

Juego simbólico en el desarrollo de las habilidades de interacción social en niños de 5 años de dos Instituciones Educativas Públicas del distrito de Ate- Lima

Symbolic game in the development of social interaction skills in 5-year-old children from two Public Educational Institutions in the district of Ate-Lima

Rousbell Roydith Talavera-Sánchez¹
Universidad César Vallejo - Perú
roydith24@gmail.com

doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1671

V8-N1-1 (ene) 2023, pp. 348-369 | Recibido: 09 de noviembre de 2022 - Aceptado: 14 de enero de 2023 (2 ronda rev.)
Edición Especial

¹ Magister en Administración de la Educación, Doctorado en Educación, Diplomado en Gestión Pública
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5235-3989>

Descargar para Mendeley y Zotero

RESUMEN

El presente trabajo de investigación titulado “Juego simbólico en el desarrollo de las habilidades de interacción social en niños de 5 años, Lima 2021”, tiene como objetivo, determinar la incidencia del juego simbólico en las habilidades de interacción social en niños de 5 años. El enfoque fue cuantitativo, diseño no experimental, nivel explicativo. La muestra fue no probabilística, intencional, conformando un total de 90 niños y niñas matriculados en aulas de 5 años de educación inicial. Los instrumentos utilizados fueron, una guía de observación, de 16 ítems para medir el juego simbólico con Alpha de Cronbach 0,985; y un cuestionario de 24 ítems para medir las habilidades de Interacción Social, con Alpha de Cronbach 0,991; los instrumentos fueron validados por juicio de expertos con el calificativo de aplicable. Como resultado se obtuvo que, el modelo de ajuste indica la dependencia al asociarse el juego simbólico y las habilidades de interacción social. Y de acuerdo con los valores de Chi-cuadrado es 28,200 y $p = ,000 < \alpha$ se rechaza la hipótesis nula. Entonces, se afirma que el modelo explica en un 38,8% (Nagelkerke = 0,388) la variabilidad de las habilidades de interacción social.

Palabras clave: juego infantil; socialización; interacción social

ABSTRACT

The present research work entitled "Symbolic play in the development of social interaction skills in 5-year-old children, Lima 2021", aims to determine the incidence of symbolic play in social interaction skills in 5-year-old children. The approach was quantitative, non-experimental design, explanatory level. The sample was non-probabilistic, intentional, making up a total of 90 boys and girls enrolled in classrooms for 5 years of initial education. The instruments used were a 16-item observation guide to measure symbolic play with Cronbach's Alpha 0.985; and a 24-item questionnaire to measure Social Interaction skills, with Cronbach's Alpha 0.991; the instruments were validated by expert judgment with the qualification of applicable. As a result, it was obtained that the adjustment model indicates dependency by associating symbolic play and social interaction skills. And according to the Chi-square values is 28,200 and $p = ,000 < \alpha$, the null hypothesis is rejected. Thus, it is stated that the model explains 38.8% (Nagelkerke = 0.388) of the variability of social interaction skills.

Key words: children's game; socialization; social interaction

Introducción

El juego constituye una actividad humana que surge naturalmente y de manera espontánea. Jugar es algo propio de las edades tempranas del hombre, al respecto existe consenso en señalar que el juego en los niños, cumple además una función en la maduración y aprendizaje (Martínez, 2019). Al respecto, Beilin (1992) citando a Piaget (1961) señaló que jugar es una actividad cuyo fin es uno mismo. Esto implica que el juego es productivo por sí mismo; en este sentido se han establecido diversas clasificaciones del juego, siendo una de las más destacadas la realizada por Piaget, para quien, juego e inteligencia se encuentran relacionados, y se considera que existen clases de juegos, según el desarrollo cognitivo infantil.

En la revisión de evidencia internacional se registró una tendencia a ver al juego como un medio para la enseñanza. En este sentido, (Forero, 2018) halló que resulta difícil en la práctica docente desprenderse de la idea de ver al juego como un fin en sí mismo, por lo general, los maestros tienden a verlo como un medio para la enseñanza, y este cambio de enfoque, genera incertidumbre, inseguridad, miedo al cambio. Asimismo, en un estudio realizado por García (2019) y Raznoszczyk et al. (2017) señalaron que el juego simbólico contribuye a los procesos de simbolización de los niños. Este panorama internacional muestra la resistencia y los desafíos, que puede haber desde el interior mismo de las escuelas acerca de las posibilidades del juego simbólico y su uso potencial para el desarrollo de otras habilidades en los estudiantes. Esto justifica los diversos esfuerzos que se deben seguir realizando para comprender de manera más profunda el juego infantil y en particular el juego simbólico.

A nivel nacional diversos estudios como Forero (2018) coinciden en atribuir al juego simbólico un papel predictor de diversas habilidades en los niños tales como, pensamiento matemático, expresión oral, interacción social y lenguaje oral, entre otros (Faja, 2016; Guiberson, 2016; Makarem et al., 2020) asimismo, Minedu (2019) señaló la importancia del juego simbólico

en el nivel inicial, señalando “el Juego libre en sectores del aula, establece que la capacidad simbólica del juego es la forma donde el niño exprese sus ideas y sentimientos, afronten y regulen sus emociones, así como también reduce la ansiedad y el estrés” (p. 20). En este sentido, se ha identificado en diversos estudios, que la estimulación del juego simbólico en los niños constituye un predictor importante de otras habilidades, tales como lenguaje, comunicación, creatividad y autonomía (Melzer & Palermo, 2016; Orr & Geva, 2015; Quinn et al., 2018). Asimismo, se reconoce el valor que puede tener en las habilidades sociales en los niños, ya que, al incidir en el proceso de adaptación, tanto presente y futura, debido a que se ha permitido su asimilación de roles a los que está expuesto, así como al cumplimiento de normas. La adaptación social está relacionada con objetivos educacionales y sociales, condicionando el ajuste personal futuro del estudiante (Abugattas, 2016). La citada autora, también menciona que existen factores que estimulan el crecimiento del niño en áreas clave como afectivas y cognitivas, entre ellas pueden citarse, la expresión de emociones, relacionarse con sus pares, manifestaciones de independencia y autonomía.

En el contexto local se observó a través de la práctica docente que pocas veces es tomado el serio el momento del juego por los docentes, en el sentido de disfrutar de la experiencia del juego como fin en sí mismo, de modo que por lo general es utilizado para mediar el aprendizaje de contenidos educativos, o de manera inducida para reforzar y/o retroalimentar algún concepto o aprendizaje, asimismo dado que existe un contexto educativo que exige de manera recurrente resultados en Matemática y Comunicación a través de la Evaluación Censal de Estudiantes ECE, la misma que repercute en la percepción de padres de familia, docentes y la comunidad, llegando a trivializar o relegar la experiencia de juego simbólico en los niños pre escolares quienes se ven expuestos a actividades de aprestamiento a la lecto escritura y números como prioridad.

De otro lado, la importancia del juego como predictor de habilidades relevantes para el desarrollo infantil ha sido demostrada

en diversos estudios y propuestas teóricas, justamente Caballo (2009) considera que las habilidades sociales requieren de un contexto interpersonal dentro del cual son producidas por una persona, y dentro del cual puede expresar, actitudes, opiniones, sentimientos, deseos y de un modo adecuado, respetando a los demás. lo cual ha limitado el desarrollo socializado del juego simbólico. Este planteamiento refuerza la idea de revalorizar el juego simbólico en la educación infantil y pre escolar (Chang et al., 2018; Giraldo et al., 2015; Harrop et al., 2017 y Slot et al., 2017) sobre todo en las edades clave para el desarrollo del niño entre los 2 a 6 años (Lee et al., 2019); en este sentido, el presente estudio plantea como problema general ¿De qué manera el juego simbólico incide en las habilidades de interacción social en niños de 5 años, Lima 2021?, asimismo como problemas específicos, se plantea establecer la incidencia del juego simbólico en la autoafirmación, expresión de emociones y la habilidad para relacionarse en niños de 5 años.

A partir de lo anteriormente señalado, en cuanto al juego simbólico y las habilidades de interacción social en niños se sabe que constituyen variables relevantes en la psicología y la educación, sobre todo debido a que la primera de ellas ha venido siendo considerada por diversos autores como predictora de la segunda variable, tanto en niños con habilidades especiales y normales, demostrando en ambos casos una incidencia significativa. Al respecto, puede mencionarse la siguiente evidencia científica recopilada.

Makarem, et al. (2020) en su estudio sobre la eficacia del entrenamiento con juegos simbólicos en la interacción social en niños de 4 a 6 años con trastorno de autismo. Utilizando un diseño experimental con tres niños seleccionados mediante un muestreo dirigido. Halló que la intervención ha sido eficaz para mejorar la interacción social de los participantes. El índice de confiabilidad cambio en la fase de intervención fue 3.74, 7.1 y 6.4, todos significativos ($p < 0.05$). Según los hallazgos de este estudio, la intervención temprana en la enseñanza de habilidades de juego simbólico puede utilizarse como un método de intervención eficaz para

mejorar las habilidades sociales en niños en edad preescolar con trastorno del espectro autista.

Barcenilla & Levratto (2019) en su estudio acerca de los fundamentos de las evaluaciones psicopedagógicas basadas en creaciones lúdicas con niños de preescolar, se trató de la comparación y análisis de diferentes propuestas de instrumentos de medición en contextos de juego. Dicho estudio buscó establecer características generales de los instrumentos analizados, se tomó como criterio la descripción que se puede obtener sobre el comportamiento de los niños y niñas en las actividades o juegos que realizan. Se concluyó que, la medición psicopedagógica basada en el juego infantil es un área de investigación que tiene sus complejidades y que debe ser estudiada con mayor profundidad y así poder formar mejores recursos humanos desde las edades tempranas.

