al niño a manejar su atención, emociones y conducta mediante andamios ajustados. Cuando estas habilidades no se desarrollan, surgen más dificultades y menor adaptación escolar. Por eso, las prácticas sensibles del adulto son esenciales para fortalecer competencias emocionales.

Las vinculaciones tempranas construyen un marco para la seguridad afectiva y la exploración; la estabilidad y los cambios de apego durante la infancia influyen en las trayectorias bien de regulación o socialización, conocer estos patrones permite incorporar a las intervenciones que se llevan a cabo, tanto de prevención

como educativas en los contextos previos a la infancia; la literatura más reciente describe niveles de estabilidad y factores que propician la posibilidad de cambios y reorganización (Opie et al., 2021).

Propuestas de nuevas formulaciones sugieren ampliar los enfoques clásicos hacia otros enfoques de carácter relacional, contextual; se invita a unirse a la crítica social, la diversidad cultural o la agencia infantojuvenil en los marcos de referencia de desarrollo emocional existente; este giro tiene la ventaja de evitar reduccionismos y de alinear las prácticas educativas con las realidades actuales; tal integración -de las propuestas- se encuentra en el centro del diseño curricular de la educación infantil (Vanello, 2025).

Comprender la fundamentación teórica del desarrollo emocional me permite analizar cómo influyen el entorno afectivo, los vínculos tempranos y el acompañamiento adulto en la forma en que los niños expresan y regulan sus emociones. Esta base me ayuda a interpretar con mayor sensibilidad las conductas que observo en el aula y a reconocer la importancia de ofrecer apoyo constante y seguro.

6.1.2.6. Dimensiones del desarrollo emocional en la primera infancia

Expresión emocional: la variación en el ambiente emocional da lugar a qué y cómo expresan los niños, la exposición a etiquetas y explicaciones sobre los afectos les permitiría emitir expresiones más adecuadas y menos reactivas; el profesorado y quienes cuidan del alumnado pueden incrementar las oportunidades para expresar las emociones de manera adecuada a través de establecer rutinas conversacionales sobre las emociones (LoBue y Ogren, 2022).

La expresión emocional cambia de acuerdo a las experiencias afectivas que acompaña al niño. Por lo tanto, cuando escucha palabras que nombran emociones y tiene explicaciones sobre aquello que siente, el niño aprende a emitir expresiones más adecuadas y menos reactivas. Las rutinas conversacionales que incorpora el profesorado y quienes cuidan del alumnado permiten crear oportunidades para

practicar y consolidar esas estrategias de expresión emocional. Comprensión emocional: El hablar de emociones en la familia y en la escuela predice mejor la identificación y la explicación de las emociones; las revisiones sistemáticas dan cuenta de su beneficio cuando las intervenciones son insertadas en la rutina (natural), la comprensión emocional sirve para ayudar a la convivencia y la resolución de conflictos; incluso la evaluación sirve para dar información sobre la dosificación de los apoyos necesarios (Houston y Wahman, 2024).

La comprensión emocional se favorece cuando los adultos y las niñas y los niños hablan acerca de lo que sienten a lo largo de las rutinas de la vida cotidiana. Estas oportunidades permiten, entonces, reconocer y querer descifrar las emociones, construcciones fundamentales para la convivencia y la resolución de conflictos desde periodos muy específicos. La evaluación de este ámbito nos brindará información para graduar los apoyos necesarios que cada niña y cada niño necesitan para progresar en un desarrollo socioemocional adecuado.

Regulación emocional: en modelos bifactoriales se considera un factor común de autorregulación junto a las componentes específicas de función ejecutiva y regulación afectiva; ambos predicen habilidades socioemocionales y preacadémicas y esta arquitectura evidencia la necesidad de intervenir, mediante actividades lúdicas estructuradas, sobre atención, inhibición, y estrategias emocionales (Korucu et al., 2022).

Empatía y ajuste social: las estrategias de regulación emocional están asociadas a la aceptación por pares y a la participación social; las estrategias de regulación adaptativas en preescolar son facilitadoras de redes positivas y limitan conductas problema; la evidencia recoge el papel del clima de aula y de la mediación sensible (Liang et al., 2023).

Comprender las dimensiones del desarrollo emocional me permite observar con mayor claridad cómo los niños expresan, comprenden y regulan sus emociones, y cómo esto influye en su relación con los demás. Al conocer estas áreas, puedo

identificar qué habilidades ya están fortalecidas y cuáles necesitan apoyo.

6.1.2.7. Factores que influyen en el desarrollo emocional

Dentro de los factores que incluyen en el desarrollo emocional de los niños y niñas de 2 a 3 años tenemos:

a) **Entorno familiar y escolar. -** El entorno familiar constituye el primer espacio donde los niños desarrollan competencias emocionales; las interacciones con figuras de apego determinan la forma en que reconocen y expresan emociones. Estudios recientes demuestran que los estilos parentales que se caracterizan por la sensibilidad y las prácticas afectivas positivas consistentes incrementan la regulación emocional y la seguridad afectiva ya que se van convirtiendo en predictores de la adaptación escolar. Un autor de otro estudio internacional comprobó que los niños que crecen en el seno de una familia estable tienen mayor autorregulación y menor incidencia de conductas desadaptativas (Oktaviani et al., 2023).

El entorno familiar resulta decisivo para el desarrollo emocional del menor, y es en el seno de este contexto donde el niño irá aprendiendo a reconocer, expresar y manejar lo que siente y experimenta. Cuando recibe afecto seguro y respuestas correctas, desarrolla mayor seguridad y mejor autorregulación. Estos cimientos robustecen su adaptación al contexto escolar. Estudios llevados a cabo sobre vínculos familiares estables, junto con niveles bajos de conductas problemáticas, se relacionan con mayor ajuste socioemocional.

El aprendizaje en el ámbito de la escuela puede desempeñar un papel fundamental en el desarrollo emocional y social de cada uno de los niños y las niñas; el aprendizaje escolar potenciaría, complementaría y abriría alternativas a dicho desarrollo. El escolar también ofrece la posibilidad de poner en práctica diversas habilidades sociales, regular diferentes emociones y actuar en diferentes contextos; la interacción entre los miembros del grupo escolar contribuye a construir la empatía

y a establecer relaciones de cooperación. Varios estudios recientes enfatizan que las escuelas que establecen un entorno emocionalmente seguro promueven el bienestar psicológico y el rendimiento escolar (Arango et al., 2024).

Cuando en la familia y la escuela hay experiencias que presentan cierta coherencia en cuanto a normas, valores y acompañamiento, los niños y las niñas pueden llegar a tener una identidad emocional estable, la coherencia produce aprendizajes menos ansiosos y mejor adaptados. Las últimas investigaciones demuestran que la colaboración entre las acciones de los docentes y las de las familias es una de las claves para mejorar la educación emocional y el control de problemas de conducta en la escuela, al tiempo que favorece la resiliencia y el entrenamiento de las relaciones positivas. La literatura también respalda que la participación familiar en la escuela hace que el impacto de los programas socioemocionales aumente (Gavilanes et al., 2025).

Saber cuáles son las variables que inciden en el desarrollo emocional me permite saber también cómo la familia y la escuela van configurando la manera en que los niños/as reconocen, ponen en juego y regulan sus emociones. El conocimiento que tengo de los vínculos seguros y de las características de la escuela emocionalmente afectiva me permite comprender mejor las expresiones de su conducta y de sus necesidades.

Esta visión me ayuda a valorar la coherencia entre hogar y aula, fortalecer la comunicación con las familias y planificar estrategias que favorezcan la adaptación, la seguridad emocional y el bienestar integral de los niños.

b). Interacción con pares y docentes. - La interacción con pares constituye un agente decisivo para el desarrollo emocional; las relaciones entre niños permiten practicar empatía, cooperación y negociación. Investigaciones recientes muestran que el juego compartido incrementa la expresión emocional y promueve la habilidad para interpretar señales sociales; estos aprendizajes influyen en la convivencia escolar. Los estudios señalan que la calidad de las interacciones entre pares predice

niveles de ajuste emocional y conductual en la infancia (Monar et al., 2025).

El docente adquiere un papel crucial en la mediación emocional; su disponibilidad afectiva y su empatía le permiten acompañar al niño en la comprensión de emociones difíciles. Las últimas investigaciones muestran que los docentes con competencias socioemocionales consiguen que los alumnos presentan una mejor regulación emocional y propician climas de aula positivos que promueven actitudes prosociales y minimizan determinadas conductas disruptivas. El modelado docente hace, en este sentido, de referente para la adquisición de habilidades interpersonales (De Neve et al., 2022).

El/la profesor/a afecta de manera directa el desarrollo emocional, ya que puede ofrecer ánimo afectivo y guiar al niño/la niña en la explicación de emociones que son más complejas. Si el/la adulto/a tiene buenas habilidades socioemocionales, esto permitirá regular emocionalmente más el grupo de escolares e instaurar un clima positivo. Estos ambientes promueven conductas prosociales, desaceleran las conductas disruptivas y ofrecen un modelo claro con el cual aprender habilidades interpersonales.

La combinación de las buenas interacciones con los iguales y la intervención sensible del/a profesor/a refuerza notablemente el desarrollo emocional; además, esta sinergia permite construir vínculos de confianza y apoyo mutuo. Distintos trabajos de investigación han demostrado que las aulas que promueven el respeto y la comunicación abierta generan mayores niveles de bienestar emocional y ratios de participación; este contexto también, como es evidente, reduce la conflictividad y incrementa la motivación escolar. También existe evidencia que confirma que la calidad de las relaciones interpersonales y su calidad afecta directamente el ajuste socioemocional infantil (Posso et al., 2023).

Comprender la interacción con los iguales y el/la profesor/a, me permite conocer cómo afectan las relaciones cotidianas y cómo se acaban implicando directamente en el desarrollo emocional de los niños y las niñas. Al darme cuenta

de sus relaciones con otros/as niños/as me doy cuenta de cómo practican la empatía, la cooperación y la solución de conflictos; al reflexionar sobre el propio rol del/la profesor/a, reconozco claramente seleccionar una mediación sensible que sirva de modelo con el cual ofrecer regulación y ánimo afectivo.

c). Clima afectivo y acompañamiento pedagógico. -Un clima afectivo positivo se basa en relaciones cálidas, disponibilidad emocional y percepción de seguridad; estos factores favorecen el desarrollo emocional infantil. Estudios recientes muestran que los niños que perciben apoyo emocional constante presentan mayor autorregulación y menor ansiedad; esta condición fortalece el aprendizaje significativo y la participación escolar. El clima afectivo influye también en la capacidad del niño para manejar frustraciones y construir autoconfianza (Martínez, 2025).

La pedagogía de acompañamiento supone que el docente oriente la enseñanza emocional mediante unas estrategias de enseñanza claras, modelado y lenguaje emocional. Un acompañamiento afectivo incrementa la motivación académica, incrementa la forma de resolver conflictos y propicia la resiliencia en la infancia. También ayuda al niño a tomar decisiones responsables y propicia el bienestar emocional, convirtiéndose en una de las bases de la educación infantil.

Cuando los afectos y el acompañamiento pedagógico se conjugan, el alumnado experimenta el clima de confianza que favorece la expresión emocional, con repercusiones sobre la extensión de la conducta prosocial y de la convivencia escolar. Estudios recientes han evidenciado que los climas afectivos son más reflejos del menor malestar infantil y propician la implicación en la clase por parte de todo el alumnado, dejando clara su influencia sobre el rol del entorno escolar como espacio de protección. La interacción entre el apoyo emocional y la pedagogía de acompañamiento determinan la dirección del desarrollo socioemocional (Martínez, 2025).

Valorar la importancia del clima afectivo y el acompañamiento pedagógico

me hace entender cómo un entorno cercano y seguro determina cómo las emociones se reflejan de manera directa en el bienestar de los niños y las niñas. Valorar la disponibilidad afectiva y la guía da lugar a los espacios donde el alumnado puede sentirse seguro y expresar sus sentimientos o afrontar los desafíos de la forma más segura posible.

d). Experiencias lúdicas como medio de aprendizaje emocional. - Las experiencias lúdicas generan oportunidades naturales para expresar y comprender emociones; el juego permite que los niños exploren sensaciones, roles y situaciones simbólicas que fortalecen la autorregulación. Investigaciones recientes destacan que el juego simbólico favorece la elaboración emocional y mejora la empatía; esta evidencia ubica al juego como un recurso esencial educación inicial. El componente lúdico promueve la identificación de emociones propias y ajenas (Monar et al., 2025).

El juego, a su vez, propicia la práctica de habilidades sociales como por ejemplo la cooperación, la negociación o la resolución de problemas, experiencias que le ayudan en la construcción de conductas prosociales. Algunos recientes estudios ponen de manifiesto que las actividades lúdicas estructuradas desarrollan en los niños el control de los impulsos y la adaptación a las exigencias sociales; esta influencia genera un buen estado emocional. La literatura coincide en que los entornos lúdicos mejoran la motivación y el involucramiento activo de los estudiantes (Loor et al., 2025).

El juego constituye a la misma vez una vía de práctica de la cooperación, de la negociación y de la resolución de conflictos. Las actividades lúdicas estructuradas ayudan a los niños y las niñas a regular impulsos y a adaptarse a determinadas reglas sociales, fomentando las conductas prosociales, y por otra parte, multiplican la motivación y el compromiso, y favorecen el bienestar afectivo y el aprendizaje de ciertas habilidades sociales que favorecen la convivencia en la escuela.

Las experiencias lúdicas integradas al currículo fortalecen el aprendizaje socioemocional; los niños y las niñas disfrutan de una autoeficacia emocional y de las habilidades de comprensión mediante prácticas lúdicas que relacionan la afectividad y la cognición. Investigaciones contemporáneas muestran que los programas lúdicos con enfoque emocional promueven resiliencia y disminuyen la ansiedad infantil; estos programas fortalecen también la expresión emocional adecuada El juego se configura como una estrategia de aprendizaje total que pone en relación lo emocional, lo social y lo cognitivo (Lucas y Agramonte, 2024).

El conseguir entender el principio pedagógico que hay detrás de las experiencias lúdicas como uno mecanismo para el aprendizaje emocional, me hace darme cuenta de que el juego genera un lugar natural para que los niños puedan expresar, escuchar y gestionar lo que sienten. A través de la observación de sus dinámicas de juego, puedo darme cuenta de aquello que ellos y ellas interiorizan: la empatía, la cooperación y la forma de resolver conflictos. Esta concepción del juego me permite hacer de este un lugar de la planificación pedagógica con finalidad emocional, en el que pueden ver favorecida la autoconfianza, la resiliencia y el estado de bienestar afectivo del niño y la niña en el aula.

6.1.2.8. Importancia del desarrollo emocional en la educación inicial

a) Base para la adaptación escolar y el aprendizaje significativo.

El progreso emocional es un pilar fundamental segundo la escuela; aquellos niños que son capaces de identificar sus emociones y regularlas se incorporan a la escolaridad con una mayor seguridad y predisposición para aprender. Según la averiguaciones más recientes, las habilidades emocionales afectan la memoria, la atención y la motivación intrínseca, que a su vez coopera en numerosos procesos de aprendizaje significativo. La evidencias indica que el ajuste emocional en etapas tempranas predice, posteriormente, el compromiso y la participación escolar en el aula (Tuquinga, 2024).

Las destrezas emocionales ayudan a los niños a sobrellevar la separación

con las familias, a relacionarse con los docentes y a integrarse en las rutinas escolares, lo que mejora su adaptación en la fase inicial. Diferentes investigaciones recientes exponen que el conocimiento emocional propicia la comprensión de las reglas y la gestión de estrés; de igual modo, este punto de vista disminuye la ansiedad y estimula el rendimiento escolar. Para que los niños se adapten en etapas iniciales, necesitan recibir estabilidad emocional y afecto (Arango et al., 2024).

