

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**PUCP**

**El juego como una estrategia para favorecer el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños de 4 años a través de la educación virtual en una I.E. particular de Santiago de Surco**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN INICIAL**

**AUTORA:**

De la Fuente Simpson, Tamara Andrea

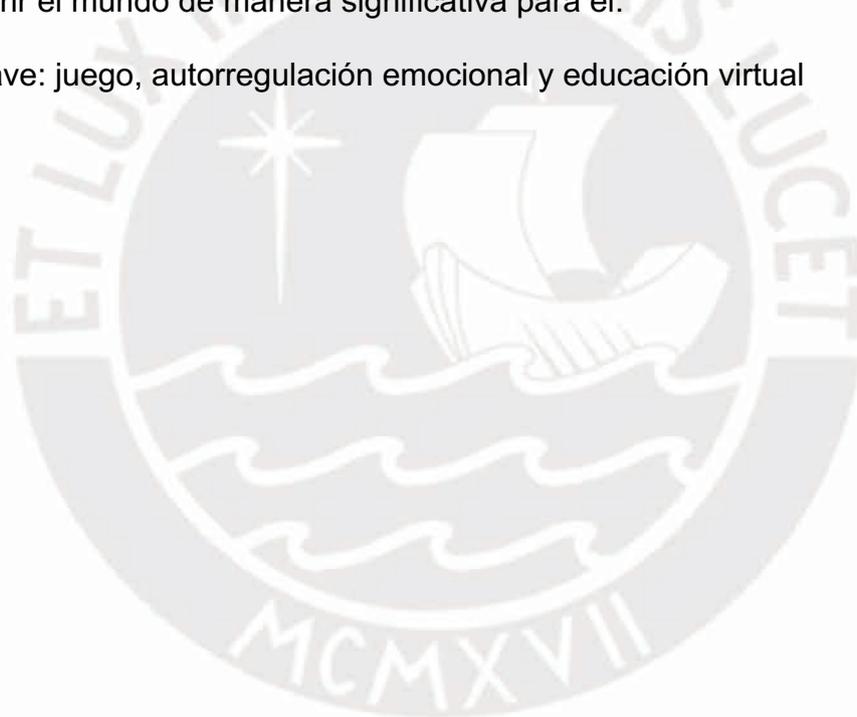
**ASESORA:**

Koc Chukuong, Andrea Del Pilar

## Resumen

La presente investigación surge de la problemática que presentan muchas escuelas ya que tienden a subestimar el juego y, el rol que tiene en el aprendizaje y desarrollo integral del niño. Además, a partir de la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, las escuelas priorizan los objetivos de aprendizaje y sesiones académicas sobre el juego y disfrute del niño, lo cual representa una problemática. Por esta razón se implementará la investigación-acción para el presente estudio. El cual tiene como propósito confirmar si los juegos son una estrategia pertinente para favorecer el desarrollo de la autorregulación emocional en niños de 4 años en una I.E. particular de Santiago de Surco, a través de la educación virtual. El trabajo de investigación-acción, consiste en presentar la definición del juego y autorregulación emocional, su importancia y cómo éstos pueden ser desarrollados efectivamente por medio de la educación virtual. A partir de ello, es elemental brindarle mayor importancia al juego durante la educación virtual, visto que el juego le permite al niño desarrollar la autonomía, apropiarse de diversos espacios y aprender a interactuar con otros de forma asertiva. Del mismo modo, provee variedad de experiencias que le permiten al niño descubrir el mundo de manera significativa para él.

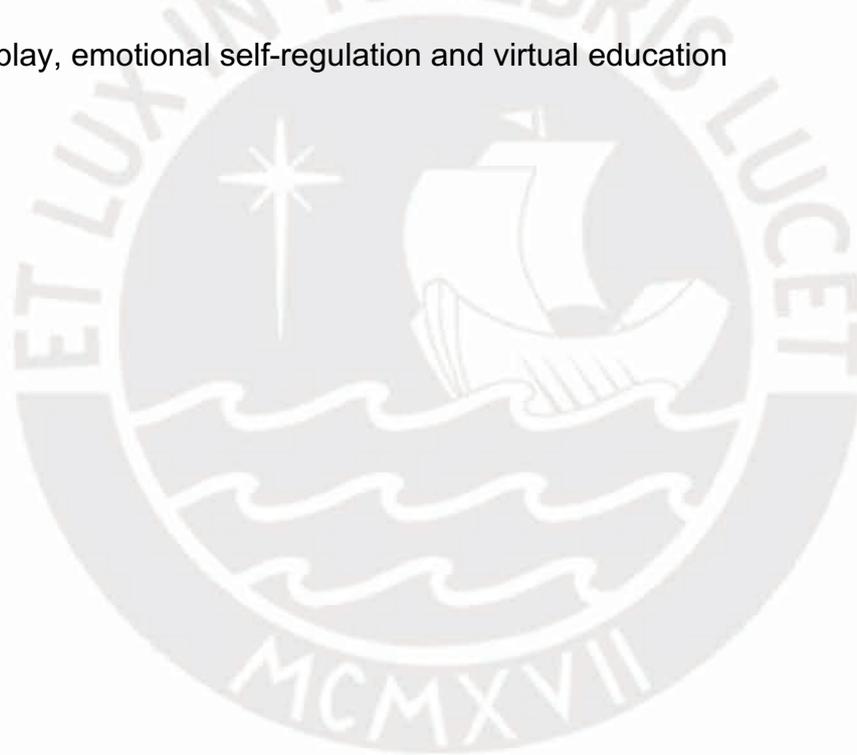
Palabras clave: juego, autorregulación emocional y educación virtual



## Abstract

The following research aims to confirm the role of play and if it is a relevant strategy to promote the development of emotional self-regulation in 4-year-old children in an Educational Institution of Santiago de Surco, during virtual education. Throughout the following research paper, we will discover the definition of play and self-regulation, their importance and social impact, and how they can be effectively developed during virtual education. This is an issue of great importance because schools tend to underestimate the role and impact of play during the development and learning process of a child. Furthermore, schools have prioritized the annual learning objectives and academic achievements over play and joy, which represents a problem during the health crisis caused by COVID-19. Therefore, it is a pressing issue to incorporate play during virtual education, since play allows the child to develop autonomy, discover different learning contexts and learn to interact with others, following social norms. In addition, it provides a wide variety of experiences that allows the child to discover the world in a meaningful way.

Key words: play, emotional self-regulation and virtual education



## ÍNDICE

Resumen	II
Abstract	III
Introducción	V
<b>PARTE I: Marco Conceptual</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO I: LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EL DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL</b>	<b>8</b>
1.1 El juego	8
1.1.1 Definición	8
1.1.2 Importancia	10
1.1.3 Desarrollando “playfulness” y la curiosidad	12
1.2 La autorregulación emocional	13
1.2.1 Definición	13
1.2.2 Importancia	15
1.3 La relación entre el juego y el desarrollo de la autorregulación emocional	17
<b>CAPÍTULO II: JUEGOS PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL</b>	<b>21</b>
2.1 Los diversos tipos de juego	21
2.1.1 Juegos motores	21
2.1.2 Juegos verbales	24
2.1.3 Juegos simbólicos	27
2.2 El juego en el ámbito virtual y su desarrollo en la autorregulación emocional	30
<b>PARTE II: Diseño de la investigación</b>	<b>33</b>
3.1 Método de la investigación – acción	33
3.2 Marco Contextual	34
3.3 Problematización y Objetivos de la investigación	36
3.4 Plan de acción	39
3.5 Técnicas e instrumentos para organizar y analizar la información	43
3.6 Procedimientos éticos aplicados en la investigación	44
<b>PARTE III: Análisis e interpretación de los resultados</b>	<b>47</b>
Lecciones aprendidas	71
Referencias Bibliográficas	75
Anexos	80

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como propósito analizar el rol del juego como una estrategia para desarrollar la autorregulación emocional en niños de 4 años a través de la educación virtual en una I.E. particular de Santiago de Surco. El tema elegido es de suma importancia puesto que actualmente se priorizan las sesiones académicas para intentar cubrir los objetivos de aprendizaje establecidos a lo largo del año escolar. Por ello, no se aborda de manera adecuada el desarrollo socio-emocional en la etapa infantil, el cual es relevante en estos momentos debido a los cambios que han impactado las vidas, rutinas y actividades de los niños que se encuentran en la etapa escolar.

El tema elegido parte de un interés personal visto que, al ser docente de Educación Inicial, el juego es y debe ser parte de la rutina diaria de los niños; no obstante, a lo largo de mis diversas experiencias profesionales he identificado que el juego no es considerado como una prioridad ni una herramienta necesaria para el desarrollo integral de los alumnos. Además, lamentablemente muchos docentes desconocen los beneficios del juego sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollo integral del niño. En consecuencia, esto generó un cuestionamiento e interés tanto personal como profesional, acerca de la importancia de concientizar a las comunidades educativas acerca de la necesidad de incluir el juego en las sesiones académicas de los niños y el impacto que tiene en el desarrollo del área socio-emocional.