En relación con las interacciones sociales, Rodríguez (2018) en su estudio sobre juegos cooperativos en la psicomotricidad y competencia de interacción social halló un 32% en niveles alto y superior de la competencia de interacción social (pre - test), y en el pos-test los resultados se incrementaron, apreciándose que los niveles promedio y alto de interacción social fueron alcanzados por el 100% de participantes. Del mismo modo, los estudiantes que lograron un nivel promedio en la dimensión iniciativa para la interacción social fue 36%, y los niveles bajo e inferior suman un 24% de los niños; mientras que en los niveles alto y superior alcanzaron 20% en cada caso, pero en el postest, el porcentaje de niños con niveles alto y superior fue de 80%, seguidos del nivel promedio y bajo con 16% y 4% respectivamente. Lo que se observa en dicho estudio, es una mejora consistente en el nivel de habilidades de interacción social, evidenciando la modificabilidad de dicha habilidad.

Rain (2017) en su estudio sobre interacción social en niños de Chile, concluyó que los niños incorporan los conflictos del mundo real de los adultos, al juego simbólico, tales como las borracheras o discusiones conyugales. Asimismo, pueden aplicar reglas sociales del mundo adulto en situaciones de juego simbólico,

tales como convenios, acuerdos, y sellos, comprendiendo y aplicando en sus interacciones algunos casos pueden ser, por ejemplo, asignación de tareas, pautas de convivencia, responsabilidad según juego de roles y expresión de sus necesidades e intereses personales.

De manera análoga, González-Moreno & Solovieva (2016) en su estudio diagnóstico con niños preescolares de Colombia, a los cuáles midió el nivel de desarrollo de la función simbólica, halló un bajo nivel de desarrollo de la función simbólica, siendo esto muy sensible, ya que se encuentran al final de la edad preescolar; asimismo, hacen posible el conocimiento, es decir, cómo el niño preescolar inicia el proceso de ejecución de tareas simbólicas contando siempre con el apoyo verbal de un adulto a cargo. También Castillo (2014) en su estudio sobre juego ampliado y restringido en la producción simbólica temprana en Chile, halló que la actividad de recreación de escenas en el juego simbólico utilizando recursos miméticos, no genera innovaciones procedentes de la subjetividad, creatividad o mundo interno del niño. Concluyó que, considerando que las reglas sociales son dependientes del mundo material y de la acción, y que aquéllas modulan las reglas sociales, entonces, se restringe la imaginación y/o la función simbólica del niño, lo cual limita la producción de cuestionamientos o crítica.

Así también, De Souza et al. (2021) en su estudio sobre evaluación y seguimiento de un entrenamiento en Habilidades Sociales en niños de primaria, con la finalidad de contribuir con evidencias sobre las intervenciones y para el mantenimiento de las habilidades sociales a través del seguimiento, investigó los avances o logros de los estudiantes que participaron en un programa de entrenamiento de habilidades sociales. La muestra estuvo compuesta por 10 niños del quinto grado de la enseñanza primaria de una escuela municipalizada del distrito de Río de Janeiro. Los estudiantes tenían entre 10 y 13 años, siendo el 60% mujeres. Los resultados mostraron que todos los estudiantes fueron beneficiados de la intervención y que los logros alcanzados, tanto en las dimensiones cognitivas y conductuales tuvieron estabilidad y permanencia

a través del tiempo. Asimismo, se halló que el repertorio de habilidades sociales fue evaluado más positivamente tras la intervención; de modo que los problemas de conducta disminuyeron.

Así también, (Siqueira et al., 2018) en su estudio sobre Efectos de un entrenamiento de habilidades sociales en el comportamiento y desempeño académico, con la con escolares del quinto año de la Educación Primaria en Río de Janeiro, observó mejoras de los estudiantes en las dimensiones de las habilidades sociales, con excepción de la dimensión asertividad/ingenio social, asimismo, plantea que, la interacción positiva con los pares desde la infancia puede afectar las interacciones futuras de los niños, haciéndolos más seguros y hábiles en la resolución de conflictos, y también puede actuar de manera preventiva en el tema de la agresión.

Casali-Robalinho et al. (2015) en su investigación sobre habilidades sociales como predictoras de problemas de comportamiento en escolares. Trabajando con 220 niños de tercero a sexto año de enseñanza fundamental en total 104 niñas y 116 niños, halló que, la habilidad social más frecuente fue, “pregunto antes de usar cosas ajenas” con una media de 1,70 y DE 0,52 y la menos frecuente, “hablo con mis compañeros cuando hay un problema o pelea” con una media de 0,92 y DE 0,75. En opinión de los padres o tutores, la habilidad que tuvo mayor frecuencia fue, “pedir permiso antes de salir de casa”, con una media de 1,88 y DE 0,36.

En relación con la teoría relacionada pueden citarse a Montealegre (2016) quien, citando a Piaget, (1996) señaló que en dicha obra el autor, planteó de manera clara su teoría sobre el juego en el niño, mientras que en Piaget & Inhelder, (2007) desarrollará ampliamente acerca del juego simbólico, llegando a señalar que en esta etapa del juego el niño alcanza el apogeo del juego infantil. Asimismo, ubica evolutivamente a este tipo de juego en el periodo cuatro del estadio sensorio-motriz, donde empieza a desarrollar el símbolo como producto de su pensamiento individual. Para el niño, el símbolo tiene un parecido con el objeto presente, mientras que el verdadero objeto ausente es el significado.

Asimismo, plantea que el símbolo coincide con la representación de una situación supuesta, la misma que se evoca a través del pensamiento.

De otro lado, según Shuare y Montealegre (1997) señalaron siguiendo a Vigotsky, que el juego es la realización ilusoria o imaginativa de sus principales necesidades, de impulsos, tendencias e intereses que aún no han sido satisfechos. Sin embargo, esta teoría difiere de la propuesta de Piaget al considerar que este desarrollo de imaginación y simbolismo en el niño, es un producto de la acción o contacto con la realidad. Este autor considera al juego en las edades del preescolar como una actividad vital, porque en él, el niño actúa no siendo él en la vida real, y construye reglas en esa situación imaginaria, de modo que, evita someterse a las normas de la realidad, esto crea un mundo paralelo al de la vida real, que se adecua a sus necesidades.

Tanto para Piaget y Vigotsky queda claro que existe una relación directa entre la autorregulación del niño y el nivel de maduración; de ello se deriva, en primer lugar, que, a través del juego de roles, se expone al niño a situaciones imaginarias, tales como los cuentos infantiles, en segundo lugar, se advierte que la intervención de un adulto es relevante, ya que éste puede facilitar la generación de interacción social con límites, constituyendo una zona de desarrollo proximal para el niño. En este sentido, Raznoszczyk, (2017) señaló que dicha actividad contribuye de manera decisiva a fortalecer los procesos de simbolización o abstracción en los niños, y que esto constituye una fuente de mayor desarrollo para el niño.

Del mismo modo, González-Moreno (2018); Stein & Migdalek (2017) y Uzun (2010) señalaron que, a través del juego simbólico, los niños se sienten libres para expresarse, y esto facilita visualizar cómo el niño se acerca cada vez más a la realidad a medida que el simbolismo pierde su carácter de deformación lúdica a la realidad. Y esto puede verse beneficiado cuando se pone atención a lo que los niños requieren expresar, es decir escucharlos, para que sean tomados en cuenta, poniendo en valor las interpretaciones

que los mismos niños y niñas hacen acerca de su vida escolar (Ceballos-López et al., 2018).

Frente a las teorías propuestas por Piaget y Vigotsky, se tiene la teoría del Juego como anticipación funcional de Karl Groos, según este autor, el juego es parte del desarrollo de la actividad y del pensamiento (Monge & Meneses, 2001). El sustento de su teoría se basa en el postulado darwiniano de la supervivencia de las especies con mejor adaptación al medio, en este sentido, el juego es parte de las estrategias que desarrolla el hombre y lo prepara para la supervivencia al alcanzar la adultez. Es decir, el juego como una preparación para asumir funciones más complejas es lo que propone este autor, es decir, no es un fin en sí mismo.

Para Calderón (2020) y Rain (2017) el juego simbólico es una variable predictora en otras variables, tales como habilidades sociales, interacción social, lenguaje, A partir de lo señalado, queda claro que el juego simbólico en la etapa preescolar desempeña una función decisiva, como núcleo potenciador de diversas capacidades en el infante, tales como creatividad, pensamiento, sociabilidad, imaginación, convivencia, interacción social, entre otras. En este sentido, en el presente estudio se pretende medir la incidencia del juego simbólico en el desarrollo de las habilidades de interacción social.

También González et al. (2014) señalaron que los roles sociales son importantes en la educación infantil, permitiendo el desarrollo de actividades simbólicas, reflexivas y voluntarias, con imaginación. Con todo ello se contribuye al éxito en el aprendizaje de los niños, sobre todo porque se promueve el desarrollo de habilidades y herramientas necesarias para la vida social. Asimismo, Murga et al., (2020) y Pukhova (2017) consideraron que el juego contribuye al desarrollo de las habilidades superiores de pensamiento, tales como la creatividad. En este sentido, Minedu, (2019) señaló que el juego simbólico implica la capacidad de transformar objetos para crear situaciones y mundos imaginarios, es decir la ficción, basados en la imaginación, la propia experiencia y la historia personal. Y estas se encuentran en

diferentes niveles de desarrollo a lo largo de la primera infancia desde el juego presimbólico, el juego individual, el juego paralelo, el juego cooperativo asociativo y el juego simbólico.

