













Research Article





El rol del juego estructurado en el fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños de educación inicial





The role of structured play in strengthening emotional self-regulation in early childhood education

 Córdova-Alvarado, Johanna Jadira ¹
 <https://orcid.org/0009-0009-3161-7533>
 johannajadiracordovaalvarado@gmail.com
 Ecuador, Investigador Independiente.

 Giron-Sotomayor, Julia Cristina ²
 <https://orcid.org/0009-0006-0572-4237>
 Juliaqironsotomayor@gmail.com
 Ecuador, Investigador Independiente.

 Bastidas-Andradez, Mirian Janeth ³
 <https://orcid.org/0009-0009-6987-3807>
 mirian.bastidas@hotmail.com
 Ecuador, Investigador Independiente.

 Imba-Chango, Ana Lucia ⁴
 <https://orcid.org/0009-0000-1659-1325>
 any2828@hotmail.com
 Ecuador, Investigador Independiente.

 Conejo-Muenala, Fausto Guillermo ⁵
 <https://orcid.org/0009-0006-7673-9743>
 faustoconejomuenala@gmail.com
 Ecuador, Investigador Independiente.

Autor de correspondencia ¹

 DOI / URL: <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n3/136>

Resumen: La autorregulación emocional en la primera infancia es un requisito para el aprendizaje y la convivencia escolar; no obstante, persisten dificultades para modular impulsos y gestionar emociones en contextos de educación inicial, por lo que este estudio se propuso analizar críticamente el aporte del juego estructurado a dicho desarrollo. Se realizó una revisión bibliográfica cualitativa y exploratoria de publicaciones entre 2015 y 2025, con criterios explícitos de selección y análisis temático integrador. Los hallazgos indican que el juego estructurado favorece la autorregulación en tres frentes: control de impulsos mediante prácticas con reglas y espera de turnos; identificación y expresión de estados afectivos a través de roles y simbolización con guía del adulto; y resolución de conflictos en situaciones lúdicas que demandan negociación y reparación. La efectividad se asocia a condiciones pedagógicas específicas: mediación emocional activa del docente, diseño intencional de actividades con objetivos socioemocionales y creación de un ambiente seguro que habilite reflexión posterior y transferencia. En conjunto, el juego estructurado emerge como recurso prometedor para fortalecer la autorregulación en educación inicial, recomendándose estandarizar protocolos, ampliar la evidencia con evaluaciones longitudinales y articular su integración en el currículo de forma sistemática y contextualizada.

Palabras clave: autorregulación emocional; juego estructurado; educación inicial; mediación docente; aprendizaje socioemocional.



Recibido: 08/Ago/2025
Aceptado: 01/Sep/2025
Publicado: 30/Sep/2025

Cita: Córdova-Alvarado, J. J., Giron-Sotomayor, J. C., Bastidas-Andradez, M. J., Imba-Chango, A. L., & Conejo-Muenala, F. G. (2025). El rol del juego estructurado en el fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños de educación inicial. *Revista Científica Zambos*, 4(3), 122-137. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n3/136>

Ecuador, Santo Domingo, La Concordia
Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas – Sede Santo Domingo
Revista Científica Zambos (RCZ)
<https://revistaczambos.utelvtsd.edu.ec>

Este artículo es un documento de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons. Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.**



Abstract:

Emotional self-regulation in early childhood is a prerequisite for learning and school coexistence; however, difficulties persist in modulating impulses and managing emotions in early education contexts, which is why this study set out to critically analyze the contribution of structured play to such development. A qualitative and exploratory literature review was conducted of publications between 2015 and 2025, with explicit selection criteria and integrative thematic analysis. The findings indicate that structured play promotes self-regulation on three fronts: impulse control through practices with rules and waiting for turns; identification and expression of affective states through roles and symbolization with adult guidance; and conflict resolution in playful situations that require negotiation and reparation. Effectiveness is associated with specific pedagogical conditions: active emotional mediation by the teacher, intentional design of activities with social-emotional objectives, and creation of a safe environment that enables subsequent reflection and transfer. Overall, structured play emerges as a promising resource for strengthening self-regulation in early childhood education. It is recommended to standardize protocols, expand the evidence with longitudinal evaluations, and articulate its integration into the curriculum in a systematic and contextualized manner.

Keywords: emotional self-regulation; structured play; early childhood education; teacher mediation; social-emotional learning.

1. Introducción

Durante los primeros años de vida, adquirir la capacidad de autorregular las emociones constituye un hito crítico para el desarrollo socioemocional, cognitivo y conductual del niño. No obstante, en los entornos educativos de educación inicial, se observa con frecuencia que muchos niños presentan dificultades para modular emociones como la frustración, la ansiedad o la impulsividad, lo cual puede traducirse en comportamientos desadaptativos, baja participación en el aprendizaje y problemas de interacción social. Esta situación plantea un problema de relevancia: ¿cómo fortalecer la autorregulación emocional en niños de educación inicial de manera eficaz y contextualizada? En este escenario, el juego estructurado, definido como actividades lúdicas con pautas, reglas y mediación pedagógica intencionada, emerge como una alternativa viable para potenciar estas habilidades, aunque su relación con la autorregulación aún no ha sido suficientemente sistematizada (Torres-Torres, 2024; Concha-Ramirez et al., 2023).