Las habilidades emocionales permiten a los niños distanciarse de la familia sin angustiarse, establecer lazos afectivos con los y las profesoras y adaptarse a lo que sucede en el aula. Cuando el niño o la niña pueden nombrar lo que siente, puede también comportarse de acuerdo con las normas del lugar y hacer frente a los momentos de dificultad y estrés. En consecuencia, se le reduce la ansiedad; como resultado también, su rendimiento escolar mejora y su adaptación escolar está asociada a la estabilidad emocional, así como a una calibrada forma de acompañar (ya que esto sostiene los procesos de adaptación escolar).

El desarrollo emocional contribuye a que los niños y las niñas conecten lo que viven con las enseñanzas que tienen lugar en la escuela, generando de esta forma contenidos que se convierten en aprendizajes más profundos y duraderos. La investigación llega a la conclusión de que los niños y las niñas que han desarrollado habilidades emocionales son los que muestran mayor persistencia en las tareas escolares, mayor flexibilidad cognitiva y mayor capacidad de resolución de problemas. Todos estos elementos son los que sostienen el aprendizaje significativo y por eso en las propuestas educativas consideran lo emocional como eje transversal en la educación inicial.

El desarrollo emocional favorece la conexión o anclaje entre las experiencias vividas y lo que el niño o niña aprende, generando contenidos de más calado y de mayor perdurabilidad. Una buena gestión emocional les permite mostrar más persistencia, una mayor flexibilidad para pensar y una mayor capacidad de resolución de problemas. Todas éstas son competencias que sostienen el aprendizaje significativo, por eso los programas educativos incorporan lo emocional como un

eje transversal en la enseñanza inicial.

b) Prevención de dificultades conductuales y sociales.

Las competencias emocionales funcionan como un elemento que actúa en sentido opuesto a los problemas de conducta que se puedan presentarse, los niños que gestionan los impulsos y conocen las emociones tienden en menor media a las conductas agresivas o disruptivas. Los estudios recientes que nos hablan de la educación emocional también afirman que produce menos conductas externalizantes y mejora el clima de aula, estos cambios se mantienen si hay continuidad en el tiempo. La prevención primaria se asocia claramente a un tipo de acompañamiento que facilite dichos aprendizajes (Palacios et al., 2025).

El desarrollo temprano de las emociones promueve la capacidad para resolver los conflictos; esta capacidad evita que las tensiones aumenten y hace que se puedan dar conductas prosociales. Los estudios recientes dan cuenta de que los niños que desarrollan la empatía y la autorregulación muestran una mayor disposición a la conversación y a la cooperación; este tipo de perfil familiar tiene menor riesgo de aislarse o presentar dificultades de integración. La prevención exige ambientes de seguridad y prácticas de apoyo emocional (Arango et al., 2024).

El desarrollo temprano de las emociones hace que los niños/as sean capaces de resolver conflictos sin violencia y les permita desarrollar habilidades en relación a la empatía y a la cooperación, competencias que van a aumentar las oportunidades de integración grupal y a disminuir el riesgo de aislamiento social, es decir, la resistencia a unirse a los iguales. En situaciones de seguridad y en contextos basados en la práctica del apoyo emocional, los niños/as están más motivados para hablar y construir de la mano, y ayudar a la construcción de las conductas prosociales orientadas hacia la prevención de problemas sociales en el futuro.

Se presentan con un carácter afirmativo, pues argumentan que las dificultades sociales disminuyen cuando los niños obtienen herramientas emocionales que les permiten entender las intenciones y los estados afectivos de los

demás, con lo que se previenen malentendidos, se generan comportamientos poco apropiados y de esta forma se evitan las dificultades sociales. La bibliografía más reciente corrobora que los programas socioemocionales han mostrado disminuir los episodios de bullying y las habilidades sociales interpersonales, las cuales nos dan cuenta de las intervenciones que son las más importantes de cara a la primera infancia. La prevención se convierte en un eje clave de la educación inicial (Delgado et al., 2025).

c) Contribución al bienestar y la convivencia

El desarrollo emocional aporta directamente al bienestar infantil porque mejora la autoestima, la autonomía y el sentido de seguridad; estos factores permiten que los niños participen de manera plena en las actividades escolares. Investigaciones actuales señalan que el bienestar emocional se relaciona con niveles más altos de satisfacción escolar y relaciones positivas con pares y docentes; estos elementos fortalecen la salud mental. El bienestar constituye un componente fundamental del desarrollo integral (Soto et al., 2024).

La convivencia escolar mejora cuando los niños conocen las emociones y actúan de forma empática, siendo estas últimas generadoras de interacciones respetuosas y de conflicto. La investigación actual muestra que el aula que pone en práctica la educación emocional tiene mayor cohesión del alumnado y conductas de cooperación; esto lo observamos en las actividades estructuradas, pero lo vemos igualmente en las actividades de tipo libre, como el juego. La convivencia depende de habilidades emocionales sólidas (Correal y Vega, 2024).

A medida que los pequeños controlan sus emociones y se comportan con empatía, la convivencia mejora, ya que mediante dichos comportamientos se reducen los conflictos y la violencia y aparece la proactividad ante la convivencia. Las aulas que implementan educación emocional fomentan la cooperación entre los miembros del grupo y, en consecuencia, una relación positiva; ello lo demuestran los estudios sobre la educación emocional, dado que esta práctica, en función del

desarrollo social, produce una mayor cohesión y cooperación dentro de toda la actividad escolar, ya tanto en actividades estructuradas como en el juego libre, donde el desarrollo escolar no es bloqueada por los conflictos entre sus miembros, sino todo lo contrario; la convivencia es el resultado del desarrollo emocional (Correal y Vega, 2024).

La convivencia mejora a medida que los niños comprenden mejor sus emociones y se comportan con empatía, ya que ello puede contribuir a reducir conflictos, a favorecer interacciones respetuosas. Y en este sentido las aulas que trabajan la educación emocional complementan las buenas relaciones con una mayor cohesión y cooperación entre el alumnado, ya que existen no sólo estudiantes que cooperan en la actividad estructurada, sino entre los diferentes grupos en el contexto del juego libre y, por lo tanto, una mejora de la convivencia y del trabajo del grupo. El desarrollo emocional es una habilidad social (Aston et al., 2023); es esperable que si un grupo muestra unas habilidades emocionales sólidas, resulten en unas relaciones más agradables para la mayoría de sus miembros, de ahí que se eduquen las habilidades emocionales para convertirlas en la misma vía para obtener resultados positivos para todos (Correal y Vega, 2024).

La educación emocional genera impacto en la convivencia escolar, situación que propicia la mejora colectiva en cuanto al bienestar. Los ambientes promovidos por la educación emocional son salubres, afectivos y proactivos; aquellos ambientes donde aparecen las relaciones de respeto, afirmativas y colaborativas. Las investigaciones que tienen en cuenta propuestas contemporáneas apuntan a que los niños emocionalmente competentes producen un ambiente más adecuado, una dinámica social más positiva y, en consecuencia, un rendimiento grupal más eficaz y un sentido de comunidad óptimo. La educación emocional es la mejor forma de potenciar la convivencia (Arango et al., 2024).

Entender cómo en la educación inicial se puede visibilizar el desarrollo emocional, lo que me habilita para comprender cómo las emociones inciden sobre la adaptación a la escolaridad, el aprendizaje y la convivencia escolar de los niños

y las niñas; ahora que conozco todo esto, soy capaz de poder observar sus necesidades, de poder regular sus emociones y de crear contextos en los que se sientan seguros para aprender. Esta visión me orienta a integrar el componente emocional en mi práctica pedagógica, fortalecer su bienestar y prevenir dificultades conductuales y sociales desde los primeros años.

6.1.2.9. Rol del docente en el desarrollo emocional

a) Mediación sensible y acompañamiento emocional.

La mediación sensible supone que el docente reconozca las emociones del niño, valide sus vivencias y proporcione contención afectiva; esta práctica propicia seguridad emocional. Investigaciones recientes observan que la atención sensible del docente reduce la ansiedad y mejora la motivación hacia el aprendizaje; dicha vinculación actúa como un factor protector en la primera infancia. El sensible acompañamiento emocional también refuerza la autoestima y profundiza la resiliencia infantil (Delgado et al., 2025).

El acompañamiento emocional requiere la observación constante del estado afectivo del niño; esta tarea permite detectar señales de estrés, frustración o malestar que afectan el comportamiento y el rendimiento escolar. Estudios actuales destacan que la intervención sensible del docente, mediante palabras calmadas y proximidad afectiva, favorece la regulación emocional y la confianza interpersonal. La mediación docente influye en la estabilidad emocional del grupo (Bejarano et al., 2025).

El apoyo emocional tiene lugar en el momento de observar de forma continua el estado afectivo del niño con la finalidad de para poder detectar señales de estrés o frustración. Intervenir de forma cálida y tranquila ayuda a la regulación emocional y a generar una segura forma de estar con la maestra o el maestro, y este tipo de mediación favorece la estabilidad emocional del grupo mejorando la convivencia, y se convierte en una experiencia para que los niños sean capaces de

sentir la seguridad en la clase.

b) Prácticas de educación emocional en el aula.

Las prácticas de educación emocional son ejercicios que facilitan la identificación, la comprensión y la expresión de las emociones; estas acciones van potenciando la comunicación en el plano emotivo. De acuerdo con recientes investigaciones, la utilización de cuentos, de diálogos guiados o de prácticas simbólicas mejora la comprensión emocional, así como las competencias sociales; estas acciones resultan eficaces en educación infantil. La educación emocional es relevante como estrategia didáctica transversal (Rivera y Carpio, 2025).

Las distintas prácticas de educación emocional son las siguientes: cuentos, diálogos guiados o juegos simbólicos son actividades para ayudar a los niños para que reconozcan, entiendan, expresen lo que sienten. Estas prácticas ayudan a reforzar la comunicación afectiva y mejorar las habilidades sociales. La evidencia muestra que son especialmente útiles para la educación inicial, por lo que son consideradas una estrategia pedagógica clave y transversal en el aula.

Los programas de educación emocional que se integran al currículo ayudan a la regulación emocional y ayuda a adaptarse al escolar. Estos programas son prácticas que estructuran actividades que enseñan vocabulario afectivo, estrategias para la calma, y resolución de conflictos. Los estudios internacionales sugieren que los niños/as que participan en intervenciones de educación emocional tienen mayor empatía y menos conductas disruptivas. La práctica de educación emocional cotidiana ayuda a la dinámica en el aula (Sanmartín y Tapia, 2023).

La evidencia científica señala que la educación emocional favorece la convivencia y el clima escolar positivo; esta práctica también fortalece la toma de decisiones responsable y la autonomía infantil. Los docentes que aplican educación emocional de forma consistente promueven relaciones sanas y disminuyen tensiones en el grupo. Estas prácticas se convierten en un pilar del bienestar escolar (Martínez, 2025).

La educación emocional contribuye a crear un clima escolar positivo porque fortalece la autonomía, la toma de decisiones y las relaciones sanas entre los niños. La regularidad de la práctica por parte del docente implica una disminución de tensiones y un enriquecimiento en la interacción. Todo ello promueve la convivencia, la predisposición prosocial de los alumnos de forma que adquirir la sensación de estar seguros y atendidos por la docencia sea una posibilidad en el aula.

c) Modelado afectivo y vocabulario emocional.

El modelado afectivo tiene como base una expresión emocional adecuada y respetuosa por parte del docente, ya que a su vez, este modelo permite que los niños puedan observar la forma de comunicarse emocionalmente desde un lugar saludable. Investigaciones recientes han mostrado que los docentes que expresan calma, empatía y escucha activa generan un efecto positivo en la conducta infantil, y este efecto se traduce en ser capaces de mejorar sus interacciones sociales. Por lo que el modelado docente alcanza el nivel de ser una guía para que la expresión emocional tenga cabida (Delgado et al., 2025).

El modelado afectivo consiste en que el docente exprese emociones desde un lugar de calma y respeto. Mostrando a los niños la forma adecuada de comunicarse emocionalmente. Dicha conducta positivista su comportamiento y favorece mejores interacciones sociales, ya que los niños observan. Cuando el adulto modela empatía y escucha activa, se sitúa en una guía clara para que los niños puedan ser guiados en la expresión de sus emociones. }

El vocabulario emocional permite dar cuenta, por una parte, del nombre de los diferentes estados afectivos por los cuales suelen transitar los niños y, por otra parte, se transforma en una herramienta que permite mejorar la regulación emocional y la comunicación. Por otra parte, los estudios revisados expresan que las/los docentes de la educación inicial que utilizan palabras como alegría,

frustración o calma, los niños logran una mayor claridad emocional que a la larga les permitirá una mejor autonomía emocional. El uso del vocabulario emocional también favorece la alfabetización emocional (Torres et al., 2021)

La combinación del modelado y el vocabulario emocionales favorece de manera significativa el desarrollo socioemocional. En este sentido, hay que considerar que tanto los niños/as como las/los docentes saben mejor las emociones que experimentan y las que viven los demás. La investigación muestra que los/las docentes que utilizan el vocabulario afectivo experimentan con mayor intensidad los conflictos que aparecen y favorecen la empatía en el aula y que, de este modo, se favorece la cohesión del grupo. En este sentido, el modelado afectivo se considera un componente básico de la práctica educativa (Arango et al., 2024).

La combinación del uso de vocabulario afectivo y la actuación evolutiva favorece notablemente el desarrollo socioemocional. Los niños comprenden mejor sus emociones y las de los demás, dicho aprendizaje va en la línea de que existan menos conflictos y mayor empatía. De esta forma se favorece la cohesión del grupo y se establecen relaciones positivas. Por ello, el modelado emocional es considerado un aspecto básico del rol de las/los docentes en la educación inicial.

d) Estrategias de autorregulación y resolución de conflictos.

Las estrategias de autorregulación incluyen técnicas como respiración consciente, pausas activas y espacios de calma; estas acciones permiten que los niños controlen impulsos y estabilicen emociones. Investigaciones actuales explican que la enseñanza explícita de estas estrategias disminuye la frustración y promueve el autocontrol; este proceso mejora la adaptación escolar. La autorregulación constituye un predictor del comportamiento prosocial (Meroño y Ventura, 2022).

La resolución de posibles conflictos requiere habilidades como el diálogo, la negociación y la identificación de las emociones que están en juego; el docente

se hace cargo de la gestión de estos procesos mediante preguntas orientadoras y mediante el acompañamiento empático. Estudios recientes señalan que los programas de mediación infantil tienden a reducir los niveles de comportamiento agresivo y a reforzar la convivencia; estos programas son funcionales cuando el docente ejerce el rol de facilitador. La resolución pacífica se convierte en una competencia clave en la primera infancia (Obaco, 2020).

La resolución de conflictos implica que los menores aprendan a identificar sus emociones, dialoguen y negocien soluciones adecuadas. El docente realiza, a partir de preguntas y de un acompañamiento empático, la práctica del proceso. La evidencia indica que los programas de mediación infantil son un recurso de éxito si el docente ejerce la práctica de mediación como facilitador; en este modo, resolver los conflictos de forma pacífica se considera, por tanto, una competencia más desde la primera infancia.

La aplicación simultánea de las estrategias de autorregulación o manejo de emociones y de resolución de conflictos genera ambientes más cooperativos y más emocionalmente estables; estos ambientes hay que entenderlos como formas de promover la participación o, incluso, de disminuir comportamientos disruptivos. La investigación reciente ha ido confirmando el hecho de que los menores que aprenden estos tipos de habilidades son más resilientes y se adaptan mejor a situaciones difíciles. El docente tiene, por lo tanto, un papel determinante en una enseñanza sistemática de estas competencias (Naranjo et al., 2025).