Asimismo, existe una estrecha relación entre el juego y la autorregulación emocional, estos son conceptos que van de la mano y se complementan. Por un lado, el juego durante la etapa inicial le permite al niño indagar y a la vez conocerse a sí mismo a través de sus emociones. Tal como señala White (2012), el juego reta al niño

constantemente a aprender a manejar y regular sus emociones de manera asertiva, siguiendo un conjunto de reglas establecidas socialmente. De modo que, es primordial seguir indagando y descubriendo diversas herramientas que complementen asertivamente el desarrollo de la autorregulación emocional, visto que las generaciones de hoy necesitarán contención y acompañamiento emocional en el futuro

Algunos investigadores han desarrollado diversos estudios acerca de la relación entre el juego y la autorregulación emocional; no obstante, no existen numerosos antecedentes que relacionen la autorregulación emocional y el juego en la virtualidad. Por ello, se consideró pertinente realizar esta investigación-acción basándose en bibliografía de diversos autores como White (2012), Bodrova, Germeroth y Leong (2013), Whitebread, Coltman, Jameson, y Lander (2009), entre otros, los cuales han presentado información que indica que el juego y la autorregulación emocional se complementan y son necesarios durante la infancia. Según White (2012), diversos estudios han evidenciado que el juego tiene un impacto positivo en el desarrollo de la autorregulación emocional en la infancia, en vista de que el juego brinda diversos espacios para aprender a regular las emociones y comportamientos que pueden ser vistos socialmente como negativos.

Los autores mencionados previamente, muestran antecedentes relevantes relacionados al tema de investigación y, en conjunto coinciden en que el juego brinda una cantidad significativa de espacios y oportunidades para aprender a regular las emociones y diversos comportamientos. No obstante, la mayoría de antecedentes relacionados a esta investigación consisten en el juego durante la educación presencial, lo cual indica que la educación virtual es un ámbito el cual aún debe de seguir siendo investigado. Es por ello, que el tema elegido brindará información relevante en la pedagogía, puesto que el ámbito educativo virtual aún se presenta como nuevo y desconocido, especialmente en el desarrollo del área socio-emocional.

Por otro lado, el problema que orientó la investigación fue: ¿cómo favorece el juego a la autorregulación emocional en niños de 4 años a través de la educación virtual? El objetivo general elegido para motivos de la investigación fue analizar el rol del juego en el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños de 4 años a través de la educación virtual en una I.E. particular de Santiago de Surco. El primer

objetivo específico fue describir el rol e impacto del juego en el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños de 4 años a través de la educación virtual en una I.E. particular de Santiago de Surco. El segundo objetivo específico fue aplicar diversos juegos para favorecer el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños de 4 años a través de la educación virtual en una I.E. particular de Santiago de Surco.

La metodología utilizada para esta investigación tuvo un enfoque cualitativo y se realizó el tipo de investigación llamado “investigación-acción”. Este tipo de investigación permitió la elaboración de un estudio acerca de una situación social específica para mejorar la calidad de la práctica educativa. A lo largo del trabajo elaborado, se utilizaron diversas referencias bibliográficas, como: revistas académicas, libros, documentos informativos, leyes y documentos oficiales del Ministerio de Educación.

En relación a los contenidos del informe de investigación, el marco conceptual elaborado cuenta con dos capítulos. El primer capítulo consiste en abordar el rol del juego en el desarrollo de la autorregulación emocional. En el cual se precisa la definición de juego y autorregulación emocional, su importancia e impacto social. Por otro lado, en el segundo capítulo se presentan diversos tipos de juegos y su relación con el desarrollo de la autorregulación emocional en la educación virtual.

Luego de abordar el marco conceptual, la segunda parte del informe consiste en presentar detalladamente el diseño de la investigación. Es por ello, que a lo largo de esta sección se presentará el método de la investigación-acción, el marco contextual, la problematización y objetivos de la investigación, el plan de acción desarrollado, las técnicas e instrumentos elegidos para el recojo y organización de la información, así como los procedimientos éticos aplicados.

La tercera y última parte del trabajo de investigación consiste en la presentación de los resultados obtenidos a lo largo de la investigación. Esta sección presenta un riguroso análisis e interpretación de los resultados. Finalmente, se encuentran las lecciones aprendidas, las cuales fueron desarrolladas en base a la investigación realizada, las referencias bibliográficas y los anexos pertinentes.

## **PARTE I: MARCO CONCEPTUAL**

### **CAPÍTULO I**

#### **LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EL DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL**

El primer capítulo de la presente investigación tiene como propósito precisar la importancia y el rol del juego en el desarrollo de la autorregulación emocional de niños de 4 años del Nivel de Educación Inicial. Para abordar el tema es primordial conocer en primera instancia el concepto de juego y su importancia. Asimismo, es elemental entender cómo desarrollar diversas habilidades que permiten llevar a cabo el juego, como la curiosidad. Por otro lado, se precisará la definición de la autorregulación emocional, su importancia y el impacto social de este. Finalmente, se indagará acerca de la relación entre el juego y la autorregulación emocional.

#### **1.1 El juego**

Es necesario señalar la definición del juego para que, a partir de esta, podamos abordar los demás puntos de la investigación. A continuación, se definirá el concepto de juego.

##### **1.1.1 Definición**

Conocer con claridad el concepto de juego, permite que los docentes puedan incorporarlo en su práctica pedagógica de manera adecuada, beneficiando significativamente

el desarrollo integral de los niños. A continuación, se presenta el concepto de juego tomando en cuenta diversos autores.

En primer lugar, según Almon (citado por White, 2012), el juego aparece de forma espontánea y, éstas son actividades escogidas libremente y dirigidas por los niños. Es decir, representa la motivación intrínseca del niño por explorar e indagar utilizando sus propios criterios. La autora también menciona que es un catalizador en la creación de placer y felicidad en el niño. Esto quiere decir, que el juego es guiado por la motivación del niño y, aparece esporádicamente y espontáneamente a partir de diversos elementos o situaciones motivadoras. Adicionalmente, permite que el niño explore libremente y proponga diversos tipos de juego que cuenten con o sin objetos variados.

En segundo lugar, Brooker y Woodhead (2013), presentan el juego como “una actividad universal y también un derecho universal de todos los niños” (p.1). Los autores mencionan que este siempre debe contar con una motivación intrínseca, no debe poseer ningún tipo de reglas externas y representa la participación activa del niño. Esto quiere decir, que representa un derecho y no un privilegio, por lo tanto, es necesario que todos los niños jueguen a lo largo de su infancia puesto que esto tendrá un impacto positivo en su desarrollo y crecimiento (Brooker y Woodhead, 2013). De la misma manera, los autores consideran que actualmente la sociedad asocia el juego exclusivamente con los diversos juguetes ubicados en el mercado; sin embargo, existen diversos tipos de juego que no requieren de objetos lujosos, llamativos y/o costosos.

En tercer lugar, Huizinga (citado por Bernabeu y Goldstein, 2009), define el juego como “una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados [...] acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría que en la vida corriente” (p. 41). A partir de la cita textual presentada anteriormente, se infiere que el autor presenta este concepto como una acción libre que promueve la autonomía, creatividad, imaginación y responsabilidad del niño. Es importante resaltar la opinión del autor en relación al ser humano, dado que considera que toda persona es definida tanto por su capacidad de pensar como de jugar, ya que presenta el juego como un elemento espiritual fundamental en la vida de las personas.

Por otro lado, White (2012), propone seis características que definen el juego. En primer lugar, la autora menciona que debe de ser agradable, si no lo es, entonces

no es considerado como juego. En segundo lugar, la autora establece que debe partir de la motivación intrínseca del niño, para que así pueda atraer su atención y generar satisfacción. En tercer lugar, se señala que es un proceso orientado, visto que cuando el niño juega el proceso debe de ser más importante que el producto final. En cuarto lugar, la autora expone que este debe de ser espontáneo y elegido libremente, en vista de que si el niño se siente presionado probablemente asuma que está realizando una actividad obligatoria. En quinto lugar, se reconoce la participación activa de los niños durante el juego e involucrarse de manera cognitiva y/o física. En sexto lugar, no debe de ser literal, este debe tener un componente de imaginación, fantasía y creatividad.

Reflexionando acerca de las diversas definiciones presentadas, se puede proponer una definición propia del juego. Para nosotros el juego es un derecho primordial del niño que le permite lograr un desarrollo holístico y beneficiar su proceso de enseñanza-aprendizaje. Como tal, representa un grupo de acciones libres, espontáneas y esporádicas guiadas por diversas propuestas del niño. Las mismas que son impulsadas por su motivación intrínseca y, busca generar placer y satisfacción.

### **1.1.2 Importancia**

El juego permite que el niño desarrolle la autonomía, se apropie de diversos espacios y aprenda a interactuar con otros, ya que le provee de diversas experiencias que promueven el descubrimiento del mundo de forma particular y significativa. Por otro lado, incentiva en el niño el desarrollo de diversas habilidades y áreas como la psicomotricidad, la memoria, la imaginación, la resolución de problemas, entre otros. Por lo tanto, se presenta como un elemento fundamental durante las diversas etapas de desarrollo en la infancia, debido a que no sólo promueve el desarrollo de la imaginación y creatividad, sino también provee un espacio para poner en práctica habilidades recientemente aprendidas y éstas serán desarrolladas a mayor profundidad.

Por otro lado, según Bernabeu y Goldstein (2009), es una herramienta que facilita la adquisición de una variedad de conocimientos y, permite mantener el interés del niño y motivarlo durante diversas actividades. Por otra parte, los autores mencionan que el juego es una herramienta que fomenta las interacciones sociales y

la adquisición de diversas normas de convivencia. De igual manera, favorece el desarrollo de diversas habilidades como la creatividad, la imaginación, la autoestima y la percepción. Por consiguiente, presenta beneficios como el desarrollo progresivo de las habilidades socioemocionales en la infancia, así como la construcción de la percepción, la autoestima y el autoconcepto.

El juego es indispensable a causa de que “contribuye de manera significativa a todos los aspectos del desarrollo infantil y mediante el juego se pueden adquirir numerosas aptitudes y competencias tempranas” (Brooker y Woodhead, 2013, p. 17). Vale la pena mencionar, que presenta diversas oportunidades para poner en práctica habilidades, estrategias y nociones recientemente aprendidas por el niño (Brooker y Woodhead, 2013).