El problema se intensifica cuando no se interviene de manera oportuna en el desarrollo de la autorregulación emocional, ya que sus déficits pueden cronificarse y derivar en problemas académicos, sociales y de salud mental. Según investigaciones recientes, los niños que carecen de estrategias eficaces para gestionar sus emociones tienden

a mostrar conductas disruptivas, retraimiento o dificultades en el seguimiento de normas, comprometiendo su desempeño escolar y sus relaciones interpersonales (De Grandis et al., 2019; Avilez-Figueroa et al., 2024). Desde el ámbito institucional, la escasa formación docente en competencias socioemocionales y la falta de programas sistemáticos agravan esta situación. Además, se ha identificado que los programas de educación inicial suelen priorizar dimensiones cognitivas o lingüísticas, relegando las habilidades emocionales a un plano marginal (Chicaiza & Caballero Burgos, 2025).

Entre los factores que agravan esta problemática, se encuentran los estilos de crianza inconsistentes, ambientes escolares poco estimulantes y la ausencia de prácticas pedagógicas centradas en la regulación emocional. En ese sentido, diversas investigaciones han identificado al juego dirigido como una estrategia efectiva para promover tanto el desarrollo emocional como cognitivo, siempre que esté mediado adecuadamente por el adulto (Coronel Campozano et al., 2024; Lucio-Ramos, 2025). A través del juego estructurado, los niños tienen la oportunidad de experimentar situaciones que requieren atención, espera de turnos, solución de conflictos y expresión emocional regulada, lo cual refuerza sus capacidades autorregulatorias de forma natural y significativa (Danniels, 2022).

Este artículo se justifica en la necesidad de integrar y sintetizar el conocimiento existente sobre la relación entre el juego estructurado y la autorregulación emocional en la infancia temprana. Aunque la literatura sobre el juego libre ha recibido mayor atención, las experiencias de juego con estructura pedagógica intencional — particularmente aquellas implementadas en el aula— no han sido exploradas suficientemente desde una perspectiva crítica y sistemática (Yee et al., 2022; Zambrano-Villacis, 2025). Además, se requiere una revisión que permita identificar cuáles son los tipos de juegos más efectivos, los contextos pedagógicos que los potencian y los factores mediadores involucrados en el proceso.

La viabilidad de este estudio radica en la disponibilidad creciente de investigaciones y tesis sobre el tema. Por ejemplo, Welding (2022) demostró cómo las actividades lúdicas planificadas permiten a los niños fortalecer habilidades de conciencia emocional y resolución de conflictos. Asimismo, Stephens (2022), a través de una investigación cualitativa en aulas de educación inicial, evidenció que los juegos simbólicos dirigidos por docentes favorecen la toma de perspectiva, el autocontrol y la empatía en contextos reales. Por su parte, Corbella Santomà (2019) ha desarrollado herramientas de evaluación específicas para medir la autorregulación infantil, facilitando la validación de estas intervenciones.

El objetivo de esta revisión bibliográfica es analizar críticamente la literatura académica reciente que aborda la relación entre el juego estructurado y el fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños de educación inicial, con el fin de identificar mecanismos, estrategias efectivas, condiciones contextuales y vacíos de conocimiento (Posso-De-la-Cruz et al., 2025). A partir de este análisis, se pretende

proponer un marco teórico integrador que sirva de base para futuras investigaciones y para el diseño de propuestas pedagógicas contextualizadas.

En suma, este trabajo se organiza en varias secciones. En la primera se aborda el concepto de autorregulación emocional y su relevancia en la primera infancia. La segunda sección profundiza en los distintos tipos de juego estructurado utilizados en el ámbito escolar. Posteriormente, se analizan investigaciones empíricas que han evaluado la efectividad del juego en la promoción de la autorregulación. Finalmente, se presentan los factores contextuales que median estos procesos y se discuten las implicaciones educativas y futuras líneas de investigación.

2. Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo exploratorio, orientado al análisis crítico e integrador de literatura científica relevante relacionada con el rol del juego estructurado en el fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños de educación inicial. Se optó por el diseño de revisión bibliográfica debido a la necesidad de consolidar conocimientos dispersos en distintas fuentes y establecer un marco comprensivo que permita comprender las implicancias pedagógicas de esta relación en contextos escolares.

Para la recolección de información, se establecieron criterios de inclusión y exclusión rigurosos. Se seleccionaron artículos científicos, tesis de maestría, libros académicos y documentos técnicos publicados entre los años 2015 y 2025, priorizando aquellos disponibles en bases de datos reconocidas como Scopus, Web of Science, ERIC y Google Scholar. También se consideraron revistas científicas de acceso abierto indexadas, así como repositorios universitarios que ofrecieran investigaciones aplicadas en el ámbito de la educación inicial y la psicología infantil. Los documentos debían estar disponibles en texto completo, escritos en español o inglés, y abordar al menos uno de los dos ejes temáticos: juego estructurado y autorregulación emocional.

El proceso de búsqueda se realizó utilizando combinaciones de palabras clave como “juego estructurado”, “autorregulación emocional”, “educación inicial”, “niñez temprana”, “desarrollo socioemocional” y “aprendizaje basado en el juego”. Estas palabras fueron combinadas mediante operadores booleanos para maximizar la precisión en la recuperación de resultados relevantes. Posteriormente, se aplicó una lectura crítica de los textos seleccionados, evaluando su pertinencia, actualidad, rigor metodológico y aporte al objeto de estudio.