Entender la función que cumple el profesor en el desarrollo emocional es tomar conciencia de cómo mis acciones, palabras y actitudes se reflejan directamente en la forma en que los pequeños logran gestionar sus emociones y sus relaciones con los demás. Esta base de conocimientos me permite acompañarlos con más sensibilidad, poder dar ejemplos de comportamientos emocionales positivos y generar actividades que apuesten por su auto-regulación y convivencia. Esta perspectiva me orienta a consolidar un ambiente afectivo y seguro donde cada niño pueda desarrollarse emocionalmente y participar con confianza en la vida

escolar.

6.2. Teoría legal

Constitución de la República del Ecuador (2008)

Art. 44: El estado, la sociedad y la familia promoverán de forma 15 prioritaria el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes, y aseguraran el ejercicio pleno de sus derechos; se atenderá al principio de su interés superior y sus derechos prevalecerá sobre las demás personas. (p.21)

Art. 45: Las niñas, niños y adolescentes gozarán de los derechos comunes del ser humano, además de los específicos de su edad. El Estado reconocerá y garantizará la vida, incluido cuidado y protección desde la concepción (…) Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la integridad física y psíquica. (p.21)

Art. 46: El Estado adoptará, entre otras, las siguientes medidas que aseguren a las niñas, niños y adolescentes: 1. Atención a menores de seis años, que garantice su nutrición, salud, educación y cuidado diario en un marco de protección integral de sus derechos. (p.22)

Ley Orgánica de Educación Intercultural (2021)

Art 41. Proyecto de vida

En el sistema de educación se contará con profesionales que brindarán acompañamiento a lo largo de la etapa educativa para que las niñas, niños y adolescentes puedan ir descubriéndose y definiendo sus intereses presentes y futuros, además de conocer las habilidades y herramientas necesarias para la consecución de ese proyecto de vida. (p.sn)

Art. 40. Nivel de Educación inicial

El nivel de educación inicial es el proceso de acompañamiento al desarrollo

integral que considera los aspectos cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región de los niños desde los tres años hasta los cinco años de edad, garantiza y respeta sus derechos, diversidad cultural y lingüística, ritmo propio de crecimiento y aprendizaje, y potencia sus capacidades, habilidades y destrezas. (p.sn)

Código de la niñez y adolescencia

Art. 11.- El interés superior del niño.

El interés superior del niño es un principio que está orientado a satisfacer el ejercicio efectivo del conjunto de los derechos de los niños, niñas y adolescentes; e impone a todas las autoridades administrativas y judiciales y a las instituciones públicas y privadas, el deber de ajustar sus decisiones y acciones para su cumplimiento.

Art. 37.- Derecho a la educación.

Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad Este derecho demanda de un sistema educativo que:
1.Garantice el acceso y permanencia de todo niño y niña a la educación básica, así como del adolescente hasta el bachillerato o su equivalente.
4. Garantice que los niños, niñas y adolescentes cuenten con docentes, materiales didácticos, laboratorios, locales, instalaciones y recursos adecuados y gocen de un ambiente favorable para el aprendizaje.

6.3. Teoría referencial

El Centro Infantil del Buen Vivir (CIBV) "Elisa Mariño de Carvajal" es una institución pública dedicada a la atención integral de la primera infancia. Fue fundado el 15 de mayo de 1974 bajo la denominación de Casa Cuna Nº 16, iniciando su funcionamiento el 1 de junio del mismo año. Posteriormente, en 2011, la

administración pasó a ser responsabilidad del Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) en coordinación con el Instituto del Niño y la Familia (INFA), consolidando un modelo de atención orientado al desarrollo integral infantil.

La institución es localizada en la dirección Azuay 1003 y Moraima Offir Carvajal, encontrándose en la zona 5 del distrito de Guaranda de la provincia Bolívar, y su atención se desarrolla bajo el Acuerdo Ministerial Nº 000243.

Según lo indicado en una de las declaraciones obtenidas a partir de la coordinación pedagógica, el CIBV es un centro educativo público que realiza atención directa bajo la rectoría del MIES, articulando los servicios pedagógicos, alimentarios, de limpieza y acompañamiento pediátrico del MSP.

Mucho de lo que se hace en este centro de educación está sustentado en una guía operativa que da cuenta de la atención pedagógica y organizativa, la cual está sustentada en la Constitución del Ecuador (2008), en el Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017, el Código de la Niñez y Adolescencia, (2003) y en el Acuerdo Ministerial Nº 000164, elementos que posibilitan la ejecución de la atención bajo derechos, participación comunitaria y desarrollo integral.

Así también, la propuesta educativa del CIBV frente a las intervenciones pedagógicas se articula en torno a varios principios filosóficos, tales como: la participación, la corresponsabilidad, la comunicación, el respeto, la inclusión y el trabajo cooperativo. Se considera a los niños y las niñas como sujetos activos en los procesos de desarrollo autóctonos; se considera el papel mediador del adulto en esos procesos para promover la experiencia con la realidad sociocultural más inmediata; se considera promover la confianza, la seguridad emocional y la autoestima infantil.

Asimismo, el CIBV organiza su propuesta educativa en torno a principios filosóficos como participación, El centro infantil está conformado por docentes padres de familia, niños y niñas que pertenecen a la cultura indígena y mestiza su entorno natural y su lugar de residencia es el mercado ya que algunos niños

provienen de comerciantes y lo demás padres que trabajan de ambulantes es necesario el centro ´para poder ayudarlos.

7. MARCO METODOLÓGICO

7.1. Enfoque de la investigación

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, debido a que busca comprender en profundidad las manifestaciones del juego egocéntrico; en sus modalidades solitaria y paralela, y su relación con el desarrollo emocional de los niños de 2 a 3 años. Este enfoque permite interpretar las conductas observadas en su contexto natural, reconociendo cómo los niños expresan emociones, regulan sus estados afectivos e interactúan con el entorno inmediato durante las actividades lúdicas.

7.2. Diseño o tipo de estudio

Descriptivo

El estudio es de tipo descriptivo porque se orienta a detallar y caracterizar de manera sistemática los comportamientos y manifestaciones observados en los niños durante el juego egocéntrico, así como los indicadores asociados a su desarrollo emocional. Este tipo de investigación no busca manipular variables ni establecer relaciones causales; su propósito es registrar, organizar y describir cómo se expresan las emociones, cómo se regulan los estados afectivos y cómo se comportan los niños en modalidades de juego solitario y paralelo dentro de su entorno natural, permitiendo comprender la realidad tal como ocurre.

7.3. Métodos

Deductivo-Inductivo

La investigación utiliza los métodos deductivo–inductivo y analítico–sintético, los cuales permiten comprender la dinámica del juego egocéntrico y su relación con el desarrollo emocional en niños de 2 a 3 años.

El método deductivo es aquel que toma las teorías generales relativas al juego infantil, el desarrollo socioemocional y al rol docente, para compararlas con la situación observada en el aula, interpretando así cómo esas teorías se manifiestan en la práctica de la experiencia cotidiana. En contraposición, el método inductivo Construye las conclusiones a partir de los datos obtenidos de la observación y la entrevista, registrando así esos patrones, esas conductas, esas recurrencias que van surgiendo directamente del contexto educativo.

Analítico-sintético

El análisis se emplea para descomponer las conductas infantiles en indicadores observables; como expresión emocional, regulación afectiva, concentración, imitación o distancia social, permitiendo examinar cada componente de manera detallada. Luego, la síntesis integra estos elementos en una visión global que explica cómo el juego solitario o paralelo contribuye al desarrollo emocional. Esta combinación metodológica favorece una comprensión profunda y coherente de los procesos socioemocionales presentes en la primera infancia.

7.4. Técnicas e Instrumentos Técnica

En este estudio se utilizará la observación como técnica principal, debido a que permite identificar de manera directa y natural el nivel de desarrollo emocional de los niños durante sus actividades cotidianas. A través de esta técnica es posible registrar cómo expresan sus emociones, cómo interactúan con sus pares, cómo regulan sus estados afectivos y cómo reaccionan ante distintas situaciones del aula; esta información resulta fundamental para comprender su proceso emocional en un contexto real.

Asimismo, se aplicará una encuesta a las docentes, con el propósito de conocer su percepción profesional respecto al desarrollo emocional del grupo, las estrategias que emplea para acompañar a los niños y las dinámicas que observa en la práctica diaria. Esta encuesta complementa la información obtenida mediante la

observación.

Instrumento

Para la recolección de información se emplearán dos instrumentos que se articulan con las técnicas seleccionadas. En primer lugar, se llevarán a cabo observaciones mediante el uso de una ficha de observación estructurada, la cual se ha elaborado a fin de recoger indicadores sobre el desarrollo emocional en situaciones reales de aula, y que permita conocer aspectos como la expresión emocional, la regulación, las interacciones con pares, las respuestas ante la frustración y que pueda, además, organizar la información en categorías e ítems que resulten útiles para un análisis sistemático y objetivo del comportamiento infantil.

En segundo lugar, se procederá a aplicar una guía de entrevista que estará destinada a la docente, realizando preguntas abiertas que tengan como objetivo explorar sus concepciones acerca del desarrollo emocional en el grupo, las estrategias pedagógicas que lleva a cabo, las dificultades que encuentra y su experiencia relativa al acompañamiento afectivo.

7.5. Universo y muestra

La población de estudio estuvo conformada por 54 niños y niñas de 2 a 3 años de edad que asisten al Centro de Desarrollo Infantil “Elisa Mariño de Carvajal”, ubicado en el cantón Guaranda, provincia de Bolívar; este grupo representa la totalidad de los infantes matriculados en el nivel correspondiente durante el período de estudio. Asimismo, participaron 6 docentes del nivel de educación inicial, quienes aportaron información cualitativa relevante mediante preguntas abiertas, lo cual permitió complementar la observación directa de los niños y contextualizar los resultados en función de las prácticas pedagógicas y del acompañamiento emocional brindado en el aula.

Tabla 1
Población de estudio

POBLACIÓN	CANTIDAD
Estudiantes	54
Docente	6
Total	12

8. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

8.1. Resultados de la ficha de observación aplicada a los estudiantes

Tabla 2

Realiza juegos en solitario

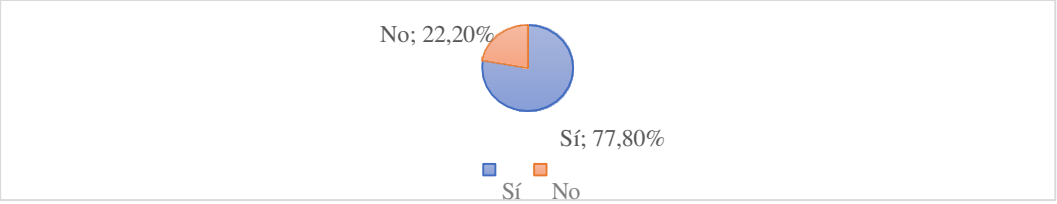
Respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Sí	42	77,80%
No	12	22,20%
Total	**54**	**100%**

Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Elaborado por: Llumiguano, E. 2025

Gráfico 1

Realiza juegos en solitario



Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Análisis e interpretación

La mayoría de los niños de 2 a 3 años realiza juegos en solitario, lo que permite indicar que el juego egocéntrico constituye la forma de interacción lúdica predominante en esta etapa evolutiva; esta conducta responde a un proceso natural del desarrollo infantil temprano, asociado a la exploración autónoma, la autorregulación inicial y la concentración en la propia actividad. Mientras que el 22,20% correspondiente a 12 niños se vincula directamente con el problema de investigación, ya que evidencia la necesidad de una mediación pedagógica más intencionada que permita comprender, respetar y orientar adecuadamente estas manifestaciones lúdicas sin interpretarlas como aislamiento social, evitando

intervenciones inadecuadas que limiten la expresión emocional y el desarrollo de la autorregulación.

Tabla 3

Al jugar solo el niño está feliz

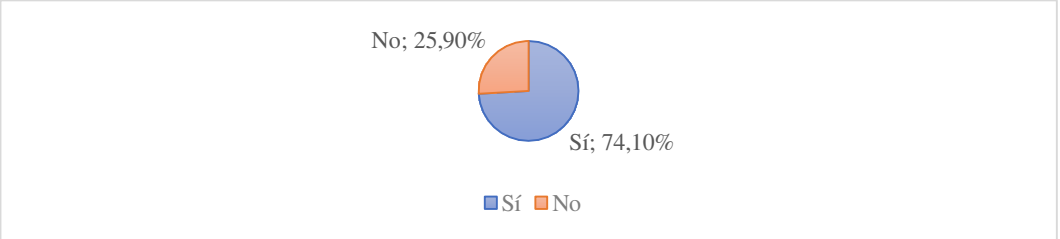
Respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Sí	40	74,10%
No	14	25,90%
Total	**54**	**100%**

Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Elaborado por: Llumiguano, E. 2025

Gráfico 2

Al jugar solo el niño está feliz



Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Análisis e interpretación

La grafica muestra que la gran mayoría de los niños de 2 a 3 años presentan emociones que al jugar solo el niño está feliz lo que permite indicar que el juego egocéntrico constituye un espacio seguro y significativo para la expresión emocional positiva en esta etapa progresiva; dicha manifestación evidencia bienestar afectivo, disfrute de la actividad y una adecuada autorregulación inicial asociada a la autonomía del juego individual. Mientras que lo observado en 14 niños, se vincula directamente con el problema de investigación, ya que la ausencia de expresiones visibles de felicidad durante el juego solitario puede relacionarse con una mediación pedagógica insuficiente, donde la falta de acompañamiento emocional y de reconocimiento de las emociones limita la consolidación del bienestar afectivo y la seguridad emocional del niño.

Tabla 4

Individualmente se distrae con alguna actividad

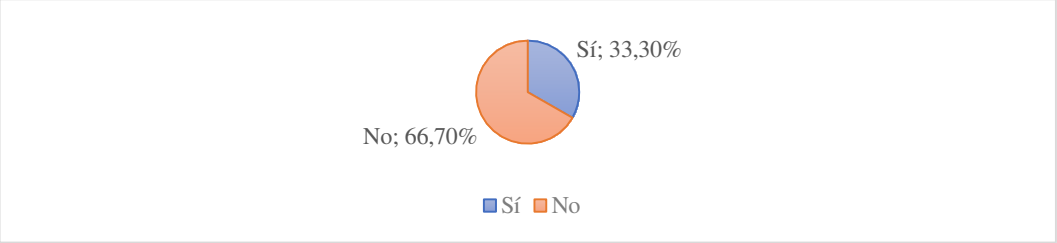
Respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Sí	18	33,30%
No	36	66,70%
Total	**54**	**100%**

Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Elaborado por: Llumiguano, E. 2025

Gráfico 3

Individualmente se distrae con alguna actividad



Nota: Resultados obtenidos de la ficha de observación

Análisis e interpretación

Una proporción minoritaria de los niños de 2 a 3 años logra mantener la atención durante el juego individual, lo que permite indicar que en esta etapa evolutiva la capacidad de concentración sostenida aún se encuentra en proceso de desarrollo y depende en gran medida de la adecuación del ambiente, los materiales y el acompañamiento adulto. Mientras que la mayoría equivalente a 36 niños, se vincula directamente con el problema de investigación, ya que la distracción frecuente durante el juego solitario evidencia limitaciones en la mediación pedagógica, particularmente en la organización de actividades lúdicas acordes a las características evolutivas, lo que puede afectar la autorregulación emocional, la persistencia en la tarea y el disfrute del juego egocéntrico.