A nivel general, se han intentado diversas clasificaciones del juego siendo una de las más notables la propuesta por Piaget (1961) quien estableció, en primer lugar, el juego sensorio motor, en la cual el niño centra su actividad en la exploración de los objetos, principalmente a través de los sentidos, tacto, gusto, vista, olor, sabor; en segundo lugar, el juego simbólico, en la cual el infante atribuye otras representaciones a los objetos con los que juega, se podría decir que este tipo de juego es la combinación de realidad e imaginación; estas dos primeras etapas desembocan inevitablemente en el juego sujeto a reglas, esta etapa es caracterizada por la pérdida de interés en los objetos en sí mismos y su representación, y más bien, el interés del infante está en las asociaciones o propiedades que relacionan a los objetos o sus representaciones, las mismas que no son directamente observables, es decir, en esta etapa del juego, los niños manipulan proposiciones o abstracciones que se aplican a los objetos.

El juego infantil es una actividad que implica movimiento, con la intención que los niños expresen abiertamente sus emociones, por lo que se constituye en un espacio estimulante de aprendizaje y placer Delvecchio et al. (2019); di Riso et al. (2020) y Español et al., (2015). Del mismo modo, al considerarse un espacio libre, éste también puede ser controlado por un agente mediador que proponga o establezca recursos y/o situaciones para que el niño alcance un control emocional adecuado buscando de manera intencionada que logre conocer a los demás y a sí mismo en su entorno social, empezando del hogar (Fekonja Peklaj et al., 2015).

Duhalde et al. (2016) también señalaron que, durante los primeros años de vida, el juego como experiencia espontánea de los niños, se relaciona con la construcción de la identidad, de sí mismo, y constituye uno de los pilares de la autoconfianza y la confianza en el otro, siendo ello, la base para la salud mental. Y precisamente

uno de los aspectos más significativos de este desarrollo, constituye la imitación que los niños pequeños hacen, tanto de los adultos cercanos o de sus pares, lo cual marca un verdadero potencial para el desarrollo infantil (Bordoni, 2018).

A partir de todo lo señalado anteriormente, en el presente trabajo se plantea el juego simbólico como medio educativo que permite alcanzar el desarrollo emocional en los niños y niñas. Evidenciándose que el niño expresa un amplio repertorio de emociones, que se debe enfocar y utilizar de manera inteligente para generar una interacción satisfactoria, tanto para él y para las personas de su entorno (Angulo et al., 2020; Barton, 2015 y Chan et al., 2016). Asimismo, se sabe que el juego simbólico implica una actividad intelectual significativa, permitiendo al niño explicar su realidad, por ello, este tipo de juego, ocupa un papel importante y decisivo en la vida emocional de niños menores de 6 años. Al respecto (Guiberson, 2016) complementa esta idea al señalar que algunas habilidades simbólicas se asocian significativamente con el lenguaje, pero las diferencias de grupo se detectaron solo en el uso de gestos convencionales.

Dentro del juego representativo y/o de simulación, el juego simbólico representa una tipología que busca consolidarse como un vehículo de identificación de emociones que tanto el niño y la niña puedan expresar durante los actos de representación, al respecto, Bentenuto et al. (2016); Foley (2017) y Halfon et al. (2017) señalaron que el juego de simulación genera condiciones para que los niños tengan la oportunidad y posibilidad de practicar la mirada desde una perspectiva nueva, la autoregulación. Según esta posición, se ha determinado que la comprensión de las emociones de otras personas con cuotas de autoregulación de las emociones, así como afecto y competencia emocional son dependientes del juego de simulaciones. Asimismo, con el avance de las tecnologías hoy existe la posibilidad de capturar algunas escenas de las actividades de juego simbólico, para su observación o análisis, sobre todo en momentos de gran creación y despliegue (Ridgway, 2018).

En cuanto a las dimensiones del juego simbólico, citando a Bofarull & Fernández (2012) se consideró cuatro. En primer lugar, descentración, en la cual partiendo de algo tan familiar como las acciones cotidianas que se refieren al propio cuerpo no tienen otra finalidad, sino que aparecen naturalmente en los juegos dirigidos hacia otros participantes, de modo general, personas, muñecos o personajes. En segundo lugar, sustitución de objetos, en la cual, luego del primer periodo, se observa una evolución creciente en el niño o niña, dicha evolución está orientada hacia la descontextualización creciente, en donde inicia utilizando objetos reales a escalas pequeñas para su juego y posteriormente es capaz de cambiar estos objetos por otros equivalentes cuyo uso sea indefinido. En tercer lugar, se tiene la etapa de integración, que principalmente, está referida al nivel de complejidad estructural. En este nivel, al inicio los juegos simbólicos se caracterizan sobre todo por presentar situaciones aisladas y de baja complejidad, ya más adelante, se producen elaboraciones muy elementales que consisten en ejecutar sustituciones o cambios a los agentes u objetos, al principio a dos o tres, y progresivamente se incrementan. Finalmente, en cuarto lugar, la planificación, en la cual el juego simbólico emerge naturalmente y se incorpora en el comportamiento de los niños, de modo que suele ser provocado por la presencia de ciertos juguetes u objetos, donde los niños van hacia la búsqueda de materiales necesarios para el juego.

En cuanto a la teoría relacionada con las habilidades de interacción social, cabe mencionar que existe evidencia referida al desempeño social infantil, que sitúa su origen en las limitaciones halladas del concepto de inteligencia, es decir, cuanto más se incrementa el cociente de inteligencia menos desarrollo socio emocional tienden a mostrar los niños (Cohen & Coronel, 2009). En este sentido, Peñaherrera-Vélez et al. (2019) han encontrado evidencia que respalda esta posición, las mismas que han recibido la denominación de disincronías o relaciones inversas entre aspectos sociales o internos y la inteligencia de un sujeto.

Frente a ello, se han configurado explicaciones que han intentado dar solución a la controversia planteada, es así como, se plantea, por ejemplo, otros tipos de inteligencia, como la inteligencia social o como sugiere Gardner, la inteligencia interpersonal. Entre estas propuestas se tiene a Caballo (2009) y Gismero (2010) quienes señalaron que la noción de habilidades sociales está vinculada con la interrelación o interacción, lo cual señaló el camino para nuevas perspectivas de investigación en este campo.

En este sentido, Abugattas (2016) consideró las habilidades de interacción social, como una agrupación de repertorios comportamentales o conductas que va adquiriendo una persona en la interacción con los demás de manera que ofrezca y obtenga recompensas o gratificaciones. Esto implica el establecimiento de relaciones de ida y vuelta entre la persona y su entorno socio cultural, mediante las que va aprendiendo a obtener consecuencias deseables en la interacción con los demás (niños y adultos) y también va aprendiendo a suprimir o a evitar aquellas otras no deseadas. Asimismo, (Monjas, 2002) definió las habilidades de interacción social a partir de las diferentes características. Para la citada autora, las habilidades sociales llegan a ser repertorios de conductas o conductas, adquiridas sobre todo a través del aprendizaje, por ello constituye una variable relevante tanto en el proceso de aprendizaje como en el entorno interpersonal en el que se da el aprendizaje y se desarrolla el niño.

También, ha señalado, que las habilidades sociales están conformadas por componentes manifiestos, motores, emocionales, cognitivos y afectivos, es decir tienen una naturaleza cuadrimensional, relacionada con el hacer, sentir, conocer y expresar. De esta manera se puede decir que, son un conjunto de conductas que los niños sienten, hacen, piensan y dicen. Desde otra perspectiva, también son entendidas aquellas respuestas concretas que generan los niños, ante situaciones o estímulos puntuales, de esta manera, la efectividad de la conducta social es una función, por un lado, de las condiciones del contexto próximo de interacción, y de otro lado, de los parámetros de la situación específica

que compromete sus emociones. En este sentido, (Cruz et al., 2020) refieren que la educación emocional está orientada a permitir que el estudiante pueda experimentar una comunicación con carga de afecto y que a la vez sea efectiva, resolviendo conflictos y tomando decisiones en situaciones reales. De manera complementaria, también se ha manifestado que, la expresión, el lenguaje y control de emociones establecen características que se atribuyen cuando se alcanza el nivel del desarrollo emocional (Di Riso et al., 2017 y Silva et al., 2020).

Al respecto, tratándose de niños en edad preescolar, las competencias sociales se desarrollan básicamente alrededor del sistema familiar, más aún en las condiciones actuales de aislamiento social y educación remota por la pandemia COVID-19, el jardín de niños ha dejado de ser un espacio para la interacción social infantil; sobre este punto, se sabe que, de manera paulatina, el niño, desde las primeras etapas de su desarrollo va adquiriendo respuestas sociales o patrones de comportamiento. Como señalan Dias y del Prette (2015) desde la primera infancia, se va desarrollando un repertorio cada vez más elaborado de habilidades sociales que pueden repercutir en todos los ámbitos de la vida futura del individuo, así como de sus relaciones interpersonales. En este sentido, Ferreira & Alves (2020) consideran que, dada la importancia de promover el desarrollo infantil, resulta importante actualizar la evidencia científica y proponen la atención temprana en las necesidades psicológicas de los niños, basadas en estrategias de fortalecimiento de habilidades, cuya orientación está centrada en la mejora de su repertorio de habilidades sociales. Asimismo, Bandrés et al. (2021) señalaron que, en los ámbitos educativos, las habilidades sociales alcanzan un mayor grado de importancia para evitar la exclusión social o aislamiento, ya que, a través de estas, el sujeto puede relacionarse de manera adecuada.