Una vez identificadas y seleccionadas las fuentes, se procedió a realizar una categorización temática de los contenidos, lo que permitió organizar la información en torno a los principales hallazgos, enfoques teóricos, estrategias metodológicas empleadas y vacíos de investigación detectados. Esta organización facilitó el análisis comparativo entre estudios y la identificación de patrones comunes, contradicciones y líneas emergentes de investigación en el campo.

La revisión fue conducida con un enfoque integrador, lo que implicó no sólo una síntesis de hallazgos, sino también una reflexión interpretativa sobre las implicaciones educativas de los mismos, tomando en cuenta el contexto actual de la educación infantil. Asimismo, se resguardó la rigurosidad ética del proceso de revisión, manteniendo la integridad académica en la selección, análisis y presentación de las fuentes, evitando sesgos y respetando los derechos de autor.

Este procedimiento permitió construir una visión panorámica y crítica sobre el estado del conocimiento en torno al uso del juego estructurado como herramienta pedagógica para fortalecer la autorregulación emocional en los primeros años de vida, aportando así insumos teóricos y prácticos para el diseño de futuras investigaciones e intervenciones educativas.

3. Resultados

El estudio del impacto del juego estructurado sobre la autorregulación emocional en etapas tempranas revela una multiplicidad de mecanismos intervinientes, evidenciando que este tipo de lúdica puede actuar como un contexto formativo privilegiado para el fortalecimiento de competencias autorregulatorias. A continuación, se exploran sus efectos en tres dimensiones principales: la facilitación del control de impulsos, el fomento de la identificación y expresión emocional, y el desarrollo de la capacidad de resolución de conflictos.

3.1. Facilitación del control de impulsos

Una de las manifestaciones más tangibles de la autorregulación emocional es la capacidad de inhibir respuestas automáticas o precipitadas frente a estímulos interpersonales, frustraciones o tentaciones inmediatas. El juego estructurado, al incorporar reglas explícitas, turnos, penalizaciones y recompensas moderadas, impone exigencias al niño para frenar impulsos y postergar gratificaciones, entrenando circuitos cognitivos superiores como el control inhibitorio y la memoria de trabajo. En un contexto de juego estructurado, cada decisión (esperar el turno, no interferir prematuramente, respetar las normas) se convierte en una práctica deliberada de autorregulación.

Estudios experimentales recientes han mostrado cómo intervenciones lúdicas dirigidas pueden reducir manifestaciones de impulsividad. Por ejemplo, en un ensayo clínico con un juego digital diseñado para entrenar la atención y el autocontrol, los participantes presentaron mejoras en tareas de control atencional con efectos sostenidos a mediano plazo (Gradi et al., 2024). Del mismo modo, en el ámbito de la educación convencional, investigaciones indican que el tiempo dedicado al juego (sobre todo aquel con estructuras moderadas) predice niveles superiores de autorregulación en evaluaciones posteriores del rendimiento cognitivo (Miller et al., 2022).

Además, el juego estructurado puede funcionar como un laboratorio seguro de experimentación conductual: el niño puede “fallar” en la contención de impulsos sin consecuencias dramáticas, recibir retroalimentación inmediata y reintentar. Esta posibilidad de ensayo y error facilita la internalización gradual de conductas inhibidas ante provocaciones, contribuyendo a expandir el repertorio de autorregulación frente a desafíos reales.

3.1.1. Fomento de la identificación y expresión emocional

Más allá del control inhibitorio, la dimensión intrapersonal de la autorregulación —la capacidad de reconocer, etiquetar y modular estados emocionales propios— se nutre poderosamente del juego estructurado que incorpora elementos simbólicos, roles dramáticos y desafíos emocionales controlados. En actividades de simulación guiada, los niños asumen personajes con sentimientos, conflictos o frustraciones, lo que les obliga a “vivir emocionalmente” la escena desde una posición segura. Al tener que describir lo que sienten sus personajes, negociar emociones en diálogo o reponerse ante imprevistos, ejercitan la metacognición emocional (Flores-Robles et al., 2025).

Un estudio sobre “pretend play” con niños de 3 a 6 años encontró una correlación estadísticamente significativa entre el nivel de juego simbólico y las habilidades autorregulatorias, particularmente en tareas de reconocimiento emocional y regulación afectiva (Bredikyte, 2023). Esa investigación sugiere que conforme aumentan las competencias lúdicas —mayor complejidad de roles, interacciones simbólicas sofisticadas— también se elevan las capacidades de autorregulación.

Por otra parte, en la literatura sobre aprendizaje basado en juegos, se ha documentado que las intervenciones con enfoque socioemocional mejoran la habilidad de manejo emocional interno, reduciendo conductas problemáticas en niños (Alotaibi, 2024; Herrera-Enríquez et al., 2023). Los juegos pueden incluir desencadenantes emocionales moderados —por ejemplo, mecanismos de competencia, obstáculos o pérdidas parciales— proporcionándole al niño oportunidades supervisadas de vivir frustración, decepción o tensión, con la mediación del docente o la estructura del juego como sostén externo.