Según White (2012), las diversas habilidades aprendidas durante el juego tienen un impacto directo en el proceso de aprendizaje y definen el éxito que tendrá el niño desde la Educación Inicial hasta la vida adulta. La autora también menciona que presenta oportunidades de crecimiento tanto personal como grupal y, en el juego los niños desarrollan diversas habilidades y actitudes de disposición respecto al aprendizaje. Por otro lado, existen diversos tipos de juego y cada uno de ellos cuenta con logros cognitivos, físicos y sociales. Algunos de los beneficios de forma generalizada, son: aprender a negociar, planear, cooperar con otros, explorar, indagar, proponer hipótesis y ponerlas a prueba, desarrollar el pensamiento divergente, la creatividad, el desarrollo del lenguaje oral, la memoria y la autorregulación emocional.

Finalmente, por lo expuesto anteriormente, se deduce que el juego es de suma importancia dado que se presenta beneficioso en el desarrollo integral y el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño. Del mismo modo, contribuye al desarrollo progresivo de diversas habilidades y áreas del desarrollo, tanto en la infancia como en la adultez, algunas de ellas son: la creatividad, el lenguaje, las habilidades de motricidad fina y gruesa, las habilidades sociales, la autorregulación emocional, entre otros. Por consiguiente, el juego se presenta como una herramienta imprescindible para el aprendizaje a lo largo de toda la vida del niño.

### **1.1.3 Desarrollando “playfulness” y la curiosidad**

A lo largo de la infancia, se pueden poner en práctica diversas estrategias que fomentarán el desarrollo de actitudes innatas como “playfulness” y curiosidad en los niños, para que así estén dispuestos a jugar de modo libre y espontáneo. Estas dos habilidades son valiosas en el contexto de la investigación, puesto que la virtualidad ha presentado diversos impedimentos en el desarrollo de la creatividad y actitudes de juego en los niños. Según Bateson y Martin (2013), el término “playfulness” representa un estado de ánimo particular y positivo que facilita el juego en la infancia. Asimismo, este dispone una actitud positiva en el niño para indagar y explorar a través del juego.

Por otro lado, Lieberman (citado por Johnson, Al-Mansour y Sevimli, 2015), menciona que es vital desarrollar tanto la curiosidad como las actitudes de “playfulness” ya que ambos son la esencia del juego. Por ello, es necesario que tanto los docentes como padres de familia provean diversas situaciones y experiencias enriquecedoras que interesen a los niños y capten su atención, para así incentivar actitudes como la indagación, la exploración y la curiosidad. Esto quiere decir, que el desarrollo de estas habilidades implica el acompañamiento de un adulto, inicialmente, para generar propuestas que propicien el desarrollo de habilidades como el “playfulness” y la curiosidad.

Según Miller y Almon (2009), se deben de tomar en cuenta tres estrategias principalmente para desarrollar tanto actitudes de “playfulness” como la curiosidad. La primera estrategia está relacionada con respecto al uso limitado de diversas herramientas tecnológicas como la televisión, ipads, celulares, entre otros. Esto permitirá que el niño ponga en práctica su propia imaginación y creatividad, para ello los adultos acompañantes deben de proponer algunas estrategias de juego y, luego dejar que las propuestas sean exclusivamente del niño. La segunda estrategia que señalan los autores, es estimular constantemente la imaginación del niño utilizando diversos materiales, como: cuentos, títeres, canciones, instrumentos, manualidades, entre otros. Finalmente, los autores también consideran necesario invitar a los niños a participar de actividades retadoras que le permitan poner en práctica habilidades como la indagación y la resolución de problemas, de forma creativa e innovadora.

Del mismo modo, para propiciar la curiosidad, es vital estimular al niño presentándole diversas situaciones y experiencias retadoras. Es vital incentivar al niño a explorar utilizando todos sus sentidos, salir de su zona de confort y presentarle

oportunidades donde tenga que descubrir cosas nuevas (Gurholt y Ronning, 2016). Por otro lado, White (2012), menciona que para propiciar las habilidades del “playfulness” y curiosidad, no sólo se deben de presentar situaciones que llamen la atención del niño, sino también estas deben de retar al niño e incentivar su interacción con el contexto que lo rodea. Por consiguiente, la autora considera primordial que el niño razone acerca de diversos objetos, situaciones, animales, entre otros y, se cuestione: ¿cuál es el uso de este objeto?, ¿qué puedo hacer con ello? y ¿de dónde proviene?, entre otras preguntas. En consecuencia, estas actitudes indagadoras y curiosas permitirán que el niño plantee sus propias hipótesis y las ponga a prueba.

Reflexionando acerca de las ideas presentadas por los autores anteriormente, se comprende que es esencial desarrollar las habilidades de “playfulness” y la curiosidad como actitudes que permitirán potenciar el juego del niño, para que este se convierta beneficioso y enriquecedor. Se deduce que es de suma importancia desarrollar estos elementos debido a que el niño tendrá la oportunidad de conocer y descubrir diversos tipos de juego, lo cual le permitirá descubrir aquellos que realmente le generan satisfacción, alegría y entusiasmo. Finalmente, las actitudes en cuestión le permitirán al niño indagar y reflexionar ante sus descubrimientos personales, lo cual tendrá un impacto directo en diversas áreas del desarrollo, como en el área cognitiva y la socio-emocional.

## **1.2 La autorregulación emocional**

Para comprender la relación entre el juego y la autorregulación emocional, es importante conocer la definición de la autorregulación emocional. A partir de esta, se podrán abordar los demás puntos de la investigación. A continuación, se definirá el concepto de autorregulación emocional.

### **1.2.1 Definición**

Es elemental definir el concepto de autorregulación emocional para poder abordar el tema elegido para la investigación. Asimismo, es necesario que las escuelas conozcan la autorregulación emocional como un elemento primordial que se debe de desarrollar durante la infancia del niño. A continuación, se explicará a detalle el concepto, considerando a diversos autores.

En primer lugar, según Whitebread y Basilio (2012), la autorregulación emocional se refiere a “la habilidad de controlar y modular las expresiones emocionales y de interactuar con otros de modos cada vez más complejos de acuerdo a reglas sociales” (p.21). Los autores también mencionan que este implica desarrollar habilidades adaptativas para adecuarse a situaciones retadoras, inhibir comportamientos socialmente inapropiados y expresar comportamientos esperados por la comunidad o sociedad perteneciente. Por consiguiente, presentan la autorregulación emocional como la capacidad de adecuarse a los comportamientos socialmente esperados y fomentar habilidades de interacción social positivas.

En segundo lugar, es la habilidad intrínseca del niño de modular y modificar respuestas emocionales y cognitivas, estos dependen de la demanda específica de una situación y/o contexto. La autorregulación emocional hace referencia a la modulación continua y adaptativa del comportamiento, mediado por estímulos intrínsecos y extrínsecos (De Grandis, Gago-Galvagno, Clerici y Elgier, 2019). Esto quiere decir, que es una habilidad que se desarrolla de forma progresiva y, consiste en regular las emociones y el comportamiento como respuesta a diversas situaciones que se presentan en la vida cotidiana.

En tercer lugar, según Luján, Rodríguez-Mateo, Hernández, Torrecillas y Machargo (2011), la autorregulación emocional es la habilidad cognitiva de regular las emociones. Los autores mencionan que consiste en poner en práctica diversas estrategias que permitan reaccionar e interpretar la realidad de forma adecuada. Esta es una habilidad que se debe de desarrollar progresivamente desde la infancia y tiene como propósito proveer las herramientas adecuadas para adaptarse a diversas situaciones complejas y/o retadoras a lo largo de la vida. De modo que, es elemental desarrollar estrategias para la autorregulación emocional desde la infancia, visto que esto tendrá un impacto directo en el desarrollo y desenvolvimiento del niño en su vida adulta.

Finalmente, según Slot, Mulder, Verhagen y Leseman (2017), esta consiste en la habilidad de controlar o redireccionar diversos pensamientos y emociones para alcanzar diversas metas personales. Los autores mencionan que la autorregulación emocional es una habilidad necesaria hoy en día, ya que permite que los niños se adapten a diversas situaciones dentro y fuera del aula. En efecto, esta permite que los niños desarrollen relaciones interpersonales positivas y pongan en práctica conductas que contribuyan al bienestar del aula.

Reflexionando acerca de las definiciones presentadas por De Grandis et al. (2019), Whitebread y Basilio (2012), Luján et al. (2011) y Slot et al. (2017), se infiere que la autorregulación emocional es una habilidad que consiste en identificar y regular diversas emociones y/o conductas, que surgen a partir de diversos estímulos tanto intrínsecos como extrínsecos. De igual manera, es una habilidad que permite identificar comportamientos socialmente adecuados e inadecuados, para que el ser humano se adapte a un contexto específico. Finalmente, se desarrolla de modo progresivo a lo largo de la infancia, adolescencia e incluso en los adultos jóvenes y, es una de las diversas habilidades necesarias para llevar a cabo interacciones sociales adecuadas y enriquecedoras. Por lo tanto, es una habilidad necesaria que se debe de desarrollar en el ser humano, puesto que el hombre necesita pertenecer a una sociedad para sobrevivir. Es por ello, que la autorregulación emocional es una herramienta que le permite a la persona interactuar con otros, enfrentar nuevos retos y/o situaciones, identificar y adaptarse a un contexto específico e incluso se relaciona directamente con la empatía, la cual es fundamental para construir relaciones interpersonales con otros.