Otros autores como Salavera et al. (2017) han complementado esta perspectiva al señalar que la interacción social también está mediada por las normas sociales y la cultura, que funcionan como reforzadores o inhibidores de ciertas conductas, es decir, el medio social que rodea

al niño también aporta factores que modulan el aprendizaje social, funcionando como agentes referenciales del ambiente, a lo largo del desarrollo.

Asimismo, señalan que el éxito en la interacción social implica evitar lastimar o agredir a otros menguando o previniendo conflictos. También Grasso (2021) señaló que diversos autores consideran que, términos como habilidades sociales, asertividad y competencia social son sinónimos, mientras que, para otros, serían conceptos distintos. Más allá de que sean sinónimos o conceptos distintos, en lo que sí hay consenso, es al considerar que dichas habilidades, tienen inicio con el nacimiento y se tornan progresivamente más complejas o elaboradas en el transcurso de la vida, y esto se favorece con el tipo y calidad de interacciones que recibe el individuo desde su ambiente social y familiar (Casali-Robalinho et al., 2015).

Esta posición también encuentra respaldo en resultados empíricos que señalan una mejora significativa en el ajuste social y desempeño de habilidades sociales en entornos escolares (Souza et al., 2018). Y de manera complementaria, también se ha mencionado la importancia del juego al aire libre, pues al ingresar a la educación remota de emergencia, se han venido priorizando actividades educativas a través de pantallas táctiles, lo cual viene generando hábitos de vida sedentarios y desconectados del mundo natural (Bento & Dias, 2017; Carsley et al., 2017; Gasparetto et al., 2017 y Supeni et al., 2019).

Si bien las habilidades sociales conforman un conjunto de herramientas para el desempeño de conductas sociales, de manera complementaria, se ha hecho referencia al énfasis en el incremento de vocabulario en los niños, ya que esto posibilita un mayor repertorio de comunicación e interacción. En ese sentido un enriquecimiento de vocabulario también podría contribuir en la mejora del comportamiento social, es decir, tener las palabras adecuadas para expresar lo que se siente o desea, es un aspecto no menos importante de esta problemática (Menti & Rosemberg, 2016).

En el presente estudio se recoge el aporte de (Abugattas, 2016) quien consideró una síntesis de ambas propuestas al definirla como conductas y repertorios de conductas adquiridas, que se adquieren principalmente a través del aprendizaje y la mediación del entorno interpersonal en el que se desarrolla y aprende el niño. En este sentido, las dimensiones de interacción social consideradas fueron, en primer lugar, la autoafirmación, la misma que comprende conductas como, defensa de los demás, saber defender a otros, expresión de sus quejas o reclamos adecuadamente y aceptar una respuesta negativa manera apropiada. En segundo lugar, la expresión de emociones, que se refiere a las habilidades de lograr causar simpatía y agradabilidad, así como, ser capaz de expresar con palabras y gestos sus distintas emociones, tales como, tristeza, felicidad, enojo, entre otras e identificar las emociones de los demás. También, ha logrado expresar un tono de voz que se ajusta al tipo de situación presente. Hace y recibe con agrado cumplidos de sus amigos.

Finalmente, en tercer lugar, la habilidad para relacionarse, la misma que se expresa en actos concretos de la vivencia del niño, por ejemplo, cuando logra interactuar con otros niños para jugar. Asimismo, se tiene en cuenta la participación en actividades de tipo individual como grupal, en cuyo caso tiene la iniciativa, asimismo, logra compartir sus cosas con sus pares y no menos importante, es capaz de pedir prestado lo que necesite. A nivel de aula, participa en clase y también logra atender y seguir órdenes de tareas puntuales de acuerdo a su edad.

Método

El estudio fue tipo básico, no experimental y transversal. El nivel de investigación fue explicativo, ya que se busca establecer la dependencia de la segunda variable en función de la primera, y poder explicar las manifestaciones de la segunda variable a partir de los cambios en la primera (Hernández et al., 2014). La población fue de 162 niños de 5 años de ambos sexos, matriculados en el año escolar 2021 en las instituciones educativas IE Aichi Nagoya o Tesoro de Jesús, del distrito de Ate. La muestra

quedó conformada por 118 estudiantes de 5 años de edad, 57 niños y 61 niñas, el muestreo fue intencional con los siguientes criterios de inclusión, estudiantes de ambos sexos, con asistencia regular, matriculados en alguna de las dos instituciones consideradas, cuyos padres autorizaron formar parte del estudio.

La técnica utilizada fue la observación estructurada. Se utilizó, como instrumento, una lista de cotejo sobre el juego simbólico, tomado de Artigas (2014) conformada por 16 ítems, con las dimensiones integración, sustitución, descentración y planificación. Asimismo, se tomó una escala de observación sobre las Habilidades de Interacción Social tomado de Abugattas (2016) que considera tres dimensiones, autoafirmación, expresión de emociones y habilidades para relacionarse. La validez de los instrumentos se realizó mediante juicio de expertos bajo tres criterios, pertinencia, relevancia y claridad de los ítems. La confiabilidad de los instrumentos, fue para la lista de cotejo $KR-20 = 0,84$ y Alpha de Cronbach $0,93$. Para la aplicación de los instrumentos se estableció un protocolo que inició con el envío de una solicitud de autorización de aplicación de instrumentos a las directoras de las dos IE consideradas, asimismo, se consideró un formulario de consentimiento informado para los padres de familia. Seguidamente, con la autorización previa de las directoras, y dadas las condiciones de emergencia sanitaria.

Para el análisis de los datos se conformó una Base de datos en archivo Excel. En un segundo momento, con la prueba de las hipótesis, se buscó establecer la significancia para el rechazo de la hipótesis nula en cada caso, para lo cual se utilizó la regresión logística ordinal, con la finalidad de establecer la explicación causal de la variable independiente sobre la variable dependiente mediante SPSS v 22.

Resultados

Entre los resultados hallados puede considerarse una primera parte descriptiva que presenta los niveles de ambas variables de estudio y a continuación una parte inferencial con las pruebas respectivas.

Tabla 1

Niveles de juego simbólico y habilidades de interacción social según dimensiones

Variables/ Dimensiones f	Bajo		Medio		Alto	
	%	f	%	f	%	f
Juego simbólico	2	1,69%	40	33,90%	76	64,41%
Integración	19	16,10%	26	22,03%	73	61,86%
Sustitución	21	17,80%	33	27,97%	64	54,24%
Descentración	8	6,78%	27	22,88%	83	70,34%
Planificación	7	5,93%	21	17,80%	90	76,27%
Habilidades de Interacción Social	0	0%	102	86,44%	16	13,56%
Autoafirmación	1	0,85%	105	88,98%	12	10,17%
Expresión de emociones	0	0%	65	55,08%	53	44,92%
Habilidad para relacionarse	0	0%	83	70,34%	35	29,66%

Según se observa en la tabla 1, existe una tendencia creciente en el nivel alto de juego simbólico en las dimensiones, desde sustitución 54,24% hasta planificación 76,27% es decir la dimensión donde se encuentran mejor los niños de la muestra es planificación, donde aproximadamente, tres de cada cuatro niños, presenta nivel alto. Mientras que en la dimensión sustitución, sólo uno de cada dos aproximadamente presenta nivel alto. Asimismo, la variable juego simbólico alcanza un 64,41% en el nivel alto, y un 33,90% en el nivel medio. Asimismo, se observa que el nivel medio es preponderante en las tres dimensiones de la variable Habilidades de interacción social, y muestra una tendencia decreciente en dicho nivel, desde 88,98% en la dimensión autoafirmación, hasta un 55,08% en la dimensión expresión de emociones. También se observa que el nivel alto varía en forma inversa en dichas dimensiones, alcanzando su máximo valor en la dimensión expresión de emociones con 44,92%. A partir de lo señalado, puede afirmarse que el nivel de habilidades de interacción social es medio. En relación con los resultados inferenciales, las hipótesis se sometieron prueba de la siguiente manera.

Tabla 2

Prueba de ajuste de los modelos y Pseudo R Cuadrado

	Contraste de la razón de verosimilitud			Pseudo R cuadrado		
	Chi cuadrado	gl	Sig	Cox y Snell	Nagelkerke	Mc Fadden
Hipótesis general	28,200	5	0,000	0,213	0,388	0,301
Hipótesis específica 1	59,677	5	0,000	0,397	0,725	0,637
Hipótesis específica 2	4,277	5	0,039	0,036	0,065	0,046
Hipótesis específica 3	16,596	5	0,000	0,131	0,239	0,177

En la tabla 2 los resultados del modelo de ajuste señalan la dependencia al asociarse el juego simbólico y las habilidades de interacción social. Y de acuerdo con los valores de Chi-cuadrado es 28,200 y $p = ,000 < \alpha$ se rechaza la hipótesis nula. Entonces, se afirma que el modelo explica en un 38,8% (Nagelkerke = 0,388) la variabilidad de las habilidades de interacción social. En consecuencia, la hipótesis general queda comprobada, es decir, el juego simbólico no incide en las habilidades de interacción social en niños de 5 años.