Tabla 5

El niño comparte sus juguetes con sus compañeros

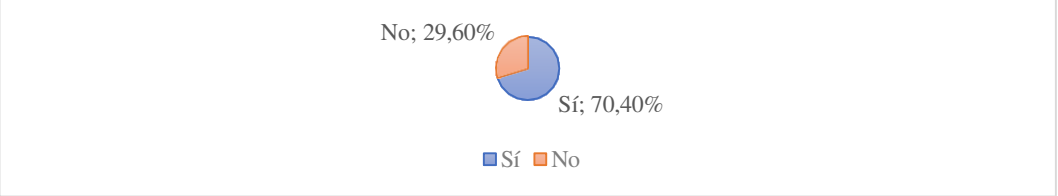
Respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Sí	38	70,40%
No	16	29,60%
Total	**54**	**100%**

Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Elaborado por: Llumiguano, E. 2025

Gráfico 4

El niño comparte sus juguetes con sus compañeros



Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Análisis e interpretación

Como muestra los resultados la mayoría de los niños de 2 a 3 años comparte sus juguetes con sus compañeros, lo que permite indicar que, aun dentro del predominio del juego egocéntrico, comienzan a manifestarse conductas iniciales de apertura social y aproximación a formas tempranas de interacción, propias del desarrollo emocional progresivo en esta etapa evolutiva. Mientras que 16 niños, evidencia problemas vinculados con el proyecto realizado, ya que la dificultad para compartir puede intensificarse cuando el juego egocéntrico no es comprendido, generando interpretaciones erróneas y prácticas inadecuadas que afectan la autorregulación emocional, la seguridad afectiva y transición gradual hacia el juego paralelo y asociativo.

Tabla 6

Regula sus emociones al enfrentar pequeñas frustraciones durante el juego paralelo

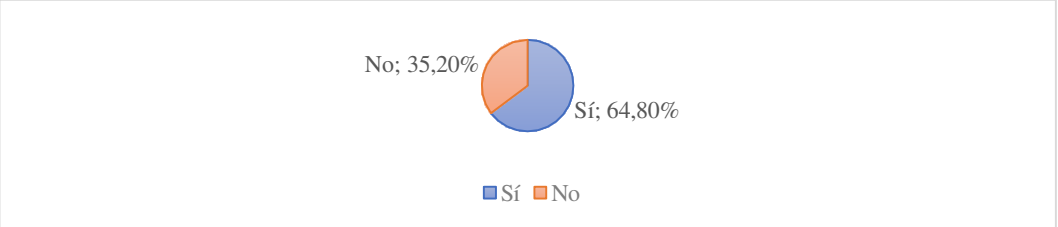
Respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Sí	35	64,80%
No	19	35,20%
Total	**54**	**100%**

Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Elaborado por: Llumiguano, E. 2025

Gráfico 5

Regula sus emociones al enfrentar pequeñas frustraciones durante el juego paralelo



Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Análisis e interpretación

La mayoría de los niños de 2 a 3 años logra regular sus emociones frente a pequeñas frustraciones durante el juego paralelo, lo que permite indicar que el juego egocéntrico y paralelo favorece progresivamente el desarrollo de la autorregulación emocional y la tolerancia inicial a la frustración, propias de esta etapa evolutiva. Mientras que en 19 niños, se evidencian dificultades para regular emociones ante situaciones frustrantes dando a conocer que la docente puede intervenir de forma más asertiva por medio de la orientación y el acompañamiento emocional, que le ayuden al niño a manejar las frustraciones según la realidad de cada niño.

Tabla 7

Le gusta estar en compañía pero juega solo

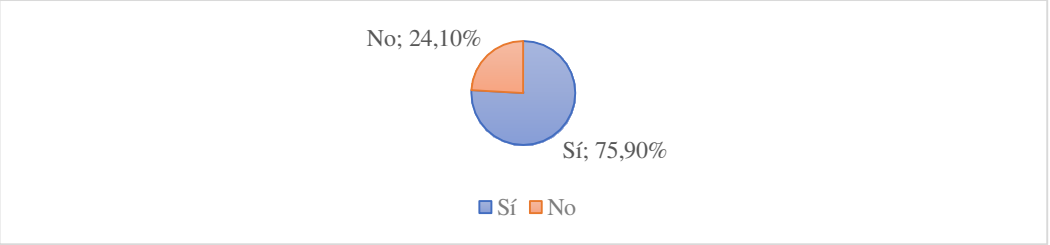
Respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Sí	41	75,90%
No	13	24,10%
Total	**54**	**100%**

Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Elaborado por: Llumiguano, E. 2025

Gráfico 6

Le gusta estar en compañía pero juega solo



Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Análisis e interpretación

La grafica muestra que la totalidad de niños de 2 a 3 años manifiesta agrado por estar en compañía de otros, aunque prefieren jugar solos, lo que permite indicar que el juego egocéntrico se desarrolla dentro de un contexto social de proximidad, sin que ello implique interacción directa, constituyendo una manifestación esperable del desarrollo emocional y social en esta etapa evolutiva. Mientras que el 24,10%, correspondiente a 13 niños, se vincula directamente con el problema de investigación, ya que esta conducta puede ser malinterpretada por el docente como rechazo social o dificultad relacional cuando no existe una mediación pedagógica adecuada, generando intervenciones que interfieren en la autonomía del niño y limitan la consolidación progresiva de la seguridad emocional y la autorregulación.

Tabla 8

Se emociona cuando se acercan pero le permiten hacer su actividad solo

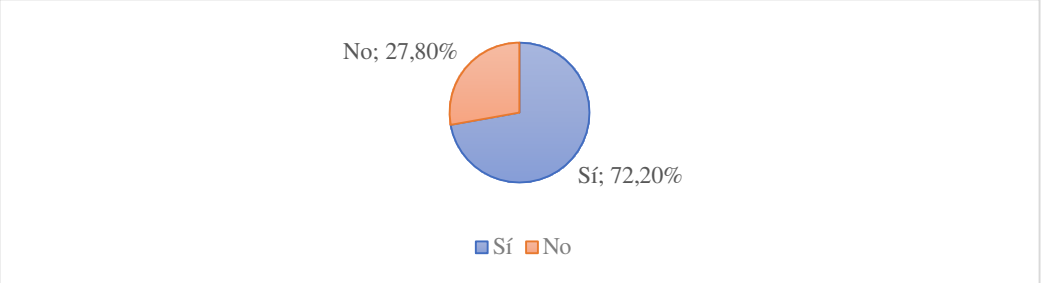
Respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Sí	39	72,20%
No	15	27,80%
Total	**54**	**100%**

Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Elaborado por: Llumiguano, E. 2025

Gráfico 7

Se emociona cuando se acercan pero le permiten hacer su actividad solo



Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Análisis e interpretación

La mayoría de los niños de 2 a 3 años se emociona positivamente cuando los adultos o pares se acercan, siempre que se respete su actividad individual, lo que permite indicar que el juego egocéntrico se ve fortalecido cuando existe una presencia afectiva cercana sin intervención directa, favoreciendo la seguridad emocional, la confianza y la autorregulación en esta etapa evolutiva. Mientras que el 27,80%, correspondiente a 15 niños, se vincula directamente con el problema de investigación, ya que la ausencia de respuestas emocionales positivas ante la proximidad puede relacionarse con experiencias previas de interrupción del juego o con una mediación pedagógica inadecuada.

Tabla 9

Disfruta la mayor parte del día de momentos a solas

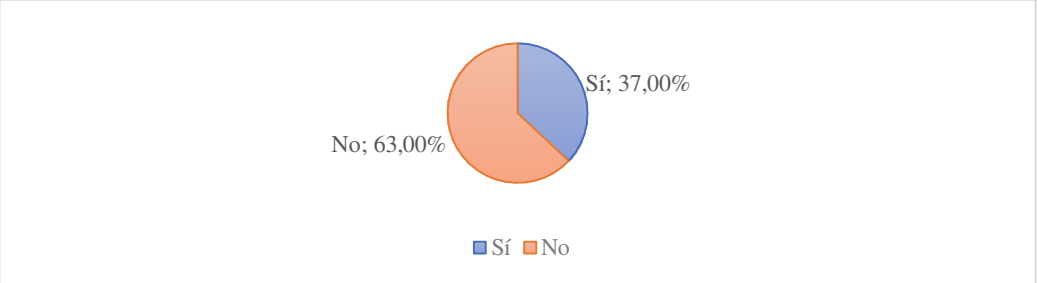
Respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Sí	20	37,00%
No	34	63,00%
Total	**54**	**100%**

Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Elaborado por: Llumiguano, E. 2025

Gráfico 8

Disfruta la mayor parte del día de momentos a solas



Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Análisis e interpretación

Una proporción menor de los niños de 2 a 3 años disfruta la mayor parte del día de momentos a solas, que permite indicar que, aunque el juego egocéntrico es característico de esta etapa evolutiva, los niños también requieren alternar entre momentos de juego individual y experiencias de proximidad social para mantener su bienestar emocional. Mientras que la mayoría correspondiente al 63,00%, equivalente a 34 niños, se vincula directamente con el problema de investigación, ya que la escasa preferencia por permanecer solos durante gran parte del día puede evidenciar la necesidad de una mediación pedagógica que favorezca espacios seguros de juego individual, evitando la sobre estimulación.

Tabla 10

Reacciona ante una muestra de cariño durante el juego

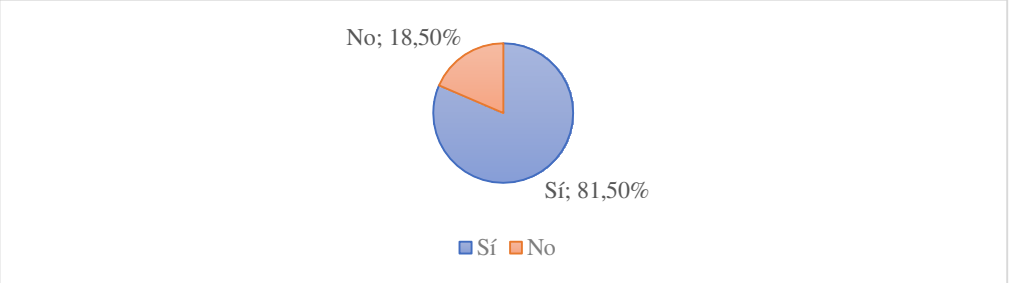
Respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Sí	44	81,50%
No	10	18,50%
Total	**54**	**100%**

Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Elaborado por: Llumiguano, E. 2025

Gráfico 9

Reacciona ante una muestra de cariño durante el juego



Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Análisis e interpretación

La mayoría de los niños de 2 a 3 años reacciona positivamente ante una muestra de cariño durante el juego, lo que permite indicar que el vínculo afectivo y la sensibilidad del adulto constituyen elementos fundamentales para el desarrollo emocional en esta etapa evolutiva, favoreciendo la seguridad afectiva, la confianza y la disposición emocional del niño incluso durante el juego egocéntrico. Mientras que el 18,50%, correspondiente a 10 niños, se vincula directamente con el problema de investigación, ya que una respuesta limitada o ausente ante las muestras de afecto puede relacionarse con experiencias de interacción poco consistentes.

Tabla 11

Reconoce cuando otro niño está triste y le abraza

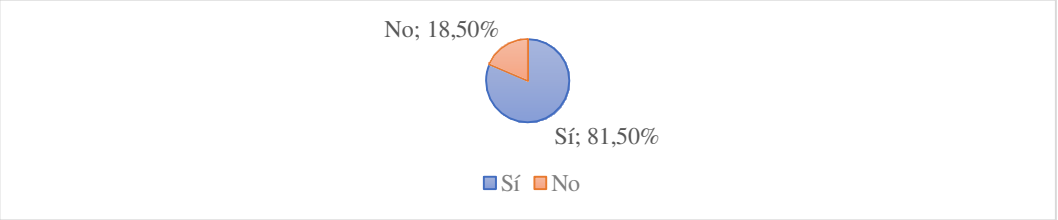
Respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Sí	36	66,70%
No	18	33,30%
Total	**54**	**100%**

Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Elaborado por: Llumiguano, E. 2025

Gráfico 10

Reconoce cuando otro niño está triste y le abraza



Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Análisis e interpretación

Los resultados presentados muestran que la parte mayoritaria de los niños de 2 a 3 años reconoce el estado emocional de otro niño y responde con conductas de acercamiento afectivo, como el abrazo, lo que permite indicar la presencia de manifestaciones iniciales de empatía y sensibilidad emocional acordes al desarrollo socioemocional temprano, aun dentro del predominio del juego egocéntrico. Mientras que el 33,30%, correspondiente a 18 niños no lo hace, los niños de 2 a 3 años todavía se encuentran en una etapa temprana de su desarrollo emocional, por lo que no siempre logran reconocer las emociones de los demás ni responder de manera afectiva, como abrazar a otro niño cuando está triste. A esta edad, los niños están más centrados en sus propias emociones y necesidades, lo cual es normal y propio de su desarrollo.

8.2. Análisis de la Encuesta aplicada a las Docentes

Tabla 12

¿Las actividades lúdicas que realiza el niño en solitario son normales?

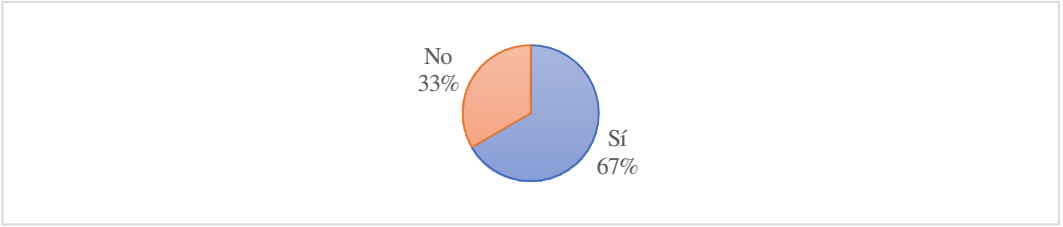
Respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Sí	4	66,67%
No	2	33,33%
Total	**6**	**100%**

Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Elaborado por: Llumiguano, E. 2025

Gráfico 11

¿Las actividades lúdicas que realiza el niño en solitario son normales?



Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la encuesta a docentes

Análisis e interpretación

Los resultados muestran que el 66,67 % de las docentes considera normal que los niños realicen actividades lúdicas en solitario, mientras que el 33,33 % no lo percibe de ese modo, lo que evidencia que, aunque existe un reconocimiento mayoritario del juego individual como parte del desarrollo infantil, aún persisten concepciones que lo interpretan de forma inadecuada. Esta situación refleja una comprensión parcial del juego egocéntrico, propio de los niños de 2 a 3 años, el cual constituye una vía esencial para la exploración, autonomía y desarrollo emocional, por lo que se hace necesario fortalecer la formación docente para favorecer prácticas pedagógicas acordes al desarrollo evolutivo infantil.

Tabla 13

¿El niño se distrae individualmente?

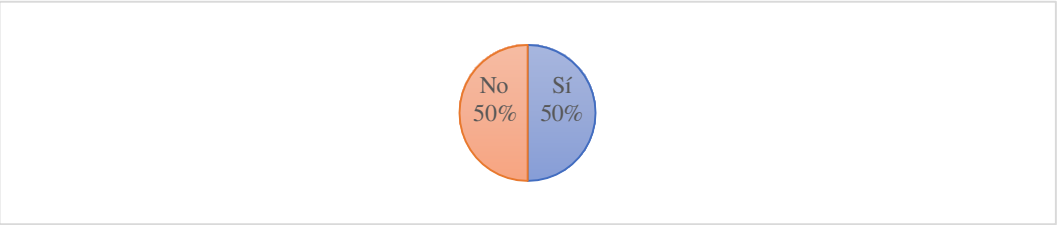
Respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Sí	3	50,00%
No	3	50,00%
Total	**6**	**100%**

Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Elaborado por: Llumiguano, E. 2025

Gráfico 12

¿El niño se distrae individualmente?



Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la encuesta a docentes

Análisis e interpretación

Los resultados de la Tabla 13 evidencian una distribución equilibrada, ya que el 50 % de las docentes considera que el niño se distrae cuando juega de manera individual, mientras que el 50 % opina lo contrario; esta división refleja percepciones docentes heterogéneas sobre el juego egocéntrico, donde para una parte del profesorado el juego en solitario puede interpretarse como falta de atención y para otra constituye una forma de concentración autónoma. Esta ambigüedad revela la necesidad de fortalecer la comprensión pedagógica del juego egocéntrico, dado que en esta etapa el niño suele focalizar su atención en la exploración personal, lo cual no representa distracción, sino un proceso activo de aprendizaje y regulación emocional.