### **1.2.2 Importancia**

La autorregulación emocional es uno de los procesos del desarrollo más importantes durante la infancia, visto que favorece el desarrollo de diversas áreas, como: la memoria, la atención y provee diversas estrategias adaptativas. Del mismo modo, es una habilidad que se desarrolla progresivamente y, que le permite al niño adaptarse a situaciones nuevas, retadoras y fuera de su zona de confort (Aldrete-Cortez, Carrillo-Mora, Mansilla-Olivares, Schnaas y Ancona, 2014). Esto quiere decir, que es una herramienta adaptativa necesaria del ser humano para la supervivencia dentro de una comunidad, debido a que le permite regular tanto sus emociones como sus comportamientos en diversas situaciones y contextos sociales.

Según McClelland, Geldhof, Cameron y Wanless (2015), la autorregulación emocional es imprescindible dado que le permite al niño percibir y adquirir información de su entorno, analizarla y tomar diversas decisiones. Es decir, los autores mencionan que esta es una habilidad necesaria para adaptarse a las normas de una comunidad y para desarrollar relaciones interpersonales significativas. Además, implica un proceso de toma de decisiones, por el cual el niño debe de tomar en cuenta diversos

factores y consecuencias. Por otro lado, tiene un impacto directo en el control inhibitorio, la memoria de trabajo, el autocontrol y la satisfacción personal del niño. Es por ello, que es necesario desarrollar progresivamente habilidades de autorregulación desde la infancia, dado que estas tendrán un impacto directo en el futuro del niño, tanto personal como profesionalmente.

Por otro lado, diversos estudios han demostrado que la autorregulación emocional tiene como finalidad darle las herramientas necesarias al niño para adaptarse adecuadamente a diversas situaciones sociales, a superar obstáculos y retos personales y, a desarrollar habilidades adaptativas. Según Aldrete-Cortez et al. (2014), esta habilidad es elemental para un adecuado desarrollo y convivencia social, debido a que le permite al ser humano inhibir ciertas conductas y comportamientos dentro de los estándares sociales esperados. A partir de ello, será esencial desarrollar por medio de diversas estrategias una adecuada autorregulación emocional desde la infancia, ya que los niños del hoy, serán los adultos y líderes del mañana.

De igual manera, le brindará al niño diversas herramientas para generar y consolidar tanto relaciones interpersonales, como interacciones sociales en la vida diaria. Hay que hacer notar, que esta brinda diversos beneficios en el área académica visto que prepara a los niños para adaptarse a diversas situaciones retadoras, participar asertivamente, regular comportamientos y emociones y, generar amistades significativas durante la etapa escolar (McClelland et al., 2015). De modo que, se presenta como una herramienta necesaria para la inserción y desenvolvimiento de una persona dentro de una comunidad específica y ha demostrado ser vital en el éxito académico. Adicionalmente, el nivel de desarrollo de la autorregulación emocional de una persona, definirá cómo este se desenvuelve dentro de una familia, escuela, organización, empresa, comunidad, entre otros.

Según, Canet-Juric, Introzzi, Andrés, y Stelzer (2016), la autorregulación emocional tiene un impacto directo en la sociedad, en vista de que es una herramienta y habilidad necesaria para desenvolverse dentro de una comunidad. Por otro lado, los autores mencionan que el ser humano necesita relacionarse con otros, establecer interacciones sociales y vivir en sociedad, por lo tanto, la autorregulación emocional hace posible generar una convivencia social adecuada. Es necesario desarrollar estas habilidades, sino la convivencia social sería caótica, dado que los seres humanos actuarían bajo sus propios impulsos, deseos y necesidades personales todo el tiempo.

En consecuencia, la autorregulación emocional es una habilidad social que enriquece las inteligencias intra e interpersonales, puesto que no sólo beneficia el desenvolvimiento y adaptación del individuo dentro de una sociedad, sino también su bienestar socio-emocional. Además, es una habilidad elemental dado que permitirá el control y regulación de las emociones del individuo dentro de un contexto y comunidad específica. En otras palabras, le permitirá al individuo adaptarse y enfrentar diversos estímulos retadores, provenientes tanto de estímulos intrínsecos como extrínsecos, que puedan generar algún tipo de respuesta conductual y/o emocional (Gómez y Calleja, 2016).

Reflexionando acerca de las ideas presentadas anteriormente por diversos autores, se podría inferir que otra de las razones para desarrollar la autorregulación emocional es que provee herramientas necesarias al niño, para adaptarse a diversas situaciones retadoras y enfrentar diversos obstáculos en la vida cotidiana. De la misma manera, se comprende que tiene un impacto directo en la sociedad, en vista de que promueve el bienestar del individuo y de la comunidad. Por consiguiente, se ha presentado como una herramienta primordial para el desarrollo efectivo y adecuado de una comunidad íntegra, respetuosa y solidaria.

### **1.3 La relación entre el juego y el desarrollo de la autorregulación emocional**

Actualmente, existe una estrecha relación entre el juego y el desarrollo de la autorregulación emocional, puesto que el juego es una estrategia necesaria y enriquecedora para desarrollar la autorregulación emocional en la infancia. El juego provee diversas situaciones e interacciones sociales que brindarán diversas oportunidades para desarrollar y poner en práctica la autorregulación emocional. Según White (2012), el juego es esencial durante la infancia ya que le da la oportunidad a los niños de tomar control sobre determinadas situaciones y dirigir el juego como ellos lo deseen. Asimismo, este reta constantemente al niño a tomar decisiones, solucionar conflictos, determinar normas y reglas, entre otros. Por otro lado, la autora menciona que es primordial que el adulto acompañante le brinde algunas estrategias necesarias al niño para regular sus emociones y prepararlo para solucionar conflictos, resolver dificultades y evitar el exceso de frustración en él.

Según Bodrova, Germeroth y Leong (2013), la autorregulación emocional en el niño es posible debido a las diversas posibilidades que brinda el juego. El juego le

permite al niño desarrollar diversas relaciones interpersonales y coexistir en un mismo ambiente con otros niños. Durante el juego los niños crean un sistema de reglas y posibilidades, las que se convertirán en normas de convivencia. Por tal motivo, los niños incorporarán progresivamente que muchas de las reglas que deben de respetar en este contexto, deberán de ser respetadas diariamente en sus vidas cotidianas, por ejemplo: respetar su turno, escuchar a los demás, entre otros.

A través del juego, el niño identificará progresivamente que las normas sociales de su contexto, limitarán ciertos comportamientos e impulsos para poder participar de diversos juegos (Vygotsky, citado por Bodrova et al., 2013). Por ejemplo, un grupo de niños juega a construir un castillo con bloques y, uno de los niños se enoja debido a que los demás no desean construir el castillo como él desea hacerlo. Entonces, el niño enojado derriba el castillo para que nadie más pueda jugar. A partir de esta situación, los demás niños se enojan y no desean volver a jugar con él. En consecuencia, el niño que derrumbó el castillo identificará que los demás no quieren jugar nuevamente con él y, el niño aprenderá progresivamente que no es socialmente aceptable reaccionar de esa forma.

Según Vygotsky (citado por Bodrova et al., 2013), durante el juego el niño se enfrenta ante un conflicto personal, este es seguir las reglas del juego o hacer lo que “yo” deseo. Por lo cual, el niño constantemente se ve retado a controlar aquellos impulsos que le darían satisfacción personal, pero que generarían enojo y/o incomodidad en los demás. Esto quiere decir, que en los inicios del desarrollo de la autorregulación emocional, el niño lucha contra sus impulsos; no obstante, a lo largo del tiempo ésta es una habilidad que se desarrolla y domina para adaptarse a los estándares sociales esperados.

El juego es una herramienta vital para ayudar al niño a desarrollar las habilidades necesarias de autorregulación emocional para adaptarse a diversas situaciones sociales. Por ello, para poder participar del juego, el niño debe de aprender a inhibir ciertos comportamientos y adaptarse a diversas situaciones sociales que tal vez le resulten incómodas. Del mismo modo, el juego beneficia el desarrollo de ciertas habilidades como tomar turnos, ceder e intercambiar roles, discutir las reglas del juego, planificar en qué consistirá el juego, entre otros. Por lo tanto, estas acciones no sólo permitirán que el niño desarrolle habilidades de negociación y discusión con otros, sino también a poner en práctica habilidades sociales deseables (Elkonin, citado por Bodrova et al., 2013).

Los resultados de diversos estudios han demostrado que el juego tiene un impacto positivo y directo en el desarrollo de la autorregulación emocional, visto que ofrece diversas oportunidades para aprender a regular las emociones y los comportamientos que pueden ser vistos como negativos. Igualmente, le da la oportunidad al niño de explorar libremente las emociones que está sintiendo y, aprender a regularlas y adaptarlas a diversas situaciones sociales. Esto quiere decir, que le permite al niño indagar acerca de lo que está sintiendo y poner a prueba diversas respuestas para encontrar aquella que sea socialmente aceptada por los demás. Es por ello, que es necesario que el niño reciba un acompañamiento cercano del adulto, visto que este guiará al niño en el descubrimiento e identificación de sus emociones y, en desarrollar respuestas socialmente adecuadas (White, 2012).

Por otro lado, según Russ (citado por White, 2012), el juego desarrolla diversas habilidades que le permitirán al niño adaptarse y regular sus emociones, como el pensamiento divergente. El pensamiento divergente le permite al niño buscar diversos modos de adaptarse emocionalmente a una situación y, solucionar conflictos inquietantes y frustrantes para él. Asimismo, ello le permite al niño desarrollar y profundizar diversas habilidades del pensamiento que le permitirán tomar mayor conciencia acerca de sus emociones y conductas.