En relación a la hipótesis específica 1, los resultados del modelo de ajuste indican la dependencia al asociarse el juego simbólico y las habilidades de interacción social. Y de acuerdo con los valores de Chi-cuadrado es 59,677 y $p = ,000 < \alpha$ se rechaza la hipótesis nula. Entonces, se afirma que el modelo explica en un 72,5% (Nagelkerke = 0,725) la variabilidad de la autoafirmación. En consecuencia, la hipótesis específica 1 queda comprobada, es decir, el juego simbólico no incide en la autoafirmación, en niños de 5 años.

En relación a la hipótesis específica 2, los resultados del modelo de ajuste indican la dependencia al asociarse el juego simbólico y las habilidades de interacción social. Y de acuerdo con los valores de Chi-cuadrado es 4,277 y $p = ,039 < \alpha$ se rechaza la hipótesis nula. Entonces, se afirma que el modelo explica en un 6,50% (Nagelkerke = 0,065) la variabilidad de la expresión de emociones. En consecuencia, la hipótesis específica 2 queda comprobada,

es decir, el juego simbólico no incide en la expresión de emociones en niños de 5 años.

En relación a la hipótesis específica 3, los resultados del modelo de ajuste indican la dependencia al asociarse el juego simbólico y habilidad para relacionarse. Y de acuerdo con los valores de Chi-cuadrado es 16,595 y $p = ,000 < \alpha$ se rechaza la hipótesis nula. Entonces, se afirma que el modelo explica un 23,9% (Nagelkerke=0.239) la variabilidad de habilidad para relacionarse. En consecuencia, se acepta la hipótesis específica 3 queda comprobada, es decir, el juego simbólico no incide en la habilidad para relacionarse en niños de 5 años.

Discusión

La hipótesis general del presente estudio indica que el juego simbólico incide en las habilidades de interacción social en niños de 5 años. A partir de los resultados hallados en el capítulo anterior, se ha mostrado la incidencia entre el juego simbólico y las habilidades de interacción social. Esto se corrobora por los trabajos de Calderón (2020) y Artigas (2014) también a nivel internacional, Forero (2018) y Rain (2017) entre otros indican que, el juego simbólico es una variable predictora de alta incidencia en otras variables, tales como habilidades sociales, interacción social, lenguaje, así lo sugiere Guiberson (2016) que en su estudio halló que algunas habilidades simbólicas se asociaron significativamente con el lenguaje, pero las diferencias de grupo se detectaron solo en el uso de gestos convencionales.

Asimismo, Martínez (2019) ha señalado que, para los niños, la actividad lúdica no es un simple juego, sino que llegan a asumir que se trata de un aspecto de la máxima seriedad, por lo que los adultos debieran evitar exasperar a los niños cuando éstos se encuentran jugando. También Raznoszczyk (2017) ha señalado que dicha actividad contribuye de manera decisiva a fortalecer los procesos de simbolización o abstracción en los niños, esto a partir de un programa de investigación que llevó a cabo, en el cual pudo analizar situaciones de juego madre-niño como escenario directo en el estudio

del recorrido de la regulación afectiva y del pasaje de la regulación afectiva diádica hacia la Autorregulación que van logrando los niños y niñas pre escolares, y su impacto en los procesos de simbolización de la primera infancia.

Es decir, la constitución del juego simbólico es un proceso que se evoluciona a través de secuencias temporales a través de las cuales se dan las relaciones entre la simbolización, facilitación del adulto y la complejidad en la expresión del niño. Los episodios complejos en el juego madre-hijo, pueden articularse con acciones recíprocas de la madre que influyen en el aumento o disminución del juego simbólico del niño. Esto se ha venido presentando tanto en situaciones cotidianas como en experimentos bajo control, en los que, haciendo capturas de video tomadas de manera improvisada durante las actividades de juego simbólico, se ha observado que los niños y niñas llegan a experimentar momentos de gran creatividad y despliegue (Ridgway, 2018).

Diversos autores trabajaron analizando la relación entre el juego y la simbolización, pues se sabe que lo que caracteriza al juego simbólico es la puesta en escena de una situación de ficción, en la cual el niño va tomando el lugar del adulto, mostrando la relación característica con la realidad presente en el juego. A través del juego, tanto el adulto como el niño logran compartir una experiencia vital que refuerza lazos de confianza y cercanía, donde se ponen en ejecución, tanto la actitud mentalizadora parental (funcionamiento reflexivo parental) así como las representaciones que construye el niño acerca de los objetos que va representando su mente y de sí mismo.

Esto también lo confirma García (2019) al justificar el juego en la primera infancia como una actividad predictora del juego simbólico en los niños. Que a su vez sirve de base y estimula los procesos cognitivos emergentes durante la infancia. En este sentido, el actual contexto educativo caracterizado por el distanciamiento social y educación remota, han generado las condiciones para el retraso en el desarrollo del juego simbólico en los niños. Al respecto en la tabla 2 se observa que alrededor del 33% de los

niños de la muestra de estudio se encuentran en un nivel medio de juego simbólico. Al respecto Angulo et al. (2020) ha considerado que este tipo de juego contribuye en la formación integral del estudiante. Considerando que son niños de 5 años de edad, y siguiendo a Piaget (1996) puede indicarse que, para este grupo de niños, la plenitud del juego simbólico aún no se ha alcanzado, por lo que deberán hacerse los esfuerzos para estimular esta actividad en los mencionados niños. Así lo considera Angulo et al. (2020) al señalar la importancia del juego simbólico en el desarrollo del niño.

Asimismo, en relación a la hipótesis general, en los resultados de la tabla 2 se muestra la incidencia del juego simbólico en las habilidades de interacción social, expresado por el coeficiente Nagelkerke 0,388 con sig 0,000 < 0,05 por lo que se rechaza la hipótesis nula, por tanto, la incidencia es significativa, es decir, el modelo explica en un 38,8% la variabilidad de las habilidades de interacción social a partir del juego simbólico. Es decir, los avances en el desarrollo de la variable independiente en los niños tendrán una incidencia directa en el desarrollo de sus habilidades de interacción social, por tanto, como lo señala Barton (2015) son importantes también que se enseñen los juegos de simulación y aquellos comportamientos relacionados.

Y, por tanto, puede considerarse que el retraso en los niveles de la variable independiente genera como consecuencia, también un retraso en los niveles de la variable dependiente; a partir de dichos resultados se puede afirmar que el modelo explica el desarrollo de habilidades de interacción social a partir del juego simbólico en los niños de la muestra de investigación. Esto es respaldado por Casali-Robalinho et al. (2015) quien señaló la relevancia de la calidad de interacciones sociales que recibe el individuo, tanto desde su ambiente social y familiar que son los espacios principales con los que entra en contacto en primer lugar el infante.

Asimismo, esto compromete también la relación con los padres, pues en el caso de los infantes recién nacidos, hasta los tres años de vida, la relación con la madre es portadora

de grandes estímulos para el juego infantil en los niños, principalmente a través del lenguaje Bentenuto et al. (2016) esto ha llevado a plantear el papel relevante del desarrollo del lenguaje oral en los infantes, como vehículo para para estimular el juego simbólico, conversar con los niños, hablarles de lo que ven y existe a su alrededor es la forma en que aprende a conocer el mundo exterior.

De manera complementaria Ferreira & Alves (2020) propusieron la atención de necesidades psicológicas de los niños para garantizar calidad de vida en la etapa adulta, en tal sentido proponen desarrollar un conjunto de cualidades en los estudiantes que los habiliten para el funcionamiento social inteligente, para lo cual se desarrollan estrategias de fortalecimiento de habilidades, cuya orientación está centrada en una vida más plena, productiva y feliz del niño y adolescente.

En cuanto a las dimensiones del juego simbólico, se observa en la tabla 1, que el nivel predominante es alto, desde planificación con 76,27%, descentración 70,34%, integración 61,86% y sustitución 54,24% es decir, la mayoría de estudiantes presentan un nivel alto de juego simbólico. Si bien los porcentajes son mayoritarios, cabe resaltar que todavía se puede mejorar. Esto ha sido ampliamente explicado por diversos estudios como los de Chan et al. (2016); Delvecchio et al. (2019); Di Riso et al. (2017); Silva et al. (2020) quienes realizaron estudios con niños que tenían alguna discapacidad, o se encontraban hospitalizados. Asimismo, Ferreira & Munster (2017) trabajaron las habilidades de interacción social con niños desde edades tempranas.

En relación con las habilidades de interacción social, en la tabla 1 se observa una predominancia del nivel medio, descendente desde Autoafirmación 88,98%, Habilidad para relacionarse 70,34% y Expresión de emociones 55,08%. Esto implica un retraso en el desarrollo de habilidades de interacción social en los niños y niñas. Se observa que el nivel alto alcanza como máximo un 44,92% en expresión de emociones. En este sentido, diversos estudios confirman que la autonomía

en los niños es un aspecto sensible que el juego simbólico impulsa, así también lo confirman Di Riso et al. (2020); Español et al. (2015) y González-Moreno (2018) quienes realizaron estudios con niños con alguna deficiencia.

De otro lado, Peñaherrera-Vélez et al. (2019) plantean que, los niños con altas capacidades de inteligencia, tienden a presentar relación inversa con sus habilidades sociales, estos desajustes o disincronías en sus habilidades de interacción social, sugieren la intervención temprana para compensar y/o equiparar el desarrollo social de los niños con altas capacidades. Es curioso que muchas veces, esto no sucede debido a que los padres justifican esta condición de sus hijos aludiendo que, si sus hijos tienen deficiencias en la interacción social, es debido a sus altas capacidades e inteligencia; sin embargo, no son conscientes del grave atraso y de las limitaciones que esto significará para sus vidas futuras.