Tabla 14

¿El niño se enoja cuando juega solo y otro niño se acerca o interrumpe su juego?

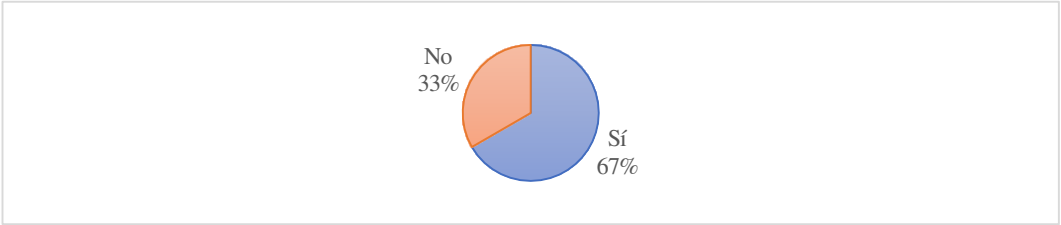
Respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Sí	4	66,67%
No	2	33,33%
Total	**6**	**100%**

Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Elaborado por: Llumiguano, E. 2025

Gráfico 13

¿El niño se enoja cuando juega solo y otro niño se acerca o interrumpe su juego?



Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la encuesta a docentes

Análisis e interpretación

Los resultados de la Tabla 14 muestran que el 66,67 % de las docentes afirma que el niño se enoja cuando juega solo y otro niño interrumpe su actividad, mientras que el 33,33 % indica que esto no ocurre; este comportamiento refleja una manifestación típica del juego egocéntrico, en el que el niño prioriza su propia acción y aún no ha desarrollado plenamente la tolerancia a la interferencia externa. Esta reacción emocional no debe interpretarse como una conducta negativa, sino como parte del proceso de construcción de la autonomía y la autorregulación, lo que resalta la importancia de una mediación docente sensible que respete el espacio lúdico del niño y lo acompañe gradualmente hacia formas más compartidas de interacción.

Tabla 15

¿Ayuda al niño a regular sus emociones durante el juego, especialmente ante el llanto, el enojo o la frustración?

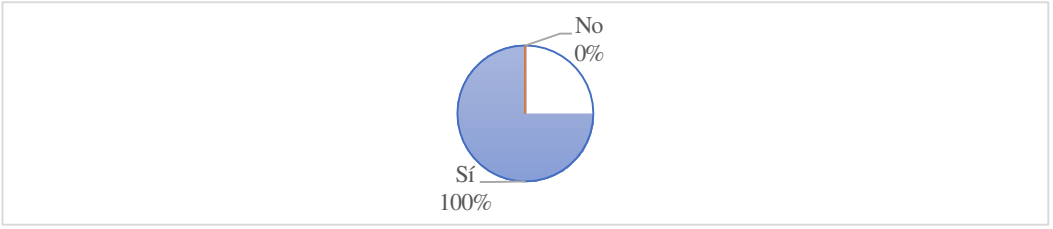
Respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Sí	6	100,00%
No	0	0,00%
Total	**6**	**100%**

Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Elaborado por: Llumiguano, E. 2025

Gráfico 14

¿Ayuda al niño a regular sus emociones durante el juego, especialmente ante el llanto, el enojo o la frustración?



Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la encuesta a docentes

Análisis e interpretación

Los resultados de la Tabla 15 evidencian que el 100 % de las docentes afirma que ayuda al niño a regular sus emociones durante el juego, especialmente ante el llanto, el enojo o la frustración; este hallazgo muestra una alta conciencia del rol mediador del docente en el acompañamiento emocional durante las actividades lúdicas. La intervención pedagógica en estos momentos favorece la contención afectiva, la comprensión de las emociones y el desarrollo progresivo de la autorregulación, lo que convierte al juego egocéntrico en un espacio privilegiado para el aprendizaje socioemocional en la primera infancia.

Tabla 16

El juego contribuye al desarrollo del autocontrol y al manejo de las emociones en los niños de 2 a 3 años.

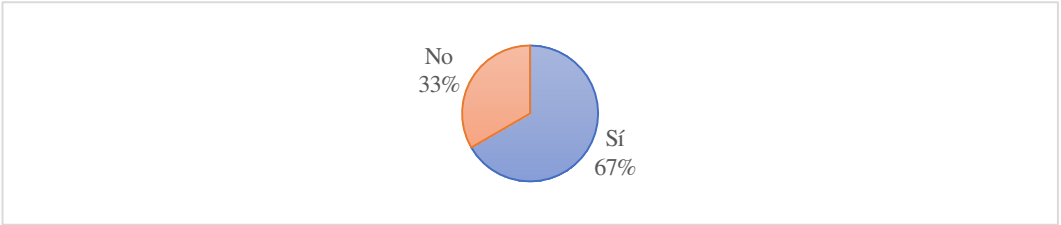
Respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Sí	4	66,67%
No	2	33,33%
Total	**6**	**100%**

Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Elaborado por: Llumiguano, E. 2025

Gráfico 15

El juego contribuye al desarrollo del autocontrol y al manejo de las emociones en los niños de 2 a 3 años.



Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la encuesta a docentes

Análisis e interpretación

Los resultados de la Tabla 16 indican que el 66,67 % de las docentes considera que el juego contribuye al desarrollo del autocontrol y al manejo de las emociones en los niños de 2 a 3 años, mientras que el 33,33 % no lo reconoce de esta manera; este resultado evidencia que, aunque predomina una valoración positiva del juego como recurso para la regulación emocional, aún persiste una comprensión parcial de su función pedagógica. Esta situación puede limitar el aprovechamiento del juego egocéntrico como estrategia para fortalecer la autorregulación, lo que resalta la necesidad de formación docente orientada al uso intencionado del juego en el desarrollo socioemocional.

Tabla 17

El juego fomenta el desarrollo emocional en los niños

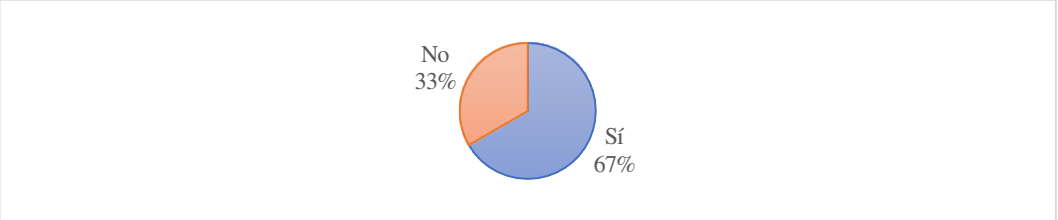
Respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Sí	4	66,67%
No	2	33,33%
Total	**6**	**100%**

Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Elaborado por: Llumiguano, E. 2025

Gráfico 16

El juego fomenta el desarrollo emocional en los niños



Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la encuesta a docentes

Análisis e interpretación

Los resultados de la Tabla 17 muestran que el 66,67 % de las docentes reconoce que el juego fomenta el desarrollo emocional en los niños, mientras que el 33,33 % no lo considera así; este hallazgo refleja que, aunque la mayoría del profesorado valora el juego como un recurso para el fortalecimiento emocional, aún existe un grupo que no identifica claramente su impacto en la expresión, regulación y bienestar afectivo. Esta percepción parcial puede limitar la aplicación intencionada del juego egocéntrico como estrategia pedagógica, lo que refuerza la necesidad de procesos formativos que profundicen en su valor para el desarrollo emocional infantil.

Tabla 18

El niño cuando está explorando y aprendiendo mientras juega de forma egocéntrica es feliz

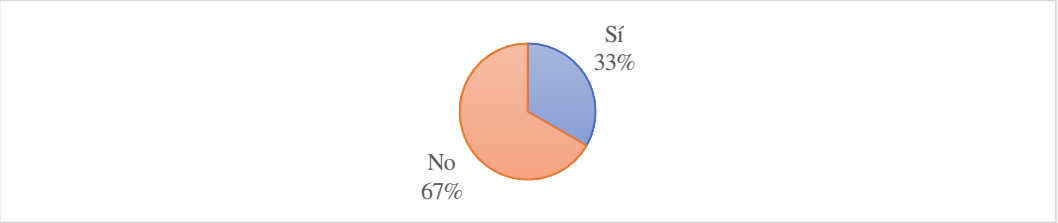
Respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Sí	2	33,33%
No	4	66,67%
Total	**6**	**100%**

Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Elaborado por: Llumiguano, E. 2025

Gráfico 17

El niño cuando está explorando y aprendiendo mientras juega de forma egocéntrica es feliz



Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la encuesta a docentes

Análisis e interpretación

Los resultados de la Tabla 18 evidencian que el 66,67 % de las docentes considera que el niño no es feliz cuando explora y aprende mediante el juego egocéntrico, mientras que solo el 33,33 % percibe lo contrario; este hallazgo revela una interpretación limitada del juego en solitario, ya que en la primera infancia el juego egocéntrico se asocia con concentración, disfrute y autorregulación emocional. La percepción negativa predominante puede conducir a intervenciones inadecuadas que interrumpan experiencias de bienestar y autonomía, lo que justifica la necesidad de fortalecer la comprensión docente sobre el valor emocional del juego egocéntrico.

Tabla 19

¿El juego egocéntrico contribuye a la autorregulación emocional de los niños?

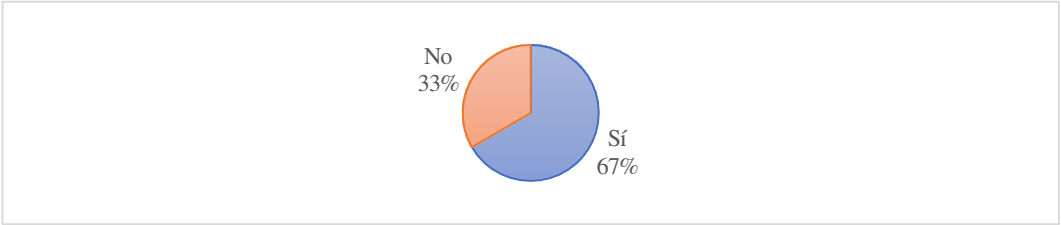
Respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Sí	4	66,67%
No	2	33,33%
Total	**6**	**100%**

Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Elaborado por: Llumiguano, E. 2025

Gráfico 18

¿El juego egocéntrico contribuye a la autorregulación emocional de los niños?



Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la encuesta a docentes

Análisis e interpretación

Los resultados de la Tabla 19 muestran que el 66,67 % de las docentes considera que el juego egocéntrico contribuye a la autorregulación emocional de los niños, mientras que el 33,33 % no lo reconoce de esta manera; este hallazgo evidencia que, aunque la mayoría identifica su valor para el control emocional, aún existe un grupo que no asocia el juego individual con procesos de autorregulación. Esta situación refleja una comprensión parcial del papel del juego egocéntrico en el desarrollo emocional, lo que refuerza la necesidad de fortalecer la formación docente para favorecer una mediación pedagógica más consciente y acorde a las características evolutivas de la primera infancia.

Tabla 20

¿Los ambientes y espacios en el aula favorecen para que los niños mantengan el interés en su propio juego?

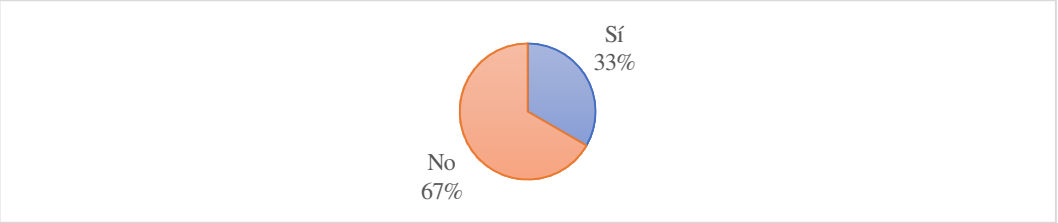
Respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Sí	2	33,33%
No	4	66,67%
Total	**6**	**100%**

Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Elaborado por: Llumiguano, E. 2025

Gráfico 19

¿Los ambientes y espacios en el aula favorecen para que los niños mantengan el interés en su propio juego?



Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la encuesta a docentes

Análisis e interpretación

Los resultados de la Tabla 20 indican que el 66,67 % de las docentes considera que los ambientes y espacios del aula no favorecen que los niños mantengan el interés en su propio juego, mientras que solo el 33,33 % opina lo contrario; este hallazgo pone en evidencia limitaciones en la organización del entorno educativo para sostener el juego egocéntrico. La falta de espacios adecuados y materiales estructurados puede interferir en la concentración, la exploración autónoma y la regulación emocional del niño, lo que resalta la necesidad de diseñar ambientes pedagógicos que promuevan el juego individual como base del desarrollo emocional en la primera infancia.

Tabla 21

¿Observa el juego egocéntrico en los niños de 2 a 3 años dentro de su aula?

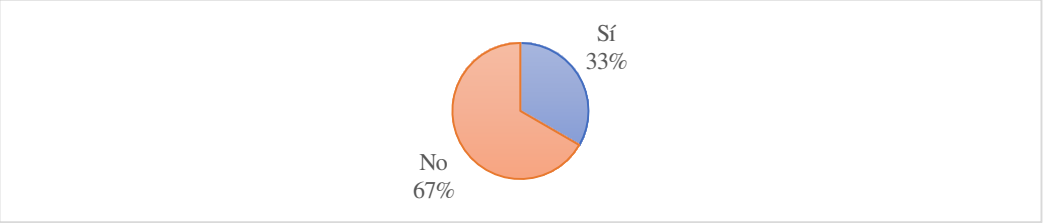
Respuesta	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Sí	3	50,00%
No	3	50,00%
Total	**6**	**100%**

Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la ficha de observación

Elaborado por: Llumiguano, E. 2025

Gráfico 20

¿Observa el juego egocéntrico en los niños de 2 a 3 años dentro de su aula?



Nota: Resultados obtenidos tras la aplicación de la encuesta a docentes

Análisis e interpretación

Los resultados de la Tabla 21 muestran una distribución equitativa, ya que el 50 % de las docentes afirma observar el juego egocéntrico en los niños de 2 a 3 años dentro del aula, mientras que el 50 % no lo identifica; este resultado evidencia una falta de claridad conceptual en una parte del profesorado para reconocer esta forma de juego como una manifestación normal del desarrollo infantil. Esta ambigüedad puede generar intervenciones pedagógicas inadecuadas que interrumpan procesos de exploración, autonomía y autorregulación emocional, lo que refuerza la necesidad de fortalecer la formación docente sobre las características del juego egocéntrico en la primera infancia.

9. CONCLUSIONES

- El análisis teórico permitió comprender que el juego egocéntrico constituye una etapa evolutiva propia de los niños de 2 a 3 años, vinculada al desarrollo emocional. Los aportes de la psicología del desarrollo y de la pedagogía infantil evidencian que esta forma de juego no representa aislamiento social, sino una oportunidad pedagógica para fortalecer la identidad, la seguridad afectiva y la construcción progresiva de habilidades emocionales en la educación inicial.

- La aplicación de la ficha de observación permitió identificar que la mayoría de los niños y niñas presenta un nivel de desarrollo emocional acorde a su edad, caracterizado por bienestar durante el juego individual, apertura afectiva y avances en la regulación de emociones frente a pequeñas frustraciones. No obstante, se evidenció la presencia de un grupo que aún manifiesta dificultades en el manejo emocional, lo cual señala la necesidad de acompañamiento pedagógico intencionado y estrategias de mediación emocional ajustadas al ritmo individual.