Asimismo, conforme el niño es invitado a expresar sentimientos —verbales, gestuales o simbólicos— en su rol o interacción con otros —y recibir retroalimentación regulada—, esas prácticas se trasladan progresivamente a su vida cotidiana. En otras palabras, el juego estructurado estimula un trabajo emocional internalizado, donde la identificación y regulación emocional no son meramente ejercicios cognitivos, sino componentes vividos y reelaborados en sujetos en construcción.

3.1.2. Desarrollo de la capacidad de resolución de conflictos

La dimensión interpersonal de la autorregulación emocional se despliega cuando los niños enfrentan situaciones de tensión social: desacuerdos, competencias por recursos, negociaciones de roles o disputas por reglas. El juego estructurado proporciona escenarios recreados donde estos conflictos emergen de forma natural

—en escalas reducidas y con niveles de riesgo controlado—, permitiendo que los niños experimenten y ejerciten estrategias de solución adaptativa, mediación emocional y negociación (Salazar-Alcivar et al., 2025).

En esos contextos lúdicos, los niños deben gestionar el enojo, la decepción o la impaciencia mientras siguen el hilo del juego, deben dialogar, ceder, persuadir o reformular acuerdos. Cada conflicto interno o interpersonal se convierte en una oportunidad para ensayar la autorregulación emocional aplicada.

Una investigación sobre intervenciones lúdicas estructuradas en contextos escolares observó que cuando los docentes medían activamente la resolución de conflictos (por ejemplo, guiando el diálogo, proponiendo alternativas o moderando emociones), los niños lograban resoluciones más cooperativas, con menor agresividad y mayor reconocimiento emocional mutuo (capítulo “Social interaction through structured play activities”, 2022).

También, en un reciente meta-análisis de intervenciones basadas en juegos (GBI, game-based interventions) aplicadas a niños y adolescentes con trastornos del espectro social, se hallaron efectos significativos sobre habilidades sociales y conductas prosociales, lo que implica que los ejercicios lúdicos estructurados pueden favorecer indirectamente la regulación emocional en situaciones interpersonales conflictivas (Gao et al., 2025; Barahona-Martínez et al., 2024). Aunque ese estudio no se centró exclusivamente en la autorregulación emocional, sus hallazgos respaldan la idea de que el diseño intencional del conflicto en el juego tiene un impacto real en la conducta social regulada.

De manera complementaria, el enfoque de “serious games” orientados a estrategias de regulación emocional ha arrojado resultados prometedores, mostrando que juegos digitales diseñados para enseñar técnicas de reestructuración cognitiva, atención focalizada o reevaluación emocional pueden inducir mejoras significativas en la regulación emocional general (Berrios Galvez et al., 2024). Esto sugiere que el componente lúdico estructurado, incluso en modalidad digital, tiene aplicabilidad práctica en contextos formativos de regulación emocional. En síntesis, el juego estructurado opera como un espacio experiencial de autorregulación emocional, promoviendo:

- La inhibición de respuestas impulsivas mediante exigencias de autocontrol y retroalimentación inmediata.
- La metacognición emocional, es decir, reconocimiento, expresión, modulación y reelaboración simbólica de estados afectivos.
- La resolución adaptativa de conflictos, mediante práctica guiada de negociación, concesión, comunicación emocional y reparación de errores.

3.2. Condiciones pedagógicas que potencian la eficacia del juego estructurado

A medida que estas capacidades se internalizan, pueden transferirse fuera del contexto lúdico hacia el ámbito escolar cotidiano, las interacciones sociales y las

situaciones emocionales reales, fortaleciendo el repertorio emotivo-autorregulador del niño. En este sentido, el juego estructurado no es una actividad “extra” en la formación emocional temprana, sino un actor formativo central que puede articularse con otros componentes del currículo socioemocional para potenciar la autorregulación emocional global (Choez-Calderón, 2024).

El estudio de las condiciones pedagógicas que potencian la eficacia del juego estructurado revela la importancia de considerar no solo el contenido del juego en sí, sino también el contexto educativo en el que se implementa. Estas condiciones, cuidadosamente diseñadas, permiten que el juego estructurado se convierta en una herramienta pedagógica eficaz para el desarrollo de la autorregulación emocional en la infancia. A continuación, se abordan tres factores clave: el rol activo del docente como mediador emocional, el diseño de actividades con objetivos socioemocionales específicos y la creación de un ambiente seguro y contenedor para la experimentación emocional.

3.2.1. Rol activo del docente como mediador emocional

El docente no debe concebirse como un mero árbitro de reglas, sino como un mediador emocional activo que articula co-regulación, andamiaje afectivo y retroalimentación emocional durante el juego. En este rol, el educador identifica tensiones emocionales emergentes (como frustración, disputa o ansiedad), interviene para modelar estrategias de regulación (verbalización de emociones, sugerencias de pausas, redirección de la atención) y guía la reflexión posterior con los niños sobre cómo gestionaron sus emociones durante la actividad. En contextos escolares, se ha demostrado que las competencias emocionales del docente influyen significativamente en el clima afectivo del aula y en la capacidad regulatoria de los estudiantes (De Neve, Devos, Van Keer, & Valcke, 2022).