Asimismo, la mayor proporción de niños en el nivel alto de juego simbólico se explica porque según la teoría de Piaget (1996) en esta etapa evolutiva, el juego simbólico tiende a alcanzar su plenitud, es decir, de modo natural el propio desarrollo evolutivo del niño impulsa las tendencias para el juego simbólico, abriéndose paso a pesar de las limitaciones o condiciones dadas, mientras que las habilidades de interacción social, son más bien aprendidas, es decir, el niño no nace siendo habilidoso socialmente, mientras que, si nace con las disposiciones y signos para el despliegue del juego simbólico y lo único que hace el entorno social es potenciarlo.

Asimismo, De Souza et al. (2021) planteó el papel fundamental que desempeñan las habilidades de interacción social en la formación de un estudiante y una persona competente socialmente, y esto también estaría asociado con el éxito o fracaso escolar. De esta manera, la investigación acerca de las habilidades de interacción social desde las etapas tempranas de la infancia y su función moduladora de otras variables, viene a justificar plenamente que el presente estudio haya considerado

la actividad lúdica en los niños como un factor estimulante de dichas habilidades.

En relación con la hipótesis específica 1. El juego simbólico incide en la autoafirmación, en niños de 5 años, Lima 2021. A partir de los datos presentados en la tabla 2, puede observarse que se rechazó la hipótesis nula H_0 , siendo Chi-cuadrado 59,677 y $p = ,000 < \alpha$. Por tanto, el modelo explica en un 72,5% (Nagelkerke = 0,725) la variabilidad de la autoafirmación, es decir, la variable predictora juego simbólico, incide de manera significativa al cambio en la Autoafirmación en niños de 5 años, Lima 2021. Esto se explica debido a que la dimensión autoafirmación demanda más que las otras dimensiones, una mayor interacción para generar identidad y por otro lado el juego simbólico encuentra modalidades individuales de manifestación (Halfon et al. 2017; Harrop et al., 2017). Y dada la condición de Educación Remota de Emergencia, es más sencillo propiciar actividades de juego simbólico que actividades de interacción que generen autoafirmación (Slot et al., 2017) y que a la vez sirvan de estímulo.

Sin embargo, este vacío en las experiencias de interacción que contribuyen a la autoafirmación, es un aspecto crítico que deberá ser abordado y complementado por los padres o tutores, al respecto, Ceballos-López et al. (2018) ha sugerido que los niños requieren ser escuchados, que su voz sea tomada en cuenta, poniendo en valor las interpretaciones que los mismos niños y niñas hacen acerca de su vida escolar, de esta manera se promueve la creación de espacios educativos con disposición al diálogo, a compartir, a negociar, y sobre todo a la participación colectiva en la toma de decisiones. Aunque lo señalado anteriormente, podría pasar por alto ante la mirada indiferente de algunos padres, debido a que generalmente el sistema educativo tiende a generar mensajes que no valoran la importancia del aprendizaje de habilidades sociales, autores como Dias & del Prette (2015) advirtieron que desde la primera infancia, los niños van desarrollando un repertorio cada vez más elaborado de habilidades sociales que pueden repercutir en

todos los ámbitos de la vida futura del individuo, así como de sus relaciones interpersonales.

En relación a la hipótesis específica 2, el juego simbólico incide en la expresión de emociones en niños de 5 años, Lima 2021. A partir de los datos presentados en la tabla 2, puede apreciarse que se rechazó la hipótesis nula, siendo, Chi-cuadrado 4,277 y $p = ,039 < \alpha$. Por tanto, se afirma que el modelo explica en un 6,50% (Nagelkerke = 0,065) la variabilidad de la expresión de emociones y en consecuencia se acepta la hipótesis de investigación. Es decir, el juego simbólico y la expresión de emociones no son independientes. En este sentido, cabe mencionar que, para la Expresión de emociones, la mediación en el aprendizaje a través de una pantalla no constituyó impedimento, aunque sí es posible que haya generado nuevas formas de expresión propias de la virtualidad.

Asimismo, la expresión de emociones está relacionada con: (1) hacer cumplidos a los demás y los recibe con agrado, (2) reconocer las emociones de los demás y (3) expresar con gestos y palabras lo que siente Makarem et al. (2020) corroboró esta posición considerando determinar la efectividad del juego simbólico en la interacción social de niños de 4 a 6 años con trastornos de autismo de alto rendimiento la intervención ha sido eficaz para mejorar la interacción social de los participantes. Con base en los hallazgos de este estudio, la intervención temprana en la enseñanza de habilidades de juego simbólico se puede utilizar como un método de intervención eficaz para mejorar las habilidades sociales en niños en edad preescolar con trastorno del espectro autista.

Esto comprueba la gran efectividad del juego simbólico para mejorar la interacción social, al respecto (Harrop et al., 2017) señaló si bien las diferencias sexuales en el juego se han observado ampliamente en el desarrollo típico, solo unos pocos estudios han explorado este fenómeno en profundidad en niños con trastornos del espectro autista. Tal como puede apreciarse, ninguna de estas conductas está necesariamente condicionada al medio de comunicación. Esto viene respaldado por la importancia

y la utilidad de examinar las diferencias sexuales en el trastorno del espectro autista a la luz de las observadas en el desarrollo típico.

Precisamente una poderosa fuente de desarrollo para la interacción social constituye la imitación, al respecto, Bordoni (2018) señaló que la imitación en los niños pequeños está fuertemente vinculado a la capacidad de simbolizar, y esto marca un verdadero potencial para el desarrollo infantil. La imitación es considerada una vía natural para el aprendizaje, para la comunicación y la transmisión de cultural, y se ha ganado un espacio en la psicología del desarrollo, al situarse en el centro de las habilidades sociales y de comunicación. Nuestra cultura occidental durante mucho tiempo ha desvalorizado la imitación, al punto tal que, ser un imitador es mal visto, para muchos, la imitación suele estar asociada con un escaso desarrollo de iniciativa y algunos consideran que también de individualidad, agregando a ello un elevado nivel de actitud sumisa.

En cuanto a la hipótesis específica 3, El juego simbólico incide en la habilidad para relacionarse, puede observarse en la tabla 2, que se rechazó la hipótesis nula, siendo Chi-cuadrado 16,595 y $p = ,000 < \alpha$. Por tanto, se afirma que el modelo explica un 23,9% de la variabilidad de habilidad para relacionarse. Este resultado ha evidenciado que ambas variables no son independientes. Asimismo, refuerza la idea de que existe incidencia del juego simbólico en la habilidad para relacionarse de los niños. Al respecto, Bandrés et al. (2021) expresó que, en los ámbitos educativos, las habilidades sociales resultan fundamentales, para la inclusión social e interacción en relación con los sujetos del contexto o entorno; esto se expresa en los objetivos educacionales. Asimismo, ya que dichas habilidades son conductas aprendidas, es posible que a través del entrenamiento y reforzamiento los estudiantes con dificultades puedan alcanzar niveles adecuados de interacción social.

En este sentido, considerando los elementos de las habilidades para relacionarse, (1) mantiene la conversación y mirada en conversaciones cortas, (2) sigue órdenes, (3)

mantiene una buena relación con los demás y (4) participa en las actividades grupales teniendo iniciativa y compartiendo con los demás, puede decirse que son facilitados por el distanciamiento social impuesto por la educación remota de emergencia. Es decir, la realidad educativa con distanciamiento social y confinamiento no favorece el desarrollo de la habilidad para relacionarse, y en sentido recíproco, puede decirse que lo limita. En este sentido Bento & Dias (2017); Carsley et al. (2017) y Supeni et al. (2019) señalaron la importancia de los juegos al aire libre, ya que hoy en día muchos niños tienen limitaciones para practicar este tipo de juego. La citada autora consideró que las principales razones por las que es importante el juego al aire libre son tres, en primer lugar, las oportunidades de socialización que ofrece, ya que los niños requieren interactuar entre ellos, esto promueve su desarrollo social. En segundo lugar, por la posibilidad de contacto con elementos naturales, ya que el mundo real está al alcance de los niños cuando éstos juegan al aire libre, el viento, el agua, tierra, entre otros. Y en tercer lugar estar a distancia del riesgo, es decir, los niños son desafiados por los elementos de la naturaleza, lo cual conlleva un riesgo natural frente a su situación de aislamiento o individualidad.

En este sentido, Gasparetto et al. (2017) coinciden al señalar que, en nuestras sociedades el tiempo para jugar al aire libre está disminuyendo, al incrementarse las horas con pantallas táctiles, tabletas u otros dispositivos electrónicos entre otros, restan a los niños, la posibilidad de explorar su mundo próximo y también las habilidades para relacionarse con sus pares y su entorno cercano. Generándose hábitos de vida sedentarios y desconectados del mundo natural. Esto reduce sensiblemente en los niños, la posibilidad de experimentar estados de bienestar subjetivo y posibilidad de entablar comunicación o diálogo, de interactuar. Las habilidades para relacionarse a partir del juego simbólico también son resaltadas por Menti & Rosemberg (2016) al hacer énfasis en el incremento de vocabulario en los niños, ya que esto posibilita un mayor repertorio de comunicación e interacción. Al tomarse en cuenta

que el infante está en constante asimilación de la cultura y el ambiente que lo rodea, debe procesar paralelamente esos códigos culturales y utilizarlos para poder relacionarse. En ese sentido se habla de una doble tarea que debe realizar, por tanto, las habilidades para relacionarse que debe desarrollar se tornan complejas.