- Se diseñó un programa de talleres formativos para el fortalecimiento de la comprensión y aplicación del juego egocéntrico como estrategia pedagógica en los profesionales de Educación Inicial, el cual estuvo compuesto por cinco talleres orientados a la reflexión, sensibilización y adquisición de prácticas pedagógicas adecuadas; dicho programa permitió reconocer el valor del juego egocéntrico en el desarrollo emocional infantil y promover una mediación docente respetuosa de la autonomía, la autorregulación y el bienestar emocional de los niños y niñas de 2 a 3 años.

10. PROPUESTA

UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, SOCIALES, FILOSÓFICAS Y HUMANÍSTICAS CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL



Programa de talleres

“El juego egocéntrico como estrategia para el desarrollo emocional en niños de 2 a 3 años

AUTORA

Esthela llumiguano

2025

10.1. Introducción

El juego egocéntrico constituye una forma natural de expresión y aprendizaje en los niños de 2 a 3 años, caracterizada por el juego individual o en paralelo, donde el niño se centra en su propia actividad sin establecer aún interacciones sociales complejas. Esta forma de juego no representa aislamiento social ni dificultad emocional, sino una manifestación esperable del desarrollo infantil temprano, estrechamente vinculada a la autonomía, la autorregulación y la seguridad afectiva.

Sin embargo, en el contexto educativo, el juego egocéntrico suele ser malinterpretado por los docentes como desinterés social o conducta problemática, lo que conduce a intervenciones inadecuadas que interrumpen el juego, limitan la expresión emocional y afectan negativamente el bienestar del niño. Estas prácticas se originan, en muchos casos, por el desconocimiento del sentido evolutivo del juego egocéntrico y de las estrategias pedagógicas adecuadas para acompañarlo.

Ante esta realidad, el presente taller se plantea como un espacio formativo práctico, orientado a que los docentes de Educación Inicial comprendan el juego egocéntrico desde una perspectiva evolutiva y emocional, mediante el análisis de situaciones reales del aula y la aplicación de estrategias concretas de mediación pedagógica. A través de actividades activas y reflexivas, los participantes fortalecerán su capacidad para reconocer, respetar y orientar el juego egocéntrico como una estrategia pedagógica que favorece el desarrollo emocional de los niños de 2 a 3 años.



10.2. Justificación

La necesidad de programar y realizar talleres de formación asociados responde a la detección de manifestaciones emocionales propia de infantes de 2 a 3 (tres) años, como son la dificultad para regular emociones o la frustración frente a las interrupciones del juego o la preferencia por actividades individuales; en distintos contextos de Educación Inicial, estas manifestaciones suelen pasar desapercibidas, son malinterpretadas o adolecen de un enfoque evolutivo y de relación con el juego egocéntrico, lo que a su vez no permite la intervención pedagógica y hace que las consecuencias de estas situaciones afecten el bienestar emocional y la seguridad afectiva del infante.

Por tanto, la propuesta se justifica porque permite la entrega a los/as profesionales de Educación Inicial de un recurso formativo y práctico que orienta la comprensión y mediación de la práctica de la forma de juego egocéntrico como estrategia formativa para la autorregulación emocional en el aula; el realizar talleres permite incrementar la formación del profesorado y acompañar el de forma muy respetuosa el juego individual y el paralelo, así como también potenciar la autorregulación, la expresión emocional o la convivencia en el aula, torciendo así las implicaciones de estas maneras de jugar; la aplicación de dicha propuesta forma parte del marco de interacción de un contexto educacional que beneficia las prácticas y el bienestar emocional de los infantes y a su vez de forma indirecta a los docentes y las familias, que logran una visión de las expectativas del desarrollo infantil y una propuesta de ambientes educativos más empáticos y congruentes con los más pequeños.



10.3. Objetivos

Objetivo general de la propuesta

Fortalecer la práctica pedagógica de la docencia en Educación Inicial mediante la implementación de un programa de talleres formativos sobre el juego egocéntrico para el desarrollo emociona.

Objetivos específicos de la propuesta

- Comprender el juego egocéntrico como una manifestación normal del desarrollo infantil en niños de 2 a 3 años.

- Analizar la relación entre el juego egocéntrico y el desarrollo emocional en la primera infancia.

- Integrar el juego egocéntrico como estrategia pedagógica permanente en la planificación diaria del aula.



10.4. ¿Qué es el juego egocéntrico?

El juego egocéntrico es una forma natural de juego que se presenta principalmente en niños de 2 a 3 años de edad. En esta etapa, el niño juega solo o de manera paralela a otros niños, concentrándose en su propia actividad sin buscar una interacción directa. Este tipo de juego no significa aislamiento ni rechazo social, sino que responde a una fase del desarrollo infantil en la que el niño explora el entorno desde su propia experiencia.

Durante el juego egocéntrico, el niño manipula objetos, repite acciones y explora materiales de acuerdo con sus intereses y ritmo personal. A través de estas acciones, fortalece su autonomía, su seguridad emocional y su capacidad de atención. Además, este tipo de juego permite al niño expresar emociones como alegría, tranquilidad o curiosidad, sin la presión de compartir o coordinar con otros.

Es importante que los docentes comprendan que el juego egocéntrico es una etapa necesaria del desarrollo emocional. Forzar al niño a compartir o participar en juegos grupales antes de estar preparado puede generar frustración e inseguridad. Por ello, el rol del docente es respetar este tipo de juego, observarlo y acompañarlo de manera afectiva, creando un ambiente seguro donde el niño se sienta comprendido y valorado.



10.5. Rol del docente durante el juego egocéntrico

El docente cumple un rol fundamental durante el juego egocéntrico, ya que es quien garantiza que este se desarrolle en un ambiente seguro, respetuoso y emocionalmente favorable. Su función principal no es dirigir el juego, sino **observar, acompañar y respetar** el ritmo individual de cada niño, permitiendo que explore y juegue de manera autónoma.

Durante el juego egocéntrico, el docente debe evitar interrumpir o forzar la interacción entre los niños. Es importante comprender que jugar solo o en paralelo es una conducta normal a los 2 y 3 años, y que el niño necesita este espacio para desarrollar su seguridad emocional y su confianza. La intervención docente debe ser discreta, brindando apoyo solo cuando el niño lo requiera.

El docente también actúa como mediador emocional, validando las emociones que el niño expresa durante el juego. A través de gestos, palabras suaves o muestras de afecto, puede ayudar al niño a sentirse acompañado sin invadir su actividad. De esta manera, el juego egocéntrico se convierte en una oportunidad para fortalecer la regulación emocional y el bienestar del niño.

Finalmente, el docente debe observar el juego egocéntrico como una fuente de información valiosa sobre el estado emocional de los niños. La forma en que juegan, reaccionan ante la frustración o responden a la cercanía de otros permite identificar necesidades emocionales y orientar futuras acciones pedagógicas.



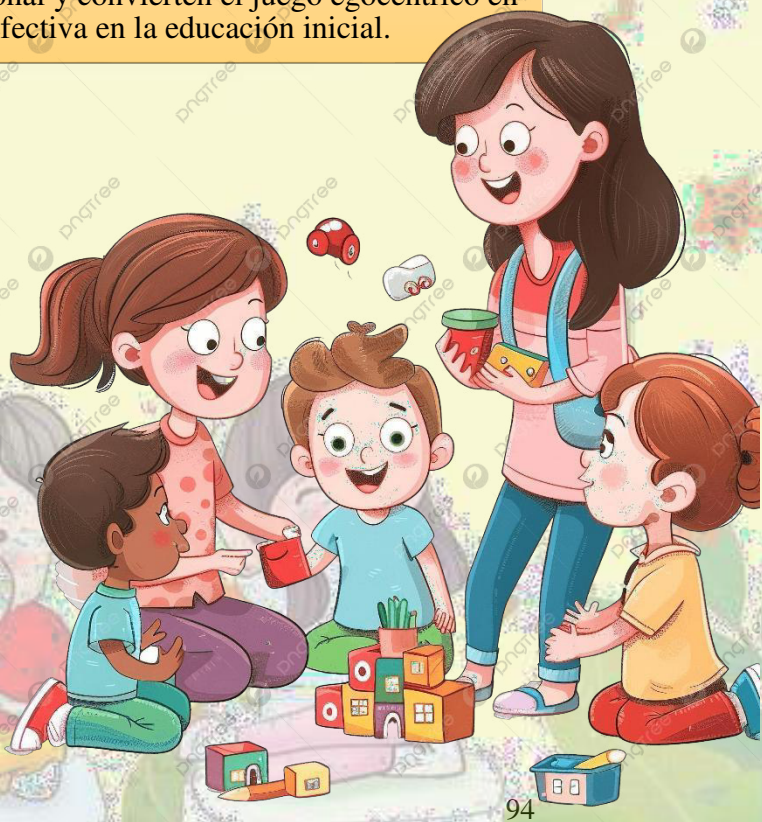
10.6. Estrategias pedagógicas para aplicar el juego egocéntrico en el aula

Para aplicar el juego egocéntrico en el aula, el docente debe organizar espacios que permitan al niño jugar de forma individual o paralela, respetando su ritmo y sus intereses. Es recomendable disponer materiales variados, seguros y accesibles, como bloques, encajes, muñecos, pelotas o material sensorial, que inviten a la exploración autónoma.

El docente debe permitir que el niño elija libremente el material con el que desea jugar, sin imponer actividades ni tiempos estrictos. Esta libertad favorece la seguridad emocional y reduce la frustración. Durante el juego, el docente puede observar y acompañar con palabras breves, reconociendo emociones como alegría, calma o enojo, sin interrumpir la actividad.

Otra estrategia importante es respetar el juego paralelo, permitiendo que varios niños jueguen cerca unos de otros sin obligarlos a compartir. Esta disposición ayuda al niño a sentirse acompañado mientras mantiene su autonomía. El docente debe evitar correcciones constantes y promover un ambiente tranquilo y afectivo.

Finalmente, es recomendable incorporar momentos de cierre donde el docente valide la experiencia del niño, reconociendo su esfuerzo y emociones. Estas acciones fortalecen el desarrollo emocional y convierten el juego egocéntrico en una herramienta pedagógica efectiva en la educación inicial.



10.7. Desarrollo de los talleres

Los talleres formativos propuestos se diseñaron con el propósito de fortalecer las competencias pedagógicas de los profesionales de Educación Inicial en relación con el juego egocéntrico y su incidencia en el desarrollo emocional infantil; estas acciones formativas responden a la necesidad de comprender el juego egocéntrico como una etapa evolutiva propia de la primera infancia y no como una conducta problemática. A través de espacios de reflexión, análisis y construcción colectiva, los talleres buscan orientar la mediación docente, promover prácticas pedagógicas sensibles y favorecer la creación de ambientes educativos que respeten la autonomía, la seguridad afectiva y el bienestar emocional de los niños y niñas de 2 a 3 años.



10.8. Sección I Talleres dirigido a la docente

Plan de ejecución: de talleres formativos sobre el juego egocéntrico

N.º de taller	Nombre del taller	Objetivo del taller	Recursos necesarios	Tiempo estimado
1	El juego egocéntrico: concepto, características y sentido evolutivo	Fortalecer en la docente la comprensión del juego egocéntrico como una manifestación normal del desarrollo infantil en niños de 2 a 3 años.	Diapositivas explicativas, casos de ejemplo impresos, marcadores, hojas blancas, lápices, cuaderno de notas de la docente.	30–40 minutos
2	Relación entre el juego egocéntrico y el desarrollo emocional	Analizar cómo el juego egocéntrico contribuye al desarrollo emocional de los niños de 2 a 3 años.	Diapositivas con situaciones emocionales, fichas de casos prácticos, marcadores, papelógrafo, lápices, cuaderno de notas de la docente.	30–40 minutos

3	Integración del juego egocéntrico en la planificación diaria	Incorporar el juego egocéntrico como estrategia pedagógica permanente en la planificación docente.	Planificación de aula impresa, cuaderno de notas, lápices, marcadores, fichas de autoevaluación.	30–40 minutos

TALLER N.º 1	
Nombre de la actividad:	El juego egocéntrico: concepto, características y sentido evolutivo
Objetivo	Fortalecer en la docente la comprensión del juego egocéntrico como una manifestación normal del desarrollo infantil en niños de 2 a 3 años.
Tiempo estimado	30 a 40 minutos
Contenido del taller	¿Qué es el juego egocéntrico? Características del juego egocéntrico
Desarrollo	
Presentación del concepto de juego egocéntrico con ejemplos claros. Análisis de situaciones reales del aula donde los niños juegan solos. Identificación de conductas que sí corresponden al juego egocéntrico y las que no. Reflexión guiada sobre prácticas docentes que interrumpen innecesariamente el juego. 	
Evaluación	
La docente reconoce el juego egocéntrico y evita intervenir cuando no es necesario.	

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TALLER N.º 2	
Nombre de la actividad:	Relación entre el juego egocéntrico y el desarrollo emocional
Objetivo	Analizar cómo el juego egocéntrico contribuye al desarrollo emocional de los niños de 2 a 3 años.
Tiempo estimado	30 a 40 minutos
Contenido	Desarrollo emocional Emociones que experimenta un niño en el juego egocéntrico Rol docente en el juego egocéntrico y cómo influye en la regulación emocional del niño
Desarrollo	
Explicación breve del desarrollo emocional en niños de 2 a 3 años. Análisis de emociones observadas durante el juego solitario. Identificación de respuestas emocionales adecuadas del adulto. Reflexión sobre cómo la intervención docente influye en la emoción del niño. 	
Evaluación	
La docente acompaña emocionalmente sin interrumpir el juego individual.	

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TALLER N.º 3	
Nombre de la actividad:	Integración del juego egocéntrico en la planificación diaria
Objetivo	Incorporar el juego egocéntrico como estrategia pedagógica permanente en la planificación docente.
Tiempo estimado	30 a 40 minutos
Contenido	Integración del juego egocéntrico en la planificación diaria Observación y seguimiento del desarrollo emocional
Desarrollo	
Revisión de la planificación actual del aula. Identificación de momentos donde se puede respetar el juego egocéntrico. Ajuste de actividades incorporando lo aprendido. Compromisos de mejora en la práctica docente. 	
Evaluación	
La docente integra el juego egocéntrico de forma consciente y sistemática.	



8 Sección II Actividades para realizar en el aula

La guía se organiza en cinco módulos pedagógicos, diseñados para ser aplicados de manera progresiva dentro de la rutina del aula. Cada módulo responde a una dimensión del desarrollo emocional y utiliza el juego egocéntrico como eje metodológico, incorporando mediación docente, materiales abiertos y evaluación formativa.





. **Plan de ejecución: Módulos de la guía educativa**

Módulo	Edad	Objetivo	Materiales
Módulo 1: Exploro y me siento seguro	2 a 3 años	Favorecer la seguridad emocional y la exploración autónoma mediante el juego individual.	Bloques de construcción; cubos; pelotas pequeñas; cajas; juguetes encajables.
Módulo 2: Reconozco cómo me siento	2 a 3 años	Favorecer la identificación de emociones durante el juego egocéntrico.	Muñecos; mostrar la ruleta de las emociones y cubo de las emociones.
Módulo 3: Me calmo cuando algo no resulta	2 a 3 años	Fortalecer la autorregulación emocional ante situaciones de frustración.	Rompecabezas simples; juegos de encaje; pelotas blandas.
Módulo 4: Juego solo, pero no me siento solo	2 a 3 años	Favorecer la seguridad afectiva durante el juego paralelo.	Bloques; juguetes duplicados; colchonetas.
Módulo 5: Expreso cariño y lo recibo	2 a 3 años	Estimular la respuesta afectiva positiva durante el juego egocéntrico.	Muñecos; canciones suaves; cuentos cortos.

MÓDULO 1: Exploro y me siento seguro	
Edad:	2 a 3 años
Objetivo:	Favorecer la seguridad emocional y la exploración autónoma mediante el juego individual.
Materiales:	Bloques de construcción, cubos, pelotas pequeñas, cajas, juguetes encajables.