Finalmente, según Whitebread, Coltman, Jameson y Lander (2009), diversos estudios han demostrado que el juego es una herramienta vital para desarrollar la autorregulación emocional, en vista de que permite poner en práctica diversas habilidades como la solución de problemas y creatividad. Por otro lado, el texto presenta una investigación realizada por Pellegrini y Gustafson (citado por Whitebread et al., 2009), en la cual se presentan resultados significativos relacionados a la autorregulación emocional en el juego. El estudio consistió en formar dos grupos de niños de 3 a 5 años de edad e identificar sus habilidades de resolución de problemas a lo largo de todo un año escolar. El primer grupo de niños recibió diversos objetos y tuvieron la oportunidad de jugar libremente con ellos, mientras que el segundo grupo recibió los mismos objetos; no obstante, se les dio indicaciones precisas de cómo jugar con los objetos y qué hacer con ellos. Los resultados mostraron que el grupo de niños que recibió indicaciones específicas mostraron altos niveles de frustración al no cumplir con los objetivos planteados y se rendían rápidamente. Adicionalmente, jugaban constantemente el mismo juego, sin experimentar con los objetos ni salir de su zona de confort. Mientras que el primer grupo que jugaba libremente, presentó una

mayor capacidad de resolver conflictos entre pares y generar diversas propuestas creativas durante el juego.

A partir de la información presentada, se concluye la importancia del juego como una estrategia para el desarrollo de la autorregulación emocional, dado que provee diversas herramientas, como: espacios de experimentación social y del descubrimiento de las emociones, respetar las normas de convivencia, solucionar conflictos, el desarrollo de la creatividad, la indagación, la imaginación, la autoestima, la percepción, el pensamiento divergente, entre otros. Las cuales beneficiarán al niño durante su desarrollo.



## **CAPÍTULO II**

### **JUEGOS PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL**

El segundo capítulo de la presente investigación tiene como objetivo precisar los diversos tipos de juego que se pueden desarrollar con los niños de 4 años. Asimismo, se presentará cómo los juegos en el ámbito virtual favorecen el desarrollo de la autorregulación emocional en las futuras generaciones.

#### **2.1 Los diversos tipos de juego**

Es importante tener en cuenta que existen diferentes tipos de juego que corresponden a diversas áreas del desarrollo, a partir de ellos, se identificarán los beneficios de éstos en el desarrollo de la autorregulación emocional. A continuación, se presentarán los tres tipos de juego que se seleccionaron en el marco de la investigación.

##### ***2.1.1 Juegos motores***

Los juegos motores consisten en actividades de movimiento y son caracterizados por el movimiento motor grueso. Este tipo de juego puede ser ejecutado tanto de modo solitario como de forma grupal, implica movimientos como: saltar, correr, rodar, entre otros. Es elemental mencionar que diversos autores no incluyen los deportes, debido a que estos vienen con reglas predeterminadas, mientras que el propósito de los juegos motores es que sean espontáneos. Según

diversas investigaciones, este tipo de juego es beneficioso cuando ocupa como mínimo un 10-20% del tiempo del niño (Lillard, 2014).

Según Whitebread et al. (2017), son los primeros en surgir y evolucionar durante la infancia. De igual manera, los autores mencionan que este tipo de juego incluye acciones, como: saltar, bailar, montar bicicleta, escalar, entre otros. Según diversas investigaciones, los juegos motores promueven el desarrollo cognitivo y tienen un impacto directo en el desempeño escolar. Esto quiere decir, que los resultados de diversas investigaciones concluyen que traen beneficios positivos a largo plazo en el desarrollo intelectual y cognitivo del niño.

Los juegos motores deben de ser libres y sin ninguna estructura específica, ya que es una actividad de movimiento en donde el niño tiene la oportunidad de explorar con su cuerpo y realizar movimientos sin restricciones. Además, presentan diversos beneficios visto que proveen espacios de exploración en donde surge el desarrollo cognitivo y el desarrollo de diversas habilidades sociales. Esto tiene un impacto directo en el aula, puesto que diversas investigaciones muestran que el nivel atencional de los alumnos mejora significativamente después del recreo (Whitebread et al., 2017)

Según White (2012), los juegos motores involucran actividades físicas y de movimiento, donde diversas partes del cuerpo se ven estimuladas. Este tipo de juego trae logros en las diversas áreas del desarrollo y tienden a presentarse comúnmente durante la infancia. Al finalizar la infancia y empezar la adolescencia, los niños tienden a evitarlos y muestran una mayor afinidad hacia los juegos tecnológicos. Hoy en día, la gran mayoría de niños tiene pocas experiencias con los juegos motores, debido a los avances tecnológicos y el crecimiento de las redes sociales. Adicionalmente, muchos niños que residen en zonas urbanas se ven limitados dado que viven en edificios, por lo tanto, no tienen el espacio adecuado ya que requieren de diversos movimientos.

Por otro lado, tanto los padres de familia como las escuelas, tienden a restringirlos visto que representan los juegos “más peligrosos”. En los recreos escolares, los niños tienden a verse limitados a jugar juegos planteados y/o aprobados por las docentes. En el contexto del hogar, algunas familias se muestran temerosas de darle el espacio y tiempo a sus hijos para que exploren y descubran a través de los juegos motores. Es por ello, que para evitar que los niños se lastimen, limitan a sus hijos a juegos de mesa o que impliquen algún tipo de tecnología como la computadora,

tablets y/o videojuegos. Por consiguiente, diversos estudios muestran que el juego motor ha descendido en un 50% en los últimos cuarenta años (White, 2012).

Según Berghänel, Schülke y Ostner (2015), los juegos motores son imprescindibles en el desarrollo del niño, ya que tienen consecuencias en su desarrollo físico y habilidades de supervivencia. Hay que destacar, que tienden a ser subestimados y considerados poco importantes debido a la falta de información en las generaciones actuales de padres. Los autores llevaron a cabo una investigación en donde comprobaron la correlación entre el juego motor y desarrollo de habilidades motrices. Los resultados demostraron que los juegos motores tienen un impacto directo en el desarrollo de habilidades motoras gruesas, dado que la muestra de niños que obtuvo poco tiempo de juego motor, resultó en su mayoría ser el grupo de niños que tuvo mayores dificultades en el desarrollo del área psicomotriz y algunos de ellos presentaron impedimentos físicos a largo plazo.

Los juegos motores han presentado beneficios en la salud, en vista de que es una estrategia para promover estilos de vida saludables en los niños. Es por ello, que se recomienda que los niños jueguen juegos motores alrededor de sesenta minutos al día, como mínimo. Además, la Academia Americana de Pediatría (citado por White, 2012) menciona que promueve el movimiento físico, el cual tiene un impacto directo en la salud de los niños y reduce el porcentaje de obesidad infantil. Los juegos motores benefician el desarrollo y fortalecimiento de los músculos, fuerza, coordinación, equilibrio, estimulación de los órganos, entre otros. Por consiguiente, las actividades de movimiento son esenciales durante el período de crecimiento dado que no sólo brindan beneficios en el desarrollo psicomotriz, sino también estimulan el crecimiento y salud del niño.

Por otra parte, White (2012) menciona que presentan logros significativos en el desarrollo socio-emocional. La autora expone que las actividades con movimiento permiten que los alumnos desarrollen la autorregulación emocional, debido a que le permiten al niño controlar comportamientos y conductas durante el juego. Un ejemplo de ello, es cuando los niños juegan a las “chapadas” y se encuentran en un estado de éxtasis durante el juego; no obstante, deben de calmarse y relajarse al momento que el juego termina. Asimismo, diversos estudios han demostrado que, durante el juego motor, el niño tiene la oportunidad de regular sus emociones debido a que debe de moderar su conducta a las normas sociales planteadas por el contexto, por lo tanto, debe de adherirse a las normas y reglas establecidas por el grupo.

Es importante destacar, que la autora señala que los juegos motores benefician el desarrollo cognitivo y en el área académica, debido a que mejora las funciones ejecutivas y desarrolla la atención sostenida. Algunos años atrás, Shepard (citado por White, 2012) desarrolló una investigación para identificar los efectos cognitivos del juego motor en el ámbito académico. El investigador le asignó a un grupo de niños cinco horas adicionales de juegos motores a la semana. Al finalizar la investigación, el investigador evaluó por medio de un examen estandarizado a ambos grupos de niños. La investigación presentó los siguientes resultados: el grupo de alumnos que fue asignado cinco horas más de juegos motores obtuvo mayores calificaciones en el examen, a comparación del otro grupo de alumnos que mantuvo sus horas regulares de juego motor.

Finalmente, sobre lo dicho por Lillard (2014), Whitebread et al. (2017), White (2012) y, Berghänel et al. (2015), se infiere que los juegos motores son de suma importancia puesto que brindan beneficios en: la salud, el crecimiento, el desarrollo motriz, socio-emocional y cognitivo de los niños. En consecuencia, se concluye que es elemental que las escuelas y padres de familia sigan brindando espacios en donde los niños tengan la oportunidad de realizar juegos y actividades de movimiento.

### **2.1.2 Juegos verbales**

En primer lugar, “los juegos verbales son juegos lingüísticos que permiten que el niño desarrolle la expresión oral, la comprensión, incremente su vocabulario, discrimine sonidos de las palabras [...]” (Pucuhuaranga, 2016, p.192). De la misma manera, Pucuhuaranga (2016) menciona que su propósito es ampliar el vocabulario del niño, asociar una palabra con el significado de ésta y brindar experiencias enriquecedoras que le permitan al niño poner en práctica lo aprendido. Los juegos verbales promueven una adecuada pronunciación y fluidez en el habla y, es fundamental tomar en cuenta que los juegos deben de desarrollarse de modo lúdico y divertido para captar la atención del niño.