Apartir de todo lo señalado anteriormente, ha podido evidenciarse el rol fundamental del juego simbólico en las habilidades de interacción social, ante ello y dada la evidencia empírica que se registra en la literatura, cabe considerar algunas ventajas que podrían ser tomadas en cuenta para impulsar diversas actividades o programas basados en el juego simbólico para los niños pre escolares. Indudablemente, esto también está asociado a una mejora significativa en la asistencia a clases, que a su vez se relaciona con mejoras incrementales en los promedios académicos. Por lo que a partir de lo mencionado y la confirmación de la prueba de hipótesis en el presente estudio, estaría quedando justificado poder implementar este tipo de intervenciones en las escuelas.

Conclusiones

En general se concluye que el juego simbólico incide en las habilidades de interacción social en niños de 5 años, Lima 2021. De acuerdo a los valores hallados, $\chi^2 = 28,200$ y $p = ,000 < \alpha$ se rechaza la hipótesis nula. Entonces, se afirma que el modelo explica la variabilidad de las habilidades de interacción social en un 38,8% (Nagelkerke = 0,388). En consecuencia, la hipótesis general quedó comprobada. Esto implica que, el desarrollo de actividades que promueven el juego simbólico genera incidencia en el desarrollo de las habilidades de interacción social. Asimismo, con fines pedagógicos, podrían utilizarse actividades de juego simbólico definidas para estimular ciertas habilidades de interacción social en niños de 5 años de las instituciones educativas 0026 Aichi Nagoya y Tesoro de Jesús.

En cuanto a la primera hipótesis específica, se concluye que, el juego simbólico incide en la autoafirmación en niños de 5 años, de acuerdo con los valores hallados $\chi^2 = 59,677$ y $p =$

,000 < α se rechaza la hipótesis nula. Entonces, se afirma que el modelo explica la variabilidad de la autoafirmación en un 72,5% (Nagelkerke = 0,725). Es decir, el desarrollo de actividades que promueven el juego simbólico genera incidencia significativa en la autoafirmación. Ante ello, se tiene evidencia que el juego simbólico es un predictor importante para el desarrollo de la autoafirmación de los niños de 5 años. Así también en cuando a la segunda hipótesis específica, se puede concluir que, el juego simbólico incide en la expresión de emociones. De acuerdo con los valores hallados, Chi-cuadrado = 4,277 y $p = ,039 < \alpha$ se rechaza la hipótesis nula. Entonces, se afirma que el modelo explica en un 6,50% la variabilidad de la expresión de emociones (Nagelkerke = 0,065). Es decir, el desarrollo de actividades que promueven el juego simbólico genera incidencia significativa en la expresión de emociones. Ante ello, con fines pedagógicos, se podrán utilizar actividades de juego simbólico definidas, que contribuyan a estimular la expresión de emociones en niños de 5 años.

Finalmente, en relación con la tercera hipótesis específica, el juego simbólico incide en la habilidad para relacionarse en niños de 5 años. De acuerdo con los valores de Chi-cuadrado es 16,595 y $p = ,000 < \alpha$ se rechaza la hipótesis nula. Entonces, se afirma que el modelo explica un 23,9% de la variabilidad de habilidad para relacionarse. Es decir, el desarrollo de actividades que promueven el juego simbólico genera incidencia significativa en la habilidad para relacionarse. Ante ello, con fines educativos, se podrán utilizar actividades de juego simbólico definidas, que contribuyan a estimular la expresión de emociones en niños de 5 años.

Referencias bibliográficas

Abugattas, S. (2016). Construcción y validación del test habilidades de interacción social en niños de 3 a 6 años de los distritos de Surco y La Molina de Lima [Universidad de Lima]. <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/4012>

Angulo, H., Aguayo, Á., Farfán, G., & Delgado, S. (2020). Análisis del desarrollo integral

infantil desde la perspectiva de las actividades en el nivel preescolar. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 5(2), 42–49. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>

- Artigas, A. (2014). Propuesta inclusiva a través del juego simbólico en un aula de educación infantil [Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/14428/files/TAZ-TFG-2014-584.pdf>
- Bandrés, S. C., Toledo, S. V., Orús, M. L., & Baldassarri, S. (2021). The potential of technology in measuring the development of social skills in children with ASD: An analysis from physiological parameters. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 445–462. <https://doi.org/10.6018/RIE.430891>
- Barcenilla, M., & Levratto, V. (2019). Psychopedagogical evaluation based on play in early childhood education: a comparative analysis among instruments. 45(1). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945203634>
- Barton, E. (2015). Teaching generalized pretend play and related behaviors to young children with disabilities. *Exceptional Children*, 81(4), 489–506. <https://doi.org/10.1177%2F0014402914563694>
- Beilin, H. (1992). Piaget's Enduring Contribution to Developmental Psychology. *Developmental Psychology*, 28(2), 191–204.
- Bentenuto, A., de Falco, S., & Venuti, P. (2016). Mother-Child Play: A Comparison of Autism Spectrum Disorder, Down Syndrome, and Typical Development. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01829>
- Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157–160. <https://doi.org/10.1016/j.pbj.2017.03.003>

- Bofarull, N., & Fernández, M. (2012). Diferencias en la comunicación y juego simbólico en niñas sordas y oyentes. *Nteruniversitaria de Formación Del Profesorado*, 15(3), 45–58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026228010>
- Bordoni, M. (2018). La imitación reconsiderada: Su función social en la infancia temprana. *Imitation reconsidered: Its social function in early infancy*. 35, 119–136.
- Caballo, V. (2009). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Siglo XXI. https://www.researchgate.net/publication/230766576_Manual_de_evaluacion_y_entrenamiento_de_las_habilidades_sociales_Handbook_for_the_assessment_and_training_of_social_skills
- Calderón, K. (2020). Programa juego simbólico en el desarrollo de la expresión oral de una Institución Educativa Inicial - Huacho – 2019 [Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/42624>
- Carsley, S., Liang, L. Y., Chen, Y., Parkin, P., Maguire, J., & Birken, C. S. (2017). The impact of daycare attendance on outdoor free play in young children. *Journal of Public Health*, 39(1), fdw006. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdw006>
- Casali-Robalinho, I. G., del Prette, Z. A. P., & del Prette, A. (2015). Habilidades Sociais como Predictoras de Problemas de Comportamento em Escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 321–330. <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032110321330>
- Castillo, P. E. (2014). Juego ampliado, juego restringido, producciones simbólicas tempranas en contextos de desigualdad. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1461–1472. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672014000400019&lng=en&tlng=es
- Ceballos-López, N., Susinos-Rada, T., & García-Lastra, M. (2018). A student voice experience in infant school (0-3 years). In *Estudios Pedagógicos XLIV* (Vol. 3).
- Chan, P. C., Chen, C. T., Feng, H., Lee, Y. C., & Chen, K. L. (2016). Theory of mind deficit is associated with pretend play performance, but not playfulness, in children with autism spectrum disorder. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 28(1), 42–52. <https://doi.org/10.1016/j.hkjot.2016.09.002>
- Chang, Y. C., Landa, R., Kaiser, A., & Kasari, C. (2018). Symbolic play in school-aged minimally verbal children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(5), 1436–1445. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3388-6>
- Cohen, S., & coronel, C. (2009). Aportes de la teoría de las habilidades sociales a la comprensión del comportamiento violento en niños y adolescentes. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. <https://www.academica.org/000-020/753.pdf>
- Cruz, P. C., Rodríguez Torres, J., & Martín Pavón, S. (2020). TRATAMIENTO METODOLÓGICO DE LA COEDUCACIÓN A TRAVÉS DEL JUEGO SIMBÓLICO, EN UNA AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL. *Diversidade e Educação*, 8(Especiam), 255–276. <https://doi.org/10.14295/de.v8iEspeciam.9545>
- De Souza, M. S., Soares, A. B., & Freitas, C. P. P. (2021). Evaluation and follow-up of a social skills training (Sst) with elementary school children. *Psicologia Clinica*, 33(1), 95–118. <https://doi.org/10.33208/PC1980-5438v0033n01A05>
- Delvecchio, E., Salcuni, S., Lis, A., Germani, A., &