La mediación emocional docente transforma el juego estructurado en un espacio co-regulativo, donde el niño recurre al docente como sostén emocional mientras internaliza gradualmente modelos de regulación. Investigaciones han evidenciado que los docentes que proporcionan apoyo emocional explícito —como reconocimiento de emociones, empatía y facilitación del lenguaje afectivo— favorecen una mayor expresión emocional en los niños, lo que se traduce en mejores niveles de autorregulación (Bonilla, 2020).

Cuando el docente dialoga con los niños durante el juego mediante preguntas como “¿qué sientes ahora?” o “¿cómo podrías hacerlo diferente?”, se potencia la metacognición emocional. Esta mediación transforma el espacio lúdico en un laboratorio emocional compartido, en el que las experiencias emocionales se procesan de manera guiada y significativa.

3.2.2. Diseño de actividades con objetivos socioemocionales específicos

Para que el juego estructurado se convierta en una herramienta formativa más allá del entretenimiento, es necesario que su diseño contemple una intencionalidad

pedagógica clara orientada al desarrollo socioemocional. Esto implica planificar actividades lúdicas con metas concretas, como fortalecer la tolerancia a la frustración, fomentar la expresión emocional asertiva o desarrollar la empatía y el autocontrol.

Por ejemplo, un juego de roles puede diseñarse deliberadamente para provocar situaciones de tensión —como competencia por recursos limitados— que obliguen a los niños a negociar, esperar su turno o regular su respuesta emocional. Otra estrategia consiste en incorporar herramientas visuales o simbólicas, como cartas de emociones o círculos de expresión, que estimulen el reconocimiento y verbalización de los estados afectivos vividos durante el juego. Las revisiones de intervenciones basadas en juego han demostrado que los programas con enfoque explícito en el aprendizaje socioemocional generan mejoras significativas en el comportamiento autorregulado de los niños (Alotaibi, 2024).

Asimismo, es fundamental que las actividades incluyan una etapa de reflexión o meta juego, en la que los niños dialoguen con sus pares y con el docente sobre lo experimentado emocionalmente. Esta instancia favorece la generalización de los aprendizajes lúdicos al contexto escolar y social, reforzando la transferencia de estrategias autorregulatorias a situaciones cotidianas.

3.2.3. Ambiente seguro y contenedor para la experimentación emocional

La eficacia del juego estructurado también depende de que se desarrolle en un entorno físico y emocional seguro, que ofrezca contención afectiva y libertad para experimentar emociones sin riesgo de juicios ni sanciones desproporcionadas. Un ambiente de este tipo proporciona estabilidad, reglas claras, previsibilidad y validación emocional, condiciones que favorecen la exploración emocional guiada y el fortalecimiento de la autorregulación.

Los espacios de juego deben estar organizados de forma que inviten a la interacción emocional positiva, con zonas diferenciadas, materiales accesibles y mobiliario que facilite la movilidad y la expresión corporal sin riesgos. UNICEF destaca que los entornos lúdicos estimulantes y seguros fomentan la planificación, el ensayo de estrategias y la exploración emocional sin temor, permitiendo que los niños tropiecen, aprendan y reformulen sus respuestas en un entorno acogedor (UNICEF, 2023).

En investigaciones recientes sobre socialización emocional en entornos educativos, se ha concluido que los ambientes que legitiman la expresión de emociones y brindan acompañamiento afectivo constante promueven la regulación emocional reflexiva. Silkenbeumer, Golle y Hasselhorn (2024) afirman que el ambiente actúa como un contenedor emocional desde el cual los niños desarrollan habilidades para modular sus respuestas afectivas de manera autónoma y adaptativa.

En conjunto, estas tres condiciones pedagógicas —la mediación activa del docente, el diseño intencionado con fines socioemocionales y un entorno emocionalmente seguro— crean el marco propicio para que el juego estructurado cumpla su función formativa. Lejos de ser un recurso complementario, estas condiciones lo convierten

en una herramienta central para el fortalecimiento de la autorregulación emocional durante la primera infancia.

4. Discusión

El análisis de la literatura revisada revela que el juego estructurado, cuando se inserta bajo condiciones pedagógicas mediadas, emerge como un mecanismo con alto potencial para fortalecer la autorregulación emocional en educación inicial. Los hallazgos convergen en que no basta con introducir actividades lúdicas estructuradas; el efecto transformador depende de cómo se diseñan, mediación docente, y del entorno emocional que las sustenta.

Primero, en cuanto al control de impulsos, los estudios revisados muestran que las dinámicas lúdicas con reglas y turnos imponen demandas de inhibición que van internalizando los niños. Intervenciones experimentales con juegos estructurados han logrado reducciones significativas en hiperactividad e impulsividad (Healey et al., 2019; Healey, 2019). En particular, el ensayo aleatorizado comparó programas con juego estructurado frente a técnicas conductuales tradicionales y evidenció que los niños que participaron en el programa lúdico obtuvieron mejoras sostenidas en variables de atención e inhibición (Healey et al., 2019). Este resultado sugiere que el juego puede actuar como “entrenador emocional” donde la práctica repetida de la regulación inhibitoria se consolida.

Sin embargo, este efecto no es uniforme ni automático: su magnitud depende de factores moderadores como la frecuencia del juego, la complejidad de las reglas y la progresión graduada del desafío. En contextos donde el juego no plantea exigencias incrementales ni exige reflexión, el impacto regulatorio puede ser más superficial. Por tanto, es crucial que el diseño pedagógico contemple un desarrollo progresivo en exigencia autorregulatoria.