En segundo lugar, son una herramienta esencial durante la infancia en vista de que promueven la comunicación tanto oral, como escrita. Vale la pena mencionar, que estos juegos promueven la participación activa de los estudiantes y permiten combinar el aprendizaje con el juego. Los juegos verbales deben de ser lúdicos, motivadores y entretenidos para los niños, donde se promueva su participación activa. Del mismo

modo, los juegos verbales permiten que el niño desarrolle el aprendizaje de su lengua materna y le permite razonar, poniendo en práctica el lenguaje y pensamiento. Por otro lado, este tipo de juego brinda una gran cantidad de oportunidades y espacios lúdicos, en donde los niños tienen la oportunidad de desarrollar la conciencia fonológica, rítmica, entre otros (Díaz, 2012).

Los juegos verbales pueden ser espontáneos y desarrollados esporádicamente; no obstante, estos juegos también se encuentran sujetos a normas y reglas del idioma. De modo que, es necesario que el adulto sea consciente que los juegos elegidos sean pertinentes para los niños, respeten las reglas del lenguaje oral y escrito y, respondan a los objetivos de aprendizaje planteados para la edad en cuestión (Díaz, 2012). Esto quiere decir, que, si bien los juegos verbales se presentan como juegos, éstos deben de respetar las normas y reglas del lenguaje elegido en vista de que estos juegos no sólo representan diversión para el niño, sino también el aprendizaje y profundización de un idioma en particular.

En tercer lugar, según Zhu (2012), estas son actividades lúdicas y llamativas para los niños, en donde ponen a prueba sus conocimientos de la lengua. Asimismo, el autor menciona que deben de ser atractivos e interesantes para los alumnos, sin importar el objetivo de aprendizaje detrás de él. Los juegos verbales desarrollan diversas habilidades y conocimientos que benefician el desarrollo de la lengua materna de modo adecuado. Esto significa, que los juegos verbales deben de ser disfrutados por los alumnos, a pesar del objetivo académico establecido o los beneficios cognitivos que traiga, sino los alumnos percibirán el juego verbal como una actividad obligatoria que no les genera ningún tipo de placer o satisfacción personal.

Según Díaz (2012), los juegos verbales favorecen el desarrollo de la expresión oral y al mismo tiempo permiten que el niño aprenda progresivamente a regular su voz y manejar su cuerpo. Por otro lado, estos son juegos que permiten que el niño aprenda por medio del disfrute y la exploración, utilizando diversos sonidos, palabras, entre otros. El autor menciona que se debe tener en cuenta el entorno y contexto del niño, dado que este debe estimular y favorecer positivamente al niño para captar su atención. Los docentes deben de planificar diversos juegos verbales teniendo en cuenta criterios, como: edad, etapa evolutiva, intereses y necesidades de los alumnos. A partir de ello, se deduce que los niños no sólo aprenden por medio de la imitación del idioma, sino también se debe de tomar en consideración el contexto en el que se

encuentran debido a que este tendrá un impacto directo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, tienen un impacto directo en el desarrollo de la autorregulación emocional del niño, ya que le provee diversas herramientas para desenvolverse en el aula, interactuar con otros y regular sus emociones. Este tipo de juego permite reforzar ciertas conductas en los niños, como: esperar su turno para participar, escuchar la opinión de los demás compañeros, trabajar en equipo, aprender a perder y ganar durante los juegos, entre otros (Díaz, 2012). Por consiguiente, los juegos verbales se presentan como una herramienta primordial en el desarrollo de la autorregulación emocional, visto que le permite al niño poner en práctica diversas estrategias para regular sus emociones y adaptarse a diversos contextos sociales.

Zhu (2012) menciona que los juegos verbales fomentan el desarrollo de la autorregulación emocional y de estrategias para regular la conducta, puesto que estos juegos ponen a prueba habilidades, como: respetar el turno, respetar las reglas del juego, escuchar a los demás y levantar la mano para participar. Por consiguiente, el autor menciona que le permiten al niño poner en práctica y dominar habilidades necesarias para adaptarse a un contexto específico. Además, le permite al niño identificar y procesar diversas emociones que pueden ir surgiendo a lo largo del juego, esto tendrá un impacto directo en cómo el niño interactúa y se desenvuelve con sus compañeros.

Los juegos verbales son herramientas elementales para estimular el pensamiento, visto que los niños deben de asimilar y comprender la estructura y significado de una palabra u oración. Esto tiene un impacto directo en el desempeño académico del niño, en vista de que le permitirá desenvolverse adecuadamente en su lengua materna e iniciarse en la lectoescritura de forma apropiada. Es decir, los juegos verbales benefician la asimilación de conocimientos, los hábitos en los niños, competencias comunicativas, relaciones interpersonales, entre otros (Díaz, 2012). Es por ello, que los juegos verbales presentan logros en el área cognitiva y en el desempeño académico.

Finalmente, según Pucuhuaranga (2016), este tipo de juego es una herramienta necesaria para estimular la lingüística y desarrollar habilidades de comunicación en el niño, las cuales serán necesarias a lo largo de toda su vida. Asimismo, la autora menciona que los juegos verbales tienen un impacto directo en la inteligencia y la pronunciación del habla, debido a que estimulan la inteligencia

constantemente e implican la resolución de problemas utilizando el lenguaje oral. Por otra parte, los juegos verbales no sólo impactan directamente el desempeño académico del niño, sino también sus habilidades sociales y desenvolvimiento dentro de una comunidad específica.

Reflexionando acerca de las investigaciones presentadas anteriormente por Pucuhuaranga (2016), Díaz (2012) y Zhu (2012), se consideran los juegos verbales como un tipo de juego elemental durante el desarrollo y crecimiento del niño, dado que fomenta: el desarrollo de la autorregulación emocional, el desarrollo y fortalecimiento de relaciones interpersonales, el desarrollo del lenguaje oral, de la lengua materna o de una segunda lengua, la creatividad, ampliación de vocabulario, la conciencia rítmica y fonológica, entre otros. Por lo tanto, los diversos autores han sustentado la importancia y, los beneficios del juego verbal en el ámbito académico, en el desarrollo social del niño y en la autorregulación emocional.

### **2.1.3 Juegos simbólicos**

Los juegos simbólicos consisten en la alteración de la realidad, los niños interpretan diferentes personajes, crean diversos escenarios y utilizan variedad de objetos. Estos juegos consisten en imaginar y poner en práctica la creatividad, para crear una infinidad de posibilidades y contextos de juego. Adicionalmente, el juego simbólico permite transformar mentalmente diversos objetos para que representen lo que el niño desee, por ejemplo, un plátano se convierte en un teléfono. El juego tiende a aparecer alrededor de los doce meses de edad, cuando el niño puede jugar a hacerse el dormido o a comer comida imaginaria. Luego, al llegar a la edad preescolar, este tipo de juego involucra a otros individuos y diversos objetos (White, 2012).

Según White (2012), en la etapa del preescolar el juego simbólico aumenta significativamente y consiste mayoritariamente en crear diversos personajes y contextos, el uso de objetos deja de ser una prioridad. La autora también hace mención a diversas investigaciones que han demostrado que alrededor del 60% del juego de los niños en la etapa escolar consiste en el juego simbólico. Por otro lado, las mismas investigaciones han expuesto que alrededor de los 8 años de edad, los niños dejan de tener un interés en este tipo de juego y se sienten más atraídos hacia los videojuegos.

El juego simbólico es un acto creativo, ya que ofrece una infinidad de posibilidades y no tiene límites. Es una herramienta utilizada por el niño con el propósito de crear, manipular objetos, imágenes mentales y representaciones, crear historias, crear contextos y lugares diferentes, expresar sentimientos y emociones, entre otros. De la misma manera, desarrolla la imaginación y la creatividad exponencialmente y, se presenta en cada niño de forma diferente. Es importante tener en cuenta que, si bien diversas investigaciones han identificado la evolución del juego simbólico a lo largo de la infancia, este tipo de juego se desarrolla y presenta en cada niño de modo diferente, puesto que existen diversos niveles creativos y no todos los niños han sido estimulados de la misma manera (Russ y Wallace, 2013).

Según Hoffmann y Russ (2012), incluyen el uso de la fantasía, la imaginación y el uso de simbolismos. Los autores mencionan que el juego simbólico tiene como propósito utilizar un objeto y darle diversos usos, para convertirlo en otra cosa. Además, consiste en dramatizar diversas situaciones, contextos y personajes, de forma grupal o individual. A través de este tipo de juego, los niños estimulan el desarrollo cognitivo, afectivo y habilidades socio-emocionales. A partir de lo expuesto por los autores, se infiere que el juego simbólico consiste en crear e imaginar diversas situaciones, utilizando en ocasiones diversos objetos.

A lo largo de los años, diversos autores e investigadores han realizado investigaciones para identificar los beneficios de los juegos simbólicos. Según Vygotsky (citado por White, 2012), se presentan como uno de los factores más importantes en el desarrollo, dado que permiten desarrollar una habilidades y competencias necesarias para el desarrollo integral del niño. La mayoría de estas investigaciones han demostrado que los beneficios brindados por el juego simbólico son diversos y se rigen específicamente en las siguientes áreas: cognitivo, lenguaje y socio-emocional.

En primer lugar, White (2012) expone que el juego simbólico permite desarrollar la creatividad en el niño y esto tiene un impacto directo en el desarrollo de habilidades para solucionar conflictos de forma creativa. Asimismo, la autora menciona que este tipo de juego le permite al niño desarrollar el pensamiento divergente y la flexibilidad intelectual. En consecuencia, se presenta un crecimiento y desarrollo significativo en el ámbito cognitivo. Esto coincide con la opinión de Hoffman y Russ (2012), quienes mencionan que desarrolla la creatividad y pone en práctica “la fluidez del pensamiento” durante el juego. Las autoras también aluden que el juego simbólico promueve el

desarrollo de nuevas ideas, de la fantasía y la imaginación, de modo libre y no estructurado. Por consiguiente, el desarrollo de la creatividad durante la infancia permite desarrollar el pensamiento divergente, el cual tiene un impacto directo en el desarrollo cognitivo del niño.