- di Riso, D. (2019). Hospitalized Children: Anxiety, Coping Strategies, and Pretend Play. *Frontiers in Public Health*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00250>
- Di Riso, D., Cambrisi, E., Bertini, S., & Miscioscia, M. (2020). Associations between Pretend Play, Psychological Functioning and Coping Strategies in Pediatric Chronic Diseases: A Cross-Illness Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 43–64. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124364>
- Di Riso, D., Salcuni, S., Lis, A., & Delvecchio, E. (2017). From Research to Clinical Settings: Validation of the Affect in Play Scale – Preschool Brief Version in a Sample of Preschool and School Aged Italian Children. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00728>
- Dias, T., & del Prette, Z. (2015). Promoção de automonitoria em crianças pré-escolares: Impacto sobre o repertório social. *Acta Comportamental*, 23(3), 273–287. <https://www.redalyc.org/pdf/2745/274541187004.pdf>
- Duhalde, C., Herzberg, F., de Simone, M., Martínez, S., Russi, M., & R. De Schejtmann, C. (2016). Study of adult-child game in preschool age. different observation systems. *Research Yearbook*, 23, 261–269.
- Español, S., Bordoni, M., Martínez, M., Camarasa, R., & Carretero, S. (2015). Forms of vitality play and symbolic play during the third year of life. *Infant Behavior and Development*, 40, 242–251. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.05.008>
- Faja, S. (2016). Executive function predicts the development of play skills for verbal preschoolers with autism spectrum disorders. *Autism Research*.
- Fekonja Peklaj, U., Marjanovič Umek, L., & Sočan, G. (2015). Home environment as a predictor of child’s language: A mediating role of family literacy activities and symbolic play. *Psihološka Obzorja / Horizons of Psychology*, 24, 1–12. <https://doi.org/10.20419/2015.24.421>
- Ferreira, E. F., & Munster, M. de A. van. (2017). Avaliação das habilidades sociais de crianças com deficiência intelectual sob a perspectiva dos professores. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, 23(1), 97–110. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100008>
- Ferreira, P. C., & Alves Lamas, K. C. (2020). Aplicações da Psicologia Positiva no Desenvolvimento Infantil: Uma Revisão de Literatura. *Psico-USF*, 25(3), 493–505. <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250308>
- Foley, G.M. (2017). Play as Regulation Promoting Self-Regulation Through Play. *Topics in Language Disorders*, 37(3), 241–248. <https://alliedhealth.ceconnection.com/ovidfiles/00011363-201707000-00005.pdf>
- Forero, M. (2018). Juego Simbólico: Reflexiones desde mi Práctica Pedagógica. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9879/TO-21986.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, S. (2019). El desarrollo del símbolo en el juego de la primera infancia: Un debate clásico aún vigente (Universidad de Buenos Aires, Ed.). Facultad de Psicología.
- Gasparetto, L. G., Bandeira, C., & Giacomoni, C. H. (2017). Bem-estar subjetivo e traços de personalidade em crianças: Uma relação possível? *Temas Em Psicologia*, 25(2), 447–457. <https://doi.org/10.9788/TP2017.2-03>
- Giraldo, M., Gómez, M., & Klimenko, O. (2015). Acercamiento a un programa de fortalecimiento de habilidades sociales en la etapa preoperacional a través del

- juego simbólico. *Revista Psicoespacios*, 9(14), 161–196. <http://revistas.ue.edu.co/index.php/Psicoespacios>
- Gismero, E. (2010). Escala de Habilidades Sociales EHS. TEA Ediciones S. A.
- González, C., Solovieva, Y., & Rojas, L. Q. (2014). The thematic set of social roles: Contributions to development in preschool. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 32(2), 289–309. <https://doi.org/10.12804/ap132.2.2014.08>
- González-Moreno, C. (2018). Intervención en un niño con autismo mediante el juego. *Revista de La Facultad de Medicina*, 66(3), 365–374. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v66n3.62355>
- González-Moreno, C., & Solovieva, Y. (2016). Caracterización del nivel de desarrollo de la función simbólica en niños preescolares. *CES Psicología*, 9(2), 80–99. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423548400006>
- Grasso, P. (2021). Habilidades Sociales: breve contextualización histórica y aproximación conceptual. *ConCiencia EPG*, 6(2). <https://revistaconcienciaepg.edu.pe/ojs/index.php/55551/article/view/146/105>
- Guiberson, M. (2016). Gesture, play, and language development of Spanish-speaking toddlers with developmental language disorders: A preliminary study. *Communication Disorders Quarterly*, 37(2), 88–99. <https://doi.org/10.1177%2F1525740114565816>
- Halfon, S., Bekar, Ö., Ababay, S., & Dorlach, G. Ç. (2017). Dyadic Mental State Talk and Sophistication of Symbolic Play between Parents and Children with Behavioral Problems. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 16(4), 291–307. <https://doi.org/10.1080/15289168.2017.1370952>
- Harrop, C., Green, J., Hudry, K., & PACT Consortium. (2017). Play complexity and toy engagement in preschoolers with autism spectrum disorder: Do girls and boys differ? *Autism Journal*, 21(1), 37–50. <https://doi.org/10.1177/1362361315622410>
- Hernández, R., Fernández C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ta Ed.). McGraw-Hill / Interamericana editores S.A.
- Lee, G. T., Xu, S., Guo, S., Gilic, L., Pu, Y., & Xu, J. (2019). Teaching “Imaginary Objects” Symbolic Play to Young Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(10), 4109–4122. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04123-9>
- Makarem, M., MalekPour, M., & Ghamarani, A. (2020). The Effectiveness of Symbolic Play Training on the Improvement of Communication Skills in Children with High Performance Autism Disorder: Single-subject Study. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, 2(1), 57–70. <https://doi.org/10.29252/ieepj.2.1.57>
- Martínez, C. (2019). Jugar es un asunto serio. *Pediatría Atención Primaria*, XXI, 227–229.
- Melzer, D. K., & Palermo, C. A. (2016). Mommy, You are the Princess and I am the Queen?: How Preschool Children’s Initiation and Language Use During Pretend Play Relate to Complexity. *Infant and Child Development*, 25(2), 221–230. <https://doi.org/10.1002/icd.1927>
- Menti, A., & Rosemberg, C. (2016). Interacción en el aula y enseñanza de vocabulario: una revisión bibliográfica 1 (Vol. 44, Issue 2).
- Minedu. (2019). Juego Simbólico en la hora del Juego Libre en los Sectores (1° Edición). Amauta Impresiones Comerciales S.A.C.

- Monge, M., & Meneses, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113–124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025210>
- Monjas, I. (2002). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social PEHIS.
- Montealegre, R. (2016). Controvérsias piaget-vygotski em psicologia do desenvolvimento. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1), 271–283. <https://doi.org/10.14718/ACP.2016.19.1.12>
- Murga, M. R. T., González, G., & Lira, L. (2020). The games as a pedagogical tool in the improvement of its teaching practice. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 512–520. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V12I1.201032>
- Orr, E., & Geva, R. (2015). Symbolic play and language development. *Infant Behavior and Development*, 38, 147–161. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.01.002>
- Peñaherrera-Vélez, M., Cobos-Cali, M., Dávila-Pontón, Y., & Vélez-Calvo, X. (2019). Intervención en las habilidades sociales de las altas capacidades. Un estudio de caso. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 401–410. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEAP/article/view/1618/1407>
- Piaget, J. (1961). La formación del símbolo en el niño. Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1996). La formación del símbolo en el niño.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño* (1969th ed.).
- Pukhova, T. (2017). The appearance of elements of a symbolic game. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*, 28, 200–215. <https://elibrary.ru/item.asp?id=28925342>
- Quinn, S., Donnelly, S., & Kidd, E. (2018). The relationship between symbolic play and language acquisition: a meta-analytic review. *Developmental Review*, 49, 121–135. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.dr.2018.05.005>
- Rain, N. (2017). Juego simbólico y de reglas entre iguales y la narrativa que lo sustenta en el contexto Mapuche en Chile [Universidad Autónoma de Barcelona]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680614/rain_huentemilla_nilsa_angelica.pdf?sequence=1
- Raznoszczyk, C.; Laplacette, J.; Vernengo, M.; Duhalde, C. y Huerin, V. (2017). Estilos maternos y procesos de simbolización en interacciones lúdicas madre-niño preescolar. *Anuario de Investigaciones*, XXIV, 301–307. <https://www.redalyc.org/journal/3691/369155966004/html/>
- Ridgway, A. F. (2018). Video capture of symbolic activity in toddler initiated play. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 3(1). <https://doi.org/10.1186/s40990-017-0013-8>
- Rodríguez, N. L. (2018). Juegos cooperativos en la psicomotricidad y competencia de interacción social de los niños de educación inicial [Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/22421>
- Salavera, C., Usán, P., & Jarie, L. (2017). Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in Secondary Education students. Are there gender differences? . *J Adolesc*, 60, 39–46.
- Shuare, M. O., & Montealegre, R. (1997). La situación imaginaria, el rol y el simbolismo en el juego infantil. *Revista Colombiana de Psicología*, 82–88. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15957/16815>
- Silva, L. de P., Marcelino, J. F. de Q., Gagliardo, H. G. R. G., Santos, K. C. B. M. dos, & Albuquerque, R. C. (2020). Habilidades

de interação social e o brincar de crianças com cegueira ou baixa visão em contexto escolar. *Research, Society and Development*, 9(9), e135996559. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.6559>

- Siqueira, M., Benevides, A., & Pinto, C. (2018). The effect of social skills training on behavior and academic performance. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 17(4), 417–427. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6916303.pdf>
- Slot, P. L., Mulder, H., Verhagen, J., & Leseman, P. P. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development*, 26(6). <https://doi.org/10.1002/icd.2038>
- Souza, M. S. de, Soares, A. B., & Freitas, C. P. P. de. (2018). Efeitos de um treinamento de habilidades sociais no comportamento e desempenho acadêmico. *Revista Avaliação Psicológica*. <https://doi.org/10.15689/ap.2018.1704.2.02>
- Stein, A., & Migdalek, M. (2017). La construcción del “mundo de ficción” y de la trama narrativa en situaciones de juego simbólico en el hogar. *Actualidades En Psicología*, 31(122), 2–15. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v31i122.22707>
- Supeni, S., Hakim, L., & Jumintono. (2019). Strengthening character education of early childhood through Javanese traditional game Dakon. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 7(6), 243–249. <https://www.ijrte.org/wp-content/uploads/papers/v7i6s2/F10370476S219.pdf>
- Uzun, M. (2010). The evolution of symbolic play in the child. *Ciencia y cognición*. *Ciencia y Cognición*, 15(3), 145–163. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000300013&lng=en&tlng=en