En relación con la identificación y expresión emocional, los estudios indican que el juego simbólico estructurado invita al niño a asumir roles con carga afectiva, donde debe nombrar estados emocionales internos, negociar respuestas y modular su expresión. En el campo del pretend play, se ha observado que la expresión afectiva en juego correlaciona con la capacidad de expresar esas emociones en otros contextos (Hoffmann & Russ, 2012) y se vincula con mejores puntuaciones en escalas de regulación emocional. Además, la literatura de socialización emocional sugiere que los entornos educativos bien diseñados pueden contribuir a que los niños pasen de la co-regulación externa a la autorregulación interna y verbal (Silkenbeumer, Golle, & Hasselhorn, 2024). En consecuencia, el juego estructurado, fortalecido por mediación docente, no solo promueve la regulación conductual sino la conciencia afectiva que es la piedra angular de la autorregulación emocional.

Con respecto a la resolución de conflictos, los resultados indican que el juego estructurado actúa como microcosmos social donde emergen discrepancias lúdicas

que requieren negociación, concesión y cooperación. En esos escenarios, los niños experimentan tensión emocional (por ejemplo, pérdidas, disputas), y mediante la intervención docente pueden ensayar respuestas reguladas. Esto favorece la internalización de estrategias dialógicas, concesivas o reformulativas ante el desacuerdo, elementos que luego pueden trasladarse a situaciones reales de interacción interpersonal (Ramírez-Solórzano & Herrera-Navas, 2024).

No obstante, un aspecto crítico que emerge en la discusión es el papel mediador del docente: sin una intervención emocional consciente y sensible, las dinámicas lúdicas pueden degenerar en competencia emocional desbordada, frustración no regulada o conductas de dominancia. La mediación activa del docente —preguntando, modelando, guiando la reflexión emocional durante el juego— actúa como andamiaje que facilita la transición de la co-regulación a la autorregulación del niño (Nuñez-Espin, 2025). En efecto, la investigación sobre interacción docente-niño coincide en que las competencias emocionales del profesor y su capacidad autorregulativa predicen la calidad del clima emocional y la regulación de los alumnos. Además, la capacidad del docente para modular sus propias emociones en el salón se relaciona con mejores interacciones y menor riesgo de expulsión de estudiantes disfuncionales. En este sentido, se sugiere que la formación docente en regulación emocional es condición sine qua non para que el uso del juego estructurado despliegue su efecto óptimo.

Al reflexionar sobre estas evidencias, cabe señalar algunas limitaciones e interrogantes pendientes. En primer lugar, muchos estudios aducen diseños cuasiexperimentales o con muestras reducidas, lo que limita la generalización de los resultados y la inferencia causal. En segundo término, la heterogeneidad metodológica —variaciones en duración de la intervención, frecuencia de sesiones, tipos de juegos estructurados y evaluaciones utilizadas— dificulta establecer consensos sobre “dosis óptima” o protocolos replicables. En tercer lugar, hay escasa evidencia longitudinal que muestre la persistencia del efecto regulatorio más allá del contexto lúdico o del periodo escolar inmediato. Igualmente, existe un vacío en estudios en contextos latinoamericanos o en poblaciones con alta vulnerabilidad social (Roldan-Quijije, 2025).

Para avanzar en esta línea, futuras investigaciones podrían diseñar estudios experimentales con mayor poder muestral y seguimiento longitudinal, comparando distintos niveles de estructura en el juego (más rígido vs flexible) y distintas modalidades de mediación docente. Sería importante también incorporar mediciones fisiológicas (por ejemplo, variabilidad del ritmo cardíaco, conductancia de piel) como indicadores complementarios de regulación emocional. Otra línea prometedora sería explorar la integración del juego estructurado con programas formales de desarrollo socioemocional en educación inicial, evaluando sinergias y posibles efectos aditivos.

Desde el punto de vista educativo, esta discusión sugiere que las intervenciones lúdico-pedagógicas deben ser concebidas como ecosistemas regulativos donde el diseño del juego, la mediación docente y el entorno emocional actúen en conjunto. No

es suficiente implementar juegos estructurados “por catálogo”; su potencia reguladora depende de cuán intencionada sea su inserción pedagógica. Para los programas de educación inicial, se recomienda que las sesiones lúdicas incluyan fases de reflexión emocional, guía docente explícita y progresión en la exigencia regulatoria. Además, la formación continua del docente en competencias socioemocionales representaría una inversión clave para que esas intervenciones logren efectos sostenibles.

En conclusión, la evidencia revisada sostiene que el juego estructurado, bajo las condiciones pedagógicas adecuadas, puede transformarse en un potente soporte para el desarrollo de la autorregulación emocional en la infancia temprana. Su valor no reside en el juego per se, sino en cómo se articula: con mediación consciente, intencionalidad emocional y un entorno seguro. Si esta tríada converge, el juego deja de ser un recurso lúdico colateral y deviene en eje estructurante del desarrollo socioemocional infantil.

5. Conclusiones

El análisis exhaustivo realizado permite concluir que el juego estructurado constituye una herramienta pedagógica de alto valor formativo para el desarrollo de la autorregulación emocional en niños de educación inicial. Lejos de ser una actividad meramente recreativa, el juego estructurado, cuando es cuidadosamente planificado y acompañado por una mediación docente intencionada, ofrece un contexto enriquecido para el aprendizaje emocional y social. A través de sus reglas, objetivos y dinámicas simbólicas, promueve la contención de impulsos, la identificación de emociones, su expresión regulada y la resolución adaptativa de conflictos.