En segundo lugar, le permite al niño poner a prueba el uso de diversos símbolos y transformarlos en objetos que se adapten a un escenario específico, por lo tanto, estas situaciones proveen la oportunidad de entender diversos símbolos y su significado. Diversos estudios han demostrado que el uso de símbolos y representaciones durante la infancia, tiene un impacto directo en las habilidades de lectura del niño cuando ingrese a la Escuela Primaria. Es necesario mencionar, que el juego simbólico provee oportunidades para practicar el lenguaje, debido a las interacciones sociales, ya que durante el juego simbólico los niños interactúan por medio del lenguaje oral, con sonidos y con el lenguaje corporal. Por consiguiente, los niños progresivamente van complejizando su vocabulario y el uso adecuado de este. El desarrollo de habilidades narrativas permite que los niños tengan la oportunidad de comunicar sus ideas y, esto tiene un impacto directo en las habilidades de comprensión lectora, lenguaje oral y escritura de los niños (White, 2012).

En tercer lugar, según Russ y Wallace (2013), el juego simbólico provee diversas oportunidades para desarrollar la autorregulación emocional, dado que le permite al niño expresar sus emociones y aprender a adaptarse a diversas situaciones. Las autoras también mencionan que este tipo de juego le permite al niño expresar sus emociones tanto positivas como negativas en diversos contextos, lo cual le permitirá al niño incorporar progresivamente comportamientos y conductas percibidas como socialmente aceptables y/o no deseadas. Por consiguiente, a través del juego simbólico el niño tiene la oportunidad de poner a prueba sus emociones y conductas, que irán siendo aceptadas o rechazadas por los demás niños. Por tal motivo, el niño incorporará progresivamente comportamientos socialmente aceptados, los cuales le permitirán adaptarse y enfrentar diversos retos.

Finalmente, el juego simbólico es una herramienta elemental durante el desarrollo de la autorregulación emocional. El juego simbólico le permite al niño fortalecer su capacidad de regular sus emociones, debido a que le brinda diversas oportunidades de superar impulsos y gestionar sus propias conductas. Hay que hacer notar, que provee una motivación extrínseca en el niño para adaptarse a conductas sociales deseadas. Así pues, el juego simbólico le permite al niño poner en práctica

sus emociones y conductas, para poder aprender a regularlas y que sean socialmente aceptables. Esto le permitirá desarrollarse adecuadamente en la comunidad o sociedad en la que se encuentra inmerso y, desarrollar relaciones interpersonales significativas (Vygotsky, citado por Berk y Meyers, 2013).

A partir de la información presentada anteriormente por diversos autores, se comprende que los juegos simbólicos involucran la creación de nuevas realidades y, el uso de la imaginación para crear personajes, historias, contextos, objetos, entre otros. Del mismo modo, los autores mencionados previamente, presentan este tipo de juego como una herramienta esencial en el desarrollo de la autorregulación emocional durante la infancia y enfatizan su impacto directo en las áreas cognitiva y de lenguaje.

## **2.2 El juego en el ámbito virtual y su desarrollo en la autorregulación emocional**

Debido a la crisis sanitaria presentada por el COVID-19, a partir de la pandemia, el ámbito virtual hoy es la principal herramienta en la pedagogía. Se publicó la Resolución Viceministerial No. 133, en la cual se declaró que a partir del Estado de Emergencia se debían de tomar medidas “excepcionales y temporales para prevenir la propagación del coronavirus en el territorio nacional” (Ministerio de Educación, 2020, p. 2). Es por ello, que tanto las Instituciones Educativas públicas como privadas, se vieron en la necesidad de migrar de la presencialidad a la virtualidad, para continuar con la consolidación del año escolar. Esto presenta diversos retos y obstáculos para la formación integral de los alumnos, ya que la virtualidad genera limitaciones en cuanto al contacto con los alumnos y el desarrollo del vínculo entre los docentes y estudiantes. A partir de ello, surgen diversas problemáticas, como el desarrollo del área socio-emocional y el desarrollo de sesiones lúdicas en la Educación Inicial.

A lo largo de los años, diversos autores han realizado investigaciones que han identificado el juego como una herramienta que favorece el desarrollo de la autorregulación emocional, dado que provee diversos contextos, oportunidades e interacciones sociales. El juego se ha visto trasladado a la virtualidad, no sólo para brindar satisfacción en los niños, sino también como una herramienta que favorecerá el desarrollo de la autorregulación emocional. Según Espinoza (2019), uno de los propósitos de la educación virtual debe de ser el desarrollo de la autorregulación emocional, en vista de que este tendrá un impacto directo en el desempeño académico del alumno y se presenta como un estímulo intrínseco en su proceso de enseñanza-

aprendizaje. Durante la educación virtual, los niños han sido obligados a adaptarse a las nuevas normas de convivencia, por lo tanto, la autorregulación emocional de los estudiantes se ha visto afectada de modo negativo. Es por ello, que se considera pertinente seleccionar tres tipos de juego: motores, verbales y simbólicos, para identificar cómo el juego en el ámbito virtual favorece la autorregulación emocional.

En primer lugar, los juegos motores le proveen satisfacción al niño en vista de que le permiten estar en control de su ambiente y movilizarse como ellos deseen (Whitebread, 2010). Es por ello, que los juegos motores en este contexto específico favorecen el movimiento del niño por medio de música y actividades lúdicas, que le permitirán desarrollar confianza en sí mismo. Del mismo modo, el movimiento beneficia la expresión de las emociones y sentimientos, lo cual le permitirá al niño identificar e indagar sus emociones. Esto es un elemento esencial en el desarrollo de la autorregulación emocional durante la infancia, puesto que el niño debe conocer e identificar primero sus emociones, para poder regularlas y adaptarlas a un contexto social específico.

Según White (2012), los juegos motores son importantes en el desarrollo de la autorregulación emocional, dado que le permiten al niño expresar sus emociones y adaptar su comportamiento a un ambiente delimitado. A partir de este tipo de juego en el ámbito virtual, el niño aprenderá progresivamente a expresar sus sentimientos a través de diversos movimientos y, a calmarse y relajarse luego de un juego. El control del cuerpo es indispensable y requiere de la práctica en el caso de algunos niños, esto se presentará como un reto en el ámbito virtual.

En segundo lugar, los juegos verbales le permitirán al niño desarrollar la tolerancia y respeto por sus compañeros. En este nuevo contexto educativo, el niño desarrollará habilidades que le permitirán regular sus emociones y enfrentar nuevas situaciones que le generan frustración. El juego verbal en el ámbito virtual, le permitirá al niño poner a prueba la tolerancia a la frustración visto que tendrá que respetar su turno para participar del juego y tendrá que esperar que la docente lo llame para participar. De la misma manera, diversos juegos incentivarán habilidades de escucha en el niño, por ejemplo, para participar de un juego verbal en grupo, el niño tendrá que escuchar las participaciones de sus compañeros para poder completar una historia.

Asimismo, según Zhu (2012), los juegos verbales fomentan el desarrollo de la autorregulación emocional debido a que le proveen al niño diversas estrategias para regular sus emociones y conductas. Estos juegos pueden ser trasladados al ámbito

virtual, visto que en la virtualidad el niño también debe de desarrollar habilidades y comportamientos que promuevan la convivencia positiva. Es por ello, que le permiten al niño respetar las reglas, escuchar a los demás y levantar la mano para participar del juego en el ámbito virtual.

En tercer lugar, el juego simbólico en el ámbito virtual beneficia el desarrollo de la autorregulación emocional dado que le permite al niño adaptarse a nuevas situaciones, en donde tendrá la oportunidad de expresar libremente sus sentimientos y emociones. Esto le permite incorporar de forma progresiva diversas conductas que son aceptables y adecuadas en su contexto social (Russ y Wallace, 2013).

Los juegos simbólicos en el ámbito virtual benefician el desarrollo de relaciones interpersonales, puesto que le permiten al niño tener contacto con sus compañeros de un modo alternativo. Además, la interacción constante entre los niños por medio de diversos juegos de este tipo, le permitirá al niño desarrollar mayores habilidades sociales y éstas tendrán un impacto directo en su conducta y comportamiento en diversos contextos sociales. Por consiguiente, el juego simbólico en este contexto específico le permite al niño incorporar ciertas normas sociales, como: aprender a negociar normas de convivencia, reglas del juego, ceder e intercambiar roles durante el juego y adaptarse a ciertas situaciones sociales.

Finalmente, es necesario tener en cuenta que el juego en el ámbito virtual aún no ha sido investigado como una herramienta que favorece el desarrollo de la autorregulación emocional en la infancia; no obstante, presenta indicadores relevantes y se muestra como una herramienta alternativa. A partir de la investigación realizada a lo largo de los últimos meses, se concluye que efectivamente el juego es una herramienta que puede favorecer el desarrollo de la autorregulación emocional; no obstante, es importante tener en cuenta que esta investigación ha sido desarrollada específicamente en el contexto virtual. Por lo tanto, sería pertinente replantear la investigación en caso se desee trasladarlo al ámbito presencial. Igualmente, es primordial cuestionar el rol que presenta el juego para el desarrollo de la autorregulación emocional y, el que puede tener en el desarrollo de otras habilidades relacionadas al ámbito socio-emocional. Por lo cual, es imprescindible seguir observando, indagando, y analizando nuevas estrategias pedagógicas que permitan desarrollar la autorregulación emocional en el ámbito virtual, a causa de que esta es la nueva normalidad educativa.