Descripción paso a paso:

- El docente organiza estaciones con materiales similares.
- Cada niño elige libremente un espacio de juego.
- Se permite la exploración individual sin interrupciones.
- El docente observa sin intervenir directamente.
- Se refuerzan verbalmente conductas de calma y concentración.

Evaluación:

No alcanzado: Muestra inquietud constante o llanto.

En proceso: Explora brevemente y cambia de actividad.

Alcanzado: Juega de forma autónoma y tranquila.



MÓDULO 2: Reconozco cómo me siento	
Edad:	2 a 3 años
Objetivo:	Favorecer la identificación de emociones durante el juego egocéntrico
Materiales:	Muñecos, mostrar ruleta de las emociones y cubo de las emociones.
Descripción paso a paso:	
• El niño juega de forma individual con muñecos. • El docente nombra emociones observadas. • Se muestra ruleta de las emociones y cubo de las emociones. • Se refuerza el reconocimiento emocional con lenguaje afectivo.	
Evaluación:	
No alcanzado: No responde a estímulos emocionales. **En proceso: Identifica emociones con apoyo.** **Alcanzado: Expresa emociones de forma espontánea.**	
	

MÓDULO 3: Me calmo cuando algo no resulta	
Edad:	2 a 3 años
Objetivo:	Fortalecer la autorregulación emocional ante la frustración.
Materiales:	Rompecabezas simples, juegos de encaje, pelotas blandas

Descripción paso a paso:

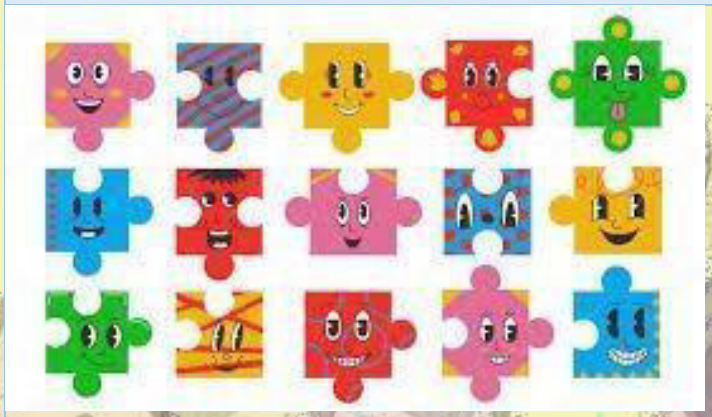
- El niño inicia una actividad individual.
- Ante la dificultad, el docente acompaña con palabras suaves.
- Se ofrece tiempo de calma.
- Se retoma la actividad sin presión.

Evaluación:

No alcanzado: Llanto prolongado o rechazo.

En proceso: Se calma con ayuda constante.

Alcanzado: Retoma el juego con menor apoyo.



MÓDULO 4: Juego solo, pero no me siento solo	
Edad:	2 a 3 años
Objetivo:	Favorecer la seguridad afectiva durante el juego paralelo.
Materiales:	Bloques, juguetes duplicados, colchonetas.

Descripción paso a paso:

- Dos o más niños juegan cerca sin interactuar.
- El docente valida la cercanía sin obligar a compartir.
- Se refuerza el respeto al espacio personal.

Evaluación:

No alcanzado: Rechaza la cercanía.

En proceso: Tolera la presencia de otros.

Alcanzado: Disfruta la compañía manteniendo su juego.





MÓDULO 5: Expreso cariño y lo recibo	
Edad:	2 a 3 años
Objetivo:	Estimular la respuesta afectiva positiva.
Materiales:	Muñecos, canciones suaves, cuentos cortos.

Descripción paso a paso:

- El niño juega de manera individual.
- El docente realiza una muestra breve de afecto.
- Se observa la reacción emocional.
-

Evaluación:

No alcanzado: Rechaza el contacto.

En proceso: Acepta el afecto con inseguridad.

Alcanzado: Responde de forma positiva y tranquila.





11. BIBLIOGRAFÍA

Adynski, H., Propper, C., Beeber, L., Gilmore, J., y Zou, B. (2024). The role of emotional regulation on early child school adjustment outcomes. *Arch Psychiatr Nurs, 51*. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.apnu.2024.07.003

Alotaibi, M. (2024). Game-based learning in early childhood education: a systematic review and meta-analysis. *Front. Psychol, 15*. https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881

Arace, A. P., y Scarzello, D. (2021). Emotional Competence of Early Childhood Educators and Child Socio-Emotional Wellbeing. *Int Environ Res Public Health, 18*(14). https://doi.org/https://doi.org/10.3390/ijerph18147633

Arango, P., Harrison, C., y Buitriago, A. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental. *RHS Revista Humanismo y Sociedad, 12*(2). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9695068

Asamblea Nacional. (13 de Julio de 2008). Constitución de la República del Ecuador. *Constitución de la República del Ecuador*, 136. Montecristi, Manabì, Ecuador: Constitución de la República del Ecuador. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Asamblea Nacional. (19 de Mayo de 2021). Ley Orgánica de educación intercultural. *Ley Orgánica de educación intercultural*. Quito, Pichincha , Ecuador: Ley Orgánica de educación intercultural. https://vlex.ec/vid/ley-organica-educacion-intercultural-643461457

Ávila, A., Loor, W., y Padilla, T. (2024). El papel del juego en el desarrollo socioemocional en la educación inicial . *Ciencia Latina Internacional, 8*(5), 8940-8950. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14286

Ávila, A., Loor, W., y Padilla, T. (2024). El papel del juego en el desarrollo socioemocional en la educación inicial . *Ciencia Latina, 8*(5). https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14286

Ayers, S., y Hamada, H. (2019). Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative,*

12(2). https://doi.org/https://doi.org/10.1108/JRIT-01-2019-0007?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26medium%3Darticle

Bauz, A., Pupiales, A., Rodríguez, C., Quinata, L., y Catagaña, B. (2024). Importancia de las Habilidades Emocionales en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje en Niños y Adolescentes. *Ciencia Latina, 8*(4). https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12338

Bejarano, L., Jiménez, J., Campoverde, K., y Sayago, J. (2025). Educación emocional, como herramienta para mejorar la convivencia y el rendimiento académico en niños de inicial. *G-ner@ndo, 6*(1). https://doi.org/https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.633

Bustamante, F., Troya, B., Barboto, C., Hernández, J., y Martínez, M. (2024). El impacto del juego en el desarrollo cognitivo y socioemocional en la Educación Inicial estrategias pedagógicas para fomentar el aprendizaje.

Chacón, K., y Ruiz, R. (2024). *Interacciones sociales en niños y niñas de 2 y 3 años: Una mirada desde sus manifestaciones, tomando en cuenta el juego y los diversos contextos de socialización.* Universidad Nacional de Costa Rica. https://repositorio.una.ac.cr/items/40eb726f-2ba1-4371-9330-1dee7c421615

Chóez, M. (2021). *Motricidad Gruesa y su incidencia en el Juego en Niños y Niñas Inicial 1.* TFG, Universidad Estatal de Milagro. http://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/5668

Correal, M., y Vega, R. (2024). Habilidades emocionales y convivencia escolar: un análisis en estudiantes de tercero a quinto de primaria. *Ciencia Latina, 8*(2). https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10580

De Neve, D., Bronstein, M., Leroy, A., y Truyts, A. (2022). Emotion Regulation in the Classroom: A Network Approach to Model Relations among Emotion Regulation Difficulties, Engagement to Learn, and Relationships with Peers and Teachers. *J Youth Adolesc., 52*(2). https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10964-022-01678-2

Delgado, M., Piguave, K., Posligua, K., y Palma, S. (2025). El rol de las emociones en el proceso de aprendizaje una mirada desde la educación

socioemocional. *Pedagogical Constellations, 4*(1). https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10303634.pdf

Djmnezhad, D., Kotcheva, N., Dizdarevic, A., y Mujezinovic, A. (2021). Social and Emotional Learning in Preschool Settings: A Systematic Map of Systematic Reviews. *Front. Educ., 6*. https://doi.org/https://doi.org/10.3389/feduc.2021.691670

Domitrovich, C., Durlak, J., Staley, K., y Weissberg, R. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Dev, 88*(2). https://doi.org/10.1111/cdev.12739

Durlak, J., Weissberg, R., y Dymnicki, A. (2011). Mejorar el desarrollo socioemocional de los estudiantes promueve el éxito escolar: Resultados de un metaanálisis. *Child Development, 82*(1). https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Fernández, P., y Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 1*(1), 31-46. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9279398

Focaroli, V., Taffoni, F., Velardi, A., y Caravale, B. (2024). Object Exploration and Manipulation in Infants at Typical vs. Elevated Likelihood for ASD: A Review. *Children (Basel), 11*(7). https://doi.org/10.3390/children11070825.

Gavilanes, F., Meza, D., Glenda, C., y María, H. (2025). La influencia del entorno familiar en el desarrollo emocional de los niños en edad preescolar. *Sage Sphere International Journal, 2*(3). https://doi.org/https://doi.org/10.63688/2v7ppm86

Greenberg, M. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools.* Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/media/3977/download?inline&file=Evidence_for_SEL_REPORT.pdf

Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C., y Funato, K. (2024). Enhancing social-emotional skills in early childhood: intervention study on the effectiveness of social and emotional learning. *BMC Psychology, 12*.

https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s40359-024-02280-w

Houston, K. L., y Wahman, C. (2024). Emotion Talk in Early Childhood: A Systematic Literature Review. *Sage Journals*. https://doi.org/https://doi.org/10.1177/02711214241266160

Jugovac, S., O´Kearney, R., Hawes, D., y Pasalich, D. (2022). Attachment- and Emotion-Focused Parenting Interventions for Child and Adolescent Externalizing and Internalizing Behaviors: A Meta-Analysis. *Clin Child Psychol Rev, 25*(4). https://doi.org/10.1007/s10567-022-00401-8

Korucu, I., Ayturk, E., Finders, J., Schnur, G., y Bailey, C. (2022). Self-Regulation in Preschool: Examining Its Factor Structure and Associations With Pre-academic Skills and Social-Emotional Competence. *Front. Psu}ychol, 12*. https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717317 Lazzara, L., Weber, A., y Leuchter, M. (2025). Building minds with blocks: The impact of a play-based professional development on preschool teachers' competencies and children's learning. *Teaching and Teacher Education, 165*. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105144 Liang, Y., Zhang, Q., Ran, G., y Niu, X. (2023). The Association Between

Emotional Regulation Strategies and Peer Acceptance in Preschool-Age Children: A Three-Level Meta-Analysis. *The journal of Genetic Psychology*, 1-15. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00221325.2025.2532439

Limongi, V. (2022). Un reto actual: acompañamiento pedagógico, el camino para mejorar el accionar de los docentes. *Revista Cátedra, 5*(2). https://doi.org/https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3544

LoBue, V., y Ogren, M. (2022). How the emotional environment shapes the emotional life of infants and young children. *Policy Insights Behav Brain Sci., 9*(1). https://doi.org/https://doi.org/10.1177/23727322211067264

Lockman, J., y Tamis, C. (2023). Young Children’s Interactions with Objects: Play as Practice and Practice as Play. *Annu Rv Psychol, 3*(1). https://doi.org/https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-050720-102538

Loor, W., Quiñonez, F., Segura, A., y Carrera, G. (2025). La influencia del juego en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de una institución educativa. *Ciencia y Educación, 6*(9.2).

https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/1837

Lucas, L., y Agramonte, R. (2024). Sistema de actividades lúdicas para fortalecer el desarrollo socioemocional en niños y niñas. *Ciencia Latina, 8*(4). https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12763

Martínez, S. (2025). Influencia del clima escolar en el bienestar emocional de estudiantes en una institución de guayaquil. *Ciencia Latina, 9*(4). https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19009

Meroño, G., y Ventura, A. (2022). Estrategias de regulación emocional de niños/ñas en el aprendizaje de la escritura en situación de clase y de entrevista. *Interdisciplinaria, 39*(3). https://doi.org/https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.12

Monar, M., Moreno, G., y Monar, M. (2025). Importancia del juego en el desarrollo social y emocional en niños de educación inicial. *Reicomunicar, 8*(15), 463-483.

https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/404 Monar, M., Moreno, G., y Monar, M. (2025). Importancia del juego en el

desarrollo social y emocional en niños de educación inicial. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa, 8*(15). https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/404

Naranjo, M., Ramon, K., Reyes, A., y Ríos, D. (2025). El juego cooperativo como estrategia para fortalecer la convivencia escolar en estudiantes de Educación General Básica Media. *Ciencia Latina Revista Científica Multidiciplinar, 9*(4). https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.18516

Nesbitt, K., Blinkoff, E., Michnick, R., y Hirsh-Pasek., K. (2023). Making schools work: an equation for active playful learning. *Theory Into Practive, 62*. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2202136

Nilfyr, K., y Laitienen, L. (2025). Thriving Children's Emotional Self-Regulation in Preschool: A Systematic Review Discussed from an Interactionist Perspective. *Educ. Sci., 15*(2). https://doi.org/https://doi.org/10.3390/educsci15020137

Obaco, E. (2020). Competencias docentes para la resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Educere, 24*(77). https://www.redalyc.org/journal/356/35663240004/html/

OECD. (2021). *Beyond Academic Learning. First results from the survery of social and emotional skills.* OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/09/beyond-academic-learning_46cf4e15/92a11084-en.pdf

Oktaviani, M., Dwijulianto, A., Putri, A., y Rajulirahma, D. (2023). Parenting and children´s emotional development. *International Journal of Business, Law and Education, 4*(1). https://doi.org/https://ijble.com/index.php/journal/article/download/100/100/383

Opie, J., McIntosh, J. E., Duchinsky, R., y Schore, A. (2021). Early childhood attachment stability and change: a meta-analysis. *Attach Hum Dev, 23*(6). https://doi.org/https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1800769

Ortega, D., y Onrubia, V. (20024). *Educación a través del conocimiento.*

OCtaedro. https://octaedro.com/wp-content/uploads/2024/12/9788410790346.pdf

Palacios, Y., Arriaga, S., Jurado, L., y Carriel, L. (2025). La inteligencia emocional como factor clave en la prevención y manejo docente de la agresividad escolar. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, Asunción, Paraguay, VI*. https://doi.org/https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3916

Paley, B., y Hajal, N. (2022). Conceptualizing Emotion Regulation and Coregulation as Family-Level Phenomena. *Clin Child Fam Psychol Rev, 25*(1), 19-43. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10567-022-00378-4

Peña, E. (2013). *Incidencias de los juegos cooperativos frente al desarrollo emocional.* Universidad Libre de Colombia. https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8680/TESIS%20INCIDENCIAS%20DE%20LOS%20JUEGOS%20COOPERATIVOS%2

0FRENTE%20AL%20DESARROLLO%20EMOCIONAL.pdf;sequence=1

Posso, R., Chango, M., y Simba, A. (2023). Interacciones docente-estudiante y su relación con el rendimiento académico. *GADE Revista Científica, 3*(4).