Los beneficios observados no emergen de forma espontánea, sino que dependen estrechamente de condiciones pedagógicas específicas. El rol del docente como mediador emocional resulta fundamental: su intervención activa permite guiar al niño en la comprensión de sus propias emociones, modelar estrategias de regulación y transformar los conflictos que emergen en el juego en oportunidades de aprendizaje emocional. A su vez, el diseño de actividades lúdicas con intencionalidad socioemocional permite orientar el juego hacia metas formativas claras, aumentando su eficacia y relevancia dentro del currículo. Finalmente, el establecimiento de un entorno seguro, afectivamente contenedor y respetuoso del ritmo emocional de cada niño es condición indispensable para que estos aprendizajes puedan desplegarse con profundidad y permanencia.

La revisión ha evidenciado que el juego estructurado puede ser un espacio privilegiado para la práctica de habilidades autorregulatorias, tanto en su dimensión intrapersonal como interpersonal. Sin embargo, para que estos efectos sean sostenidos en el tiempo y transferibles a otros contextos, se requiere que la implementación del juego sea coherente, sistemática y adaptada a las características del grupo infantil. Este proceso también exige una formación docente especializada en competencias

emocionales, ya que la sensibilidad y disposición del educador inciden directamente en la calidad de la experiencia lúdica.

En síntesis, el juego estructurado se configura como una estrategia pedagógica integral, capaz de articular emoción, cognición y socialización en una misma práctica. Su adecuada implementación puede contribuir significativamente al bienestar emocional de los niños, fortaleciendo su autonomía regulatoria y favoreciendo un desarrollo armónico en las primeras etapas de su trayectoria escolar. Este enfoque demanda ser incorporado de forma transversal en las propuestas curriculares de la educación inicial, no como complemento, sino como uno de los pilares de una formación emocionalmente consciente y pedagógicamente significativa.

CONFLICTO DE INTERESES

“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.

Referencias Bibliográficas

- Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: Impacto sobre resultados emocionales, sociales y cognitivos. *Frontiers in Psychology*, 15, 1307881. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2024.1307881>
- Avilez-Figueroa, C. M., Apráez-Márquez, S. X., Herrera-Enríquez, V. N., Guiscasho-Chicaiza, D. R., & Gualoto-Díaz, M. C. (2024). Estrategias innovadoras para fomentar el pensamiento crítico en niños de educación preescolar a través de la ciencia. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(4), 56–72. <https://doi.org/10.55813/gaeal/jessr/v4/n4/132>
- Barahona-Martínez, G. E., Gallardo-Chiluisa, N. N., Quisaguano-Caiza, Y. E., Jiménez-Rivas, D. E., Caicedo-Basurto, R. L., Guanotuña-Yaulema, J. A., Flores-Cruz, P. L., & Guevara-Hernández, D. M. (2024). *Inteligencia Artificial en la Educación Avances y Desafíos Multidisciplinarios*. Editorial Grupo AEA. <https://doi.org/10.55813/egaea.l.101>
- Berrios Galvez, A. G. R., Galvez-Alvarez, A., Berrios-Zevallos, A. A., Zapata-Mendoza, P. C. O., Atto-Coba, S. R., Zapata Cardoza, B. J., & Berrio-Tauccaya, O. J. (2024). *La educación virtual y la procrastinación académica. “Bajo la percepción de estudiantes de una universidad privada del Perú”*. Editorial Grupo AEA. <https://doi.org/10.55813/egaea.l.102>
- Bonilla, J. (2020). Mediación docente de las emociones en contextos educativos de juego. *Frontiers in Education*, 5, 50. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00050>
- Bredikyte, M. (2023). Pretend play and emotional development in early childhood: A theoretical and empirical overview. In M. Fler & N. Pramling (Eds.), *Play in the Early Years* (pp. 145–162).
- Chicaiza, D. C., & Caballero Burgos, B. A. (2025). Aplicación de estrategias lúdicas basadas en neuroeducación para el fortalecimiento del desarrollo