## PARTE II: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

### 3.1 Método de la investigación – acción:

El tipo de investigación elegido fue investigación-acción, ya que se elaboró un estudio acerca de una situación social específica para mejorar la calidad de la práctica educativa. La investigación consistió en plantear una hipótesis de acción, para luego cuestionar su credibilidad y, finalmente producir teoría relevante para la pedagogía. Es por ello, que se trabajó con un grupo real de estudiantes, en donde se diseñaron diversos instrumentos pertinentes para el recojo y recolección de datos relevantes a la investigación. Según Colmenares (2012), la investigación-acción es un método en el que participan y coexisten el conocer y actuar. Además, el autor menciona que favorece el conocimiento en los diversos contextos sociales; permite analizar y comprender una realidad específica; permite identificar las necesidades, recursos, potencialidades y limitaciones de un contexto específico. Por lo tanto, “favorece la toma de conciencia, la asunción de acciones concretas y oportunas, el empoderamiento, la movilización colectiva y la consecuente acción transformadora” (p. 109).

Este tipo de investigación presentó diversas oportunidades para poner en práctica diversos tipos de juegos, así como también instrumentos elaborados para motivos de la investigación. Debido a que la investigación-acción es un proceso cíclico, luego de poner en práctica el plan de acción y escribir en el diario de campo las acciones que ocurrían dentro de la programación, me permitía reflexionar y contrastar los hallazgos y el marco teórico revisado. La investigación fue viable en vista de que las autoridades de la escuela y la docente acompañante autorizaron el desarrollo de las sesiones de juego durante las sesiones académicas virtuales. Asimismo, al discutir la investigación con la docente acompañante, ella se mostró

entusiasta y colaboradora en ceder unos minutos de cada sesión. Según Cabrera (2017), este tipo de investigación representa una alternativa viable para dar respuesta a problemas cotidianos identificados por los docentes y permite producir mejoras en la práctica educativa. En consecuencia, el tipo de investigación fue elegido puesto que permite que el docente cumpla también el rol de investigador y proponga alternativas adecuadas para generar un cambio significativo en la práctica pedagógica, a partir de la problemática identificada en el aula. De la misma manera, “este tipo de investigación implica la visión dialéctica entre la investigación y la acción, de modo que ambos procesos quedan integrados y complementados a través de fases cíclicas que proponen planificar, actuar, observar y reflexionar” (Lewin, citado por Cabrera, 2017, p.143).

En relación a mi experiencia personal y profesional, he tenido la oportunidad de trabajar en el centro educativo en el que se están realizando la práctica pre profesional desde el año pasado. Es por ello, que cuento con experiencia previa que me permitió desarrollar la investigación. De la misma manera, mis experiencias previas tanto profesionales como académicas, me han preparado adecuadamente para abordar el tema de manera apropiada y pertinente. Actualmente, en la práctica pre profesional, soy responsable de la programación y del desarrollo de una de las sesiones virtuales de manera individual, por consiguiente, mis experiencias y capacidades docentes han mejorado significativamente y me han permitido seguir creciendo como maestra.

### **3.2 Marco Contextual:**

La Institución Educativa elegida para la práctica pre profesional es de gestión privada y se encuentra ubicada en el distrito de Santiago de Surco, cuenta con los programas de la Organización del Bachillerato Internacional. Los cuales establecen estándares académicos altos y exigen que los alumnos rindan exámenes internacionales al finalizar la etapa escolar. Es importante mencionar, que el sistema educativo peruano tiende a priorizar el desarrollo de las sesiones académicas y de los objetivos curriculares tanto en la educación virtual como presencial. Estos objetivos son de gran importancia y elementales para el desarrollo integral del alumno; no obstante, el desarrollo del área socio-emocional también es primordial y debe de formar parte del proceso de aprendizaje del estudiante.

A partir de la crisis sanitaria, la educación ha sido transformada y reinventada en la virtualidad. Los horarios escolares han sido reducidos a tan sólo treinta minutos de clase al día, por lo tanto, hoy hay mayor presión por parte de las autoridades escolares y padres de familia en cumplir con los objetivos establecidos por el currículo. Actualmente, los medios disponibles de conectividad para el trabajo a distancia son dos. En primer lugar, se realizan videollamadas académicas tres veces por semana a través de la plataforma "Meet". Esta es una herramienta ubicada en el correo de Google y es utilizada de manera diaria para comunicarnos con los estudiantes y desarrollar las clases virtuales con el apoyo de otras herramientas tecnológicas como Power Point, cuentos virtualizados, juegos online, videos de youtube, entre otros. En segundo lugar, utilizamos la plataforma "Seesaw", en donde los estudiantes pueden subir las evidencias de sus trabajos, la cual nos permite a las docentes enviar videos y comentarios escritos y/o de voz, para poder brindar retroalimentación de sus progresos y observar el proceso de aprendizaje de cada uno de ellos.

El aula asignada para la práctica pre profesional cuenta con 13 alumnos, 5 niñas y 8 niños. En el mes de mayo se desarrolló y ejecutó una lista de cotejo (ver anexo 1) para realizar un diagnóstico del aula de manera general e identificar casos particulares que ameritan atención. Se observó que el área de matemáticas es en la que mejor se desempeñó el grupo de alumnos. Por el contrario, el área de personal social es el área en donde el conjunto de estudiantes presentó mayores dificultades. Es necesario considerar que las cifras obtenidas responden a las dificultades que han presentado diversos alumnos para adaptarse a las sesiones virtuales, ya que muchos de ellos han tenido dificultades para: mantener una atención sostenida durante toda la sesión, expresar sus sentimientos y participar, puesto que se sienten incómodos e inseguros en el nuevo contexto educativo.

A partir de la información brindada por los padres de familia, el promedio de tiempo que el acompañante adulto dedica para la atención educativa al niño es de aproximadamente dos horas al día. Además, manifiestan que son ellos mismos, las nanas o abuelas, quienes acompañan y ayudan a los niños a realizar las tareas. En la mayoría de casos, los padres de familia han manifestado cansancio y/o felicidad de acompañar a sus hijos durante la educación virtual, visto que mencionan requiere de mucha "paciencia". A partir de ello, muchos padres de familia han mencionado que la relación con sus hijos ha mejorado significativamente, debido a que la educación virtual les permite pasar más tiempo con ellos.

En algunos casos, los padres de familia se han mostrado preocupados de que sus hijos no tengan un horario estructurado, sean desorganizados y/o les cueste participar durante las sesiones virtuales. Por el contrario, otros padres se han mostrado satisfechos con la organización de sus hijos y su desenvolvimiento durante las sesiones de aprendizaje. Es importante tener en cuenta que cada niño/a tiene características particulares y un perfil diferente, por consiguiente, no todos los niños han asimilado de la misma manera la educación virtual. Por tal motivo, se ha considerado pertinente realizar sesiones personalizadas con algunos niños y familias que requerían mayor apoyo y acompañamiento en el área socio-emocional.

La práctica pre profesional ha evidenciado una problemática, durante las sesiones de aprendizaje los alumnos no tienen oportunidad de jugar y presentan dificultades para regular sus emociones. A lo largo de las sesiones académicas, algunos de los estudiantes se han mostrado frustrados, enojados e incluso llorosos pues se les dificulta adaptarse a las nuevas normas de convivencia. Algunas nuevas reglas de la educación virtual han presentado incomodidad en los niños, como: tener los micrófonos apagados por momentos, respetar su turno, solo prender el micrófono si levantan la mano y la docente los llama, cuando no les llama la atención la actividad, se distraen y/o aburren fácilmente, no desean participar, entre otros.

### **3.3 Problematización y Objetivos de la investigación:**

A partir de estas observaciones, se consideró pertinente abordar la autorregulación emocional como parte de la investigación para la elaboración del trabajo de tesis. Luego de la selección del tema de investigación, se identificó también que los niños no encontraban las sesiones de aprendizaje lúdicas, ya que en diversas ocasiones estas se presentaban monótonas, repetitivas y poco retadoras. Después de realizar una revisión bibliográfica pertinente, se consideró necesario involucrar al juego como una estrategia para el desarrollo de la autorregulación emocional. Finalmente, se evidencia que es esencial implementar juegos lúdicos durante las sesiones de aprendizaje virtuales, debido a que permitirán desarrollar la autorregulación emocional y motivar a los alumnos a participar de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Problema de investigación:

¿Cómo favorece el juego a la autorregulación emocional en niños de 4 años a través de la educación virtual?

Hipótesis de acción:

La realización de juegos en las sesiones virtuales favorecerá el desarrollo de la autorregulación emocional en niños de 4 años en una I.E. particular de Santiago de Surco.

Objetivos:

Objetivo General:

Analizar el rol del juego en el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños de 4 años a través de la educación virtual en una I.E. particular de Santiago de Surco.

Objetivos Específicos:

- Describir el rol e impacto del juego en el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños de 4 años a través de la educación virtual en una I.E. particular de Santiago de Surco.
- Aplicar diversos juegos para favorecer el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños de 4 años a través de la educación virtual en una I.E. particular de Santiago de Surco.

Descripción de la aplicación:

Fuentes e informantes: 11 niños de 4 años de edad, de una Institución privada de Santiago de Surco.

El plan de acción se desarrolló progresivamente a lo largo de ocho semanas, por lo cual, cada juego fue implementado de manera semanal en las sesiones de aprendizaje sincrónicas. Para ello, se envió a través de “Google Forms” el consentimiento informado (ver anexo 6) a todos los padres de familia del aula, en donde se explicó el propósito de la investigación y se solicitó su consentimiento informado, se autorizó la participación de 11 de los 13 alumnos del aula.

En cada sesión de juego, la explicación y desarrollo se llevó a cabo en un total de diez minutos. Adicionalmente, en caso el juego requería de un material adicional, se le comunicó a los padres de familia con anticipación por medio de un correo electrónico y mensaje en la plataforma “Seesaw”. Es importante mencionar, que las sesiones