Rivera, F., y Carpio, M. (2025). Educación emocional en la primera infancia: estrategias para el aula parvularia. *Revista Social Fronteriza*. https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(4)e807

Ruba, A., y Pollak, S. (2020). The development of emotion reasoning in infancy and early childhood. *Anual Reviews, 2*. https://doi.org/https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-060320-102556

Sanmartín, R., y Tapia, S. (2023). La importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes. *Ciencia Latina, 7*(3). https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6285

Schuchert, S., Khatar, S., y Gupta, P. (2023). Exploring social stages of play through eye to I© intervention model. *SageJournals, 29*(3). https://doi.org/https://doi.org/10.1177/13591045231177477

Silkenbeumer, J., Marie, L., y Holodynski, M. (2024). Emotion socialization in early childhood education and care – How preschool teachers support children's emotion regulation. *Social and Emotional Learning: Research, Practice and Policy, 4*. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100057

Skene, K., O´Farrelly, C., y Byrne, E. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development, 93*(4), 1162-1180. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/cdev.13730?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26medium%3Darticle

Soto, A., Gutiérrez, S., Martínez, A., y Tomala, J. (2024). La influencia del apoyo familiar en el desarrollo de la responsabilidad escolar de madres adolescentes: Un estudio sobre el impacto en su rendimiento académico. *Redilat, V* (5). https://doi.org/https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2927

Tipantuña, A. (2022). *El juego en el desarrollo del ámbito de vinculación emocional y social en niños de 2 a 3 años.* Universidad Central del Ecuador.

https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/1ff4130c-5d61-4b97-a8cf-25df273c43b2/content

Torres, M., Montero, M., y Álvarez, N. (2021). El lenguaje afectivo en la inteligencia emocional de los niños. *Revista Ciencia & Tecnología*(46). https://www.researchgate.net/publication/391389028_El_lenguaje_afectivo_en_la_inteligencia_emocional_de_los_ninos

Tosolini, K., Damen, S., y Janssen, M. (2025). A Piagetian lens on cognitive development of children and youths with congenital deafblindness: a scoping review. *Front. Educ., 10*. https://doi.org/https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1479668

Tuquinga, M. (2024). La educación emocional como base de los procesos educativos. *Ciencia y Educación, 5*(12). https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.14553787

UNICEF. (2022). *Qué es el juego independiente y por qué debes fomentarlo en casa*. unicef.org: https://www.unicef.org/parenting/es/cuidado-infantil/que-es-juego-independiente

Vanello, D. (2025). Rethinking emotional development in the early years curriculum. *Education 3-13, 53*. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03004279.2025.2510700

Wilhelmsem, T., Lekhal, R., y Rydland, V. (2025). Exploring the role of early childhood educators' emotion socialization strategies in the development of young children's social and non-social play behaviors. *Early Childhood Research Quarterly, 73*, 97-100. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2025.06.005

ANEXO

Anexo 1 Instrumentos

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO EMOCIONAL

1. Propósito de la observación

Registrar el nivel de desarrollo emocional de los niños a través de indicadores relacionados con la expresión emocional, la regulación, la interacción con pares y la respuesta ante situaciones del aula.

COMPORTAMIENTOS A OBSERVAR

Indicador	Si	No
Realiza juegos en solitario	X	
Al jugar solo el niño está feliz	X	
Individualmente se distrae con alguna actividad		X
El niño comparte sus juguetes con sus compañeros	X	
Regula sus emociones al enfrentar pequeñas frustraciones durante el juego paralelo	X	
Le gusta estar en compañía pero juega solo	X	
Se emociona cuando se acercan pero le permiten hacer su actividad solo	X	
Disfruta la mayor parte del día de momentos a solas		X
Reacciona ante una muestra de cariño durante el juego	X	
Reconoce cuando otro niño esta triste y le abraza	X	

Preguntas abiertas para la docente

1. **¿**Qué piensa sobre las actividades lúdicas que realiza el niño en solitario?

2. ¿De qué manera permite usted que el niño se distraiga individualmente?

3. ¿Qué conductas observa cuando el niño juega solo y otro niño se acerca o interrumpe su juego?

4. ¿Qué estrategias utiliza usted para ayudar al niño a regular sus emociones durante el juego, especialmente ante el llanto, el enojo o la frustración?

5. Cómo considera que el juego contribuye al desarrollo del autocontrol y al manejo de las emociones en los niños de 2 a 3 años.

6. Considera que el juego fomenta el desarrollo emocional en los niños

7. Qué conductas le permiten reconocer que el niño está explorando y aprendiendo mientras juega de forma egocéntrica
8. ¿Cómo percibe que el juego egocéntrico contribuye a la autorregulación emocional de los niños?

9. Qué tipos de materiales o espacios favorecen para que los niños mantengan el interés en su propio juego

10. Cómo describe el juego egocéntrico que observa en los niños de 2 a 3 años dentro de su aula?

11. De qué manera identifica que un niño organiza su juego según su propio interés y ritmo, sin depender de otros niños

Anexo 2 Institución Educativa










VISIÓN
MISIÓN



Anexo 3. Inscripción a la Unidad de Integración Curricular

Guaranda, …..

Doctor

Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas y Humanísticas
Presente

Saludos cordiales.

Yo, (APELLIDOS Y NOMBRES COMPLETOS DEL ESTUDIANTE) con C.I. No
…… estudiante de ciclo de la Carrera de , de la Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas y Humanísticas, deseo realizar mi **INSCRIPCIÓN EN LA UNIDAD DE INTEGRACIÓN CURRICULAR,** durante el periodo académico una vez que he cumplido con los requisitos establecidos en el art.9 del Reglamento de la Unidad de Integración Curricular de la Universidad Estatal de Bolívar:

- Haber aprobado todas las asignaturas del proyecto curricular del nivel inmediato inferior al que se imparte las Unidades de Integración Curricular;
- Haber aprobado los niveles de idiomas establecidos por el Departamento de Idiomas;

Por lo antes expuesto, solicito autorizar a quien corresponda, la aprobación de mi pedido en las instancias correspondientes de la Facultad.
Adjunto documentos que respaldan el cumplimiento de los requisitos establecidos.
Por la atención al presente, le agradezco.
Atentamente;

Firma Nombres Cédula Correo N°. Celular

Anexo 4

UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR

EDUCACIÓN INICIAL UEB
UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR

ANEXO 3. FORMATO PARA EL INFORME DE TUTORÍAS DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

Facultad: Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas Y Humanísticas **Carrera:** Educación Inicial			
Modalidad de Titulación: Trabajo de Investigación Curricular	**Opción:** Proyecto de Investigación		
Título del proyecto: **"LA GIMNASIA ARTÍSTICA PARA DESARROLLAR LA MOTRICIDAD GRUESA EN NIÑOS DE 4 A 5 DEL CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL CARLOTA NOVOA DE DURANGO, CANTO GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR, PERIODO 2025."**			
Estudiante: Lliumiguano Taris Esthela Fabiola	**Cédula** 0250285426	**Teléfono** 0982645743	**E-mail** esllumiguano@mailes.ueb.edu.ec
Docente Tutor: **Lic.** Martha López Quincha	**Cédula**	**Teléfono** 0996464164	**E-mail**

2. REGISTRO DE TUTORÍAS ACADÉMICAS EN LOS TRABAJOS DE INTEGRACIÓN CURRICULAR OPCIÓN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

No	Fecha	Tema Tratado/ Actividad Académica Realizada	Horas de Tutoría	Firma de los dirigidos/as	Observaciones
1	02/10/2025	Revisión y aprobación del tema investigación	11:00 12:00 am		
2	09/10/2025	Antecedentes, descripción y formulación del problema y justificación	11:00 12:00 am		

UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR

EDUCACIÓN INICIAL UEB
UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR

3	16/10/2025	Elaboración y revisión de objetivos general y específicos,	11:00 12:00 am		
4	23/10/2025	Marco teórico de la primera variable	11:00 12:00 am		
5	30/10/2025	Marco teórico de la segunda variable	11:00 12:00 am		
6	06/11/2025	Teoría legal y referencial	11:00 12:00 am		
7	13/11/2025	Marco metodológico	11:00 12:00 am		
8	20/11/2025	Revisión de Instrumentos de recopilación de datos ficha de observación y entrevista,	11:00 12:00 am		
9	27/11/2025	Revisión de la interpretación de resultados y conclusiones	11:00 12:00 am		
10	04/12/2025	Revisión de la propuesta, guía de actividades a desarrollar	11:00 12:00 am		
11	12/12/2025	Revisión final	11:00 12:00 am		

Lcda. Martha López Quincha

Firma Docente Tutor/a

.....

Lcda. María de los Ángeles Bonilla
Coordinador de la Unidad Integración curricular
Firma

Anexo 5

UEB
UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR

DECANATO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, SOCIALES FILOSÓFICAS Y HUMANÍSTICAS

CONSEJO DIRECTIVO

Guaranda, 13 de noviembre de 2025
RCD-FCESFH-UEB-0660-5 – 2025

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 de sesión ordinaria (013), realizada el 30 de septiembre de 2025.

EN RELACIÓN AL OCTAVO PUNTO. - Análisis y resolución de los temas validados por los tutores de la Unidad de Integración Curricular de la Carrera de Educación Inicial, periodo académico PAO II agosto – diciembre 2025.

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, 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 Coordinadora de Carrera, literal c) que expresa: Presentar informes del desarrollo académico** al Decano.

QUE, en oficio 98-CEI-2025 de fecha 10 de noviembre de 2025, la Lcda. Dora Lliguisupa Pástor, Coordinadora de la Unidad de Integración Curricular de la Carrera de Educación Inicial, hace llegar los temas revisados y avalados por los docentes investigadores designados, según RCD_FCESFH-UEB-0591-2025, con el fin de que se gestione la aprobación de los temas para el desarrollo de los proyectos de investigación de los estudiantes inscritos en la Unidad de Integración Curricular de la carrera de educación Inicial, correspondiente al periodo académico agosto – diciembre 2025.

RESUELVE: "Aprobar el Tema de Trabajo de Integración, (Proyecto de Investigación) titulado: "EL JUEGO EGOCÉNTRICO EN EL DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS NIÑOS DE 2 A 3 AÑOS DE EDAD DEL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL "ELISA MARIÑO DE CARVAJAL", CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA DE BOLÍVAR, PERIODO 2025", presentado por: LLUMIGUANO TARIS ESTHELA FABIOLA, estudiante de la Unidad de Integración Curricular de la Carrera de Educación Inicial, proceso de titulación 02-2025, periodo académico PAO II agosto - diciembre 2025, revisado y validado por el tutor/a: LOPEZ QUINCHA MARTHA, MSc. Profesor – Investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas y Humanísticas de la Universidad Estatal de Bolívar".

Notifíquese.

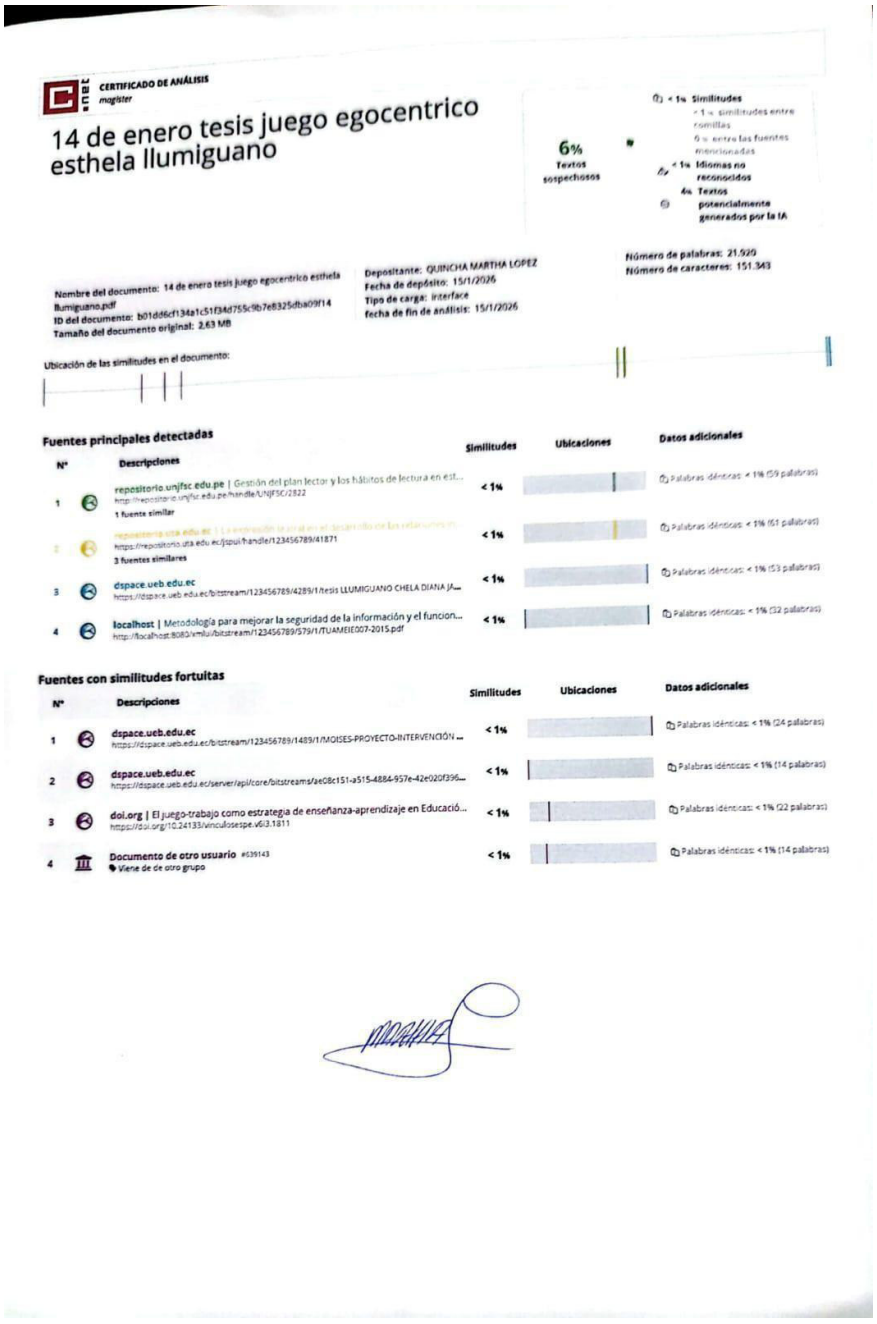
Atentamente,

Lcdo. Javier Mármol Escobar, MSc.
DECANO
JME/Marcela N.

Dirección: Av. Ernesto Che Guevara y Gabriel Secaira
Guaranda-Ecuador
Teléfono: (593) 3220 6059
www.ueb.edu.ec

CS Escaneado con CamScanner

Anexo 6 Certificado de anti plagio



CERTIFICADO DE ANÁLISIS
magister

14 de enero tesis juego egocentrico esthela llumiguano

6% Textos sospechosos

< 1% Similitudes
< 1% similitudes entre comillas
0% entre las fuentes mencionadas

< 1% Idiomas no reconocidos

4% Textos potencialmente generados por la IA

Nombre del documento: 14 de enero tesis juego egocentrico esthela llumiguano.pdf
ID del documento: b01dd6cf134a1c51f34d755c9b7e8325dba09f14
Tamaño del documento original: 2,63 MB

Depositante: QUINCHA MARTHA LOPEZ
Fecha de depósito: 15/1/2026
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 15/1/2026

Número de palabras: 21.920
Número de caracteres: 151.343

Ubicación de las similitudes en el documento:

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	repositorio.unjfsc.edu.pe | Gestión del plan lector y los hábitos de lectura en est... http://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/UNJFSC/2822 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (59 palabras)
2	repositorio.uta.edu.ec | La motivación lo crea el ser humano para lograr los objetivos... https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/41871 3 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (61 palabras)
3	dspace.ueb.edu.ec https://dspace.ueb.edu.ec/bitstream/123456789/4289/1/tesis LLUMIGUANO CHELA DIANA JA...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (53 palabras)
4	localhost | Metodología para mejorar la seguridad de la información y el funcion... http://localhost:8080/xmlui/bitstream/123456789/579/1/TUAMEIE007-2015.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (32 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	dspace.ueb.edu.ec https://dspace.ueb.edu.ec/bitstream/123456789/1489/1/MOISES-PROYECTO-INTERVENCIÓN ...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (24 palabras)
2	dspace.ueb.edu.ec https://dspace.ueb.edu.ec/server/api/core/bitstreams/ae08c151-a515-4884-957e-42e020f396...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (14 palabras)
3	doi.org | El juego-trabajo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en Educació... https://doi.org/10.24133/vinculosespe.v6i3.1811	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (22 palabras)
4	Documento de otro usuario #639143 Viene de de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (14 palabras)