- socioemocional en niños de educación inicial. *Annals Scientific Evolution*, 4(3), 1254–1275. <https://doi.org/10.70577/ASCE/1254.1275/2025>
- Choez-Calderón, C. J. (2024). Realidad aumentada y su aplicación en la educación a distancia. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 2(3), 26-38. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v2/n3/46>
- Concha-Ramirez, J. A., Saavedra-Calberto, I. M., Ordoñez-Loor, I. I., & Alcivar-Córdova, D. M. (2023). Impacto de la gamificación en la motivación y el compromiso estudiantil en educación primaria. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 1(4), 44-55. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n4/22>
- Corbella Santomà, S. (2019). Instrumentos de evaluación de la autorregulación: implicaciones para la práctica educativa. *Revista PCNA*.
- Coronel Campozano, P. C., Boconzaca Chunchi, M. de J., Ortega Espinoza, Z. B., & Molina Sabando, M. A. (2024). Estrategias de juego dirigido para el desarrollo cognitivo y emocional. *Revista SAGA*. <https://revistasaga.org/index.php/saga/article/view/10/10>
- Crepaldi, M., Colombo, V., Mottura, S., Baldassini, D., Sacco, M., Cancer, A., & Antonietti, A. (2020). Antonyms: A computer game to improve inhibitory control of impulsivity in children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Information*, 11(4), 230. <https://doi.org/10.3390/info11040230>
- Danniels, E. (2022). Inclusive play-based learning: Approaches from enacting agency and participation. *PMC*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9214461/>
- De Grandis, C., Gago Galvagno, L. G., Clerici, G. D., & Elgier, Á. M. (2019). El desarrollo de la autorregulación en la infancia temprana y sus factores moduladores. *Investigaciones en Psicología*, 24(1), 68–77. <https://doi.org/10.32824/investigpsicol.a24n1a16>
- De Neve, D., Devos, G., Van Keer, H., & Valcke, M. (2022). Teachers' social-emotional competence and its effect on classroom climate and pupils' behavior. *Children and Youth Services Review*, 139, 106484.
- Flores-Robles, A. E., Silva-Carrillo, A. G., Maliza-Muñoz, W. F., & Reyes-Zambrano, G. X. (2025). Educaplay para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 21-37. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/106>
- Gao, J., Liu, X., Zhang, L., Chen, H., Wang, Q., & Xu, M. (2025). The effect of game-based interventions on children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 16, 12006128. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC12006128/>
- Healey, D. M., & Halperin, J. M. (2015). Enhancing neurobehavioral gains with the aid of games and exercise (ENGAGE): Initial open trial of a novel early intervention fostering the development of preschoolers' self-regulation. *Child Neuropsychology*, 21(4), 465–480. <https://doi.org/10.1080/09297049.2014.906567>

- Herrera-Enríquez, V. N., Ilaquiche-Toaquiza, M. O., Mendoza-Armijos, H. E., Saavedra-Calberto, I. M., & Bonilla-Morejón, D. M. (2023). Estrategias de aprendizaje híbrido para mejorar la equidad educativa en zonas rurales. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 1(1), 55-69. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n1/10>
- Hoffmann, J. D., & Russ, S. W. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175–184. <https://doi.org/10.1037/a0026299>
- Lucio-Ramos, Y. J. (2025). Evaluación de modelos pedagógicos basados en neurodidáctica en facultades de educación. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 107–118. <https://doi.org/10.55813/gaeal/jessr/v5/n1/163>
- Miller, E. B., Fuhs, M. W., Farran, D. C., & Wilson, S. J. (2022). Effects of prekindergarten curricula on children's self-regulation skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 127–140.
- Nuñez-Espin, R. A. (2025). Implementación de una guía de formador de formadores para una educación personalizada, fundamentada en la teoría de las inteligencias múltiples. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 166-177. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/84>
- Posso-De-la-Cruz, A. E., Angulo-Cerezo, M. I., Maliza-Muñoz, W. F., & Bernardes-Carballo, K. (2025). Gamificación implementada en Quizziz como estrategia de aprendizaje activo en Ciencias Naturales. Unidad Educativa Academia Militar "San Diego". *Revista Científica Zambos*, 4(2), 87-100. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/109>
- Ramírez-Solórzano, F. L., & Herrera-Navas, C. D. . (2024). Inclusión Educativa: Desafíos y Oportunidades para la Educación de Estudiantes con Necesidades Especiales. *Revista Científica Zambos*, 3(3), 44-63. <https://doi.org/10.69484/rcz/v3/n3/57>
- Roldan-Quijje, S. N. (2025). El rol de la familia en el proceso educativo: Investigación sobre cómo las dinámicas familiares y la falta de apoyo en el hogar impactan el desempeño escolar. *Revista Científica Zambos*, 4(1), 178-190. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n1/85>
- Salazar-Alcivar, A. N., Alcivar-Córdova, D. M., Montaña-Villa, J. J., Salazar-Alcivar, L. E., & Yaulema-Torres, G. M. (2025). Rol del liderazgo educativo en la implementación de políticas inclusivas en instituciones escolares. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(1), 57-71. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n1/36>
- Silkenbeumer, C., Golle, J., & Hasselhorn, M. (2024). Emotional development and the socialization of emotion in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 66, 343–357.
- Stephens, K. (2022). *How can a play-based curriculum foster social and emotional self-regulation skills in early childhood classrooms?* (Tesis de maestría). Concordia University, St. Paul. https://digitalcommons.csp.edu/teacher-education_masters/80

- Torres-Torres, O. L. (2024). Evaluación de Genially como herramienta didáctica en la práctica docente de la educación a distancia. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(1), 1–18. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n1/82>
- UNICEF. (2023). Every child needs safe spaces to play, live and learn. *UNICEF Blog*. <https://www.unicef.org/blog/every-child-safe-spaces-play-live-and-learn>
- Welding, A. (2022). *Social and emotional skills develop through play-based learning*. (Tesis de maestría). Northwestern College. https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/469
- Yee, L. J., Radzi, N. M. M., & Mamat, N. (2022). Learning through play in early childhood: A systematic review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 11(4), 985–1031. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v11-i4/16076>
- Zambrano-Villacis, M. G. (2025). La importancia de la educación inicial en el desarrollo cognitivo de niños de 3 a 5 años. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 161–173. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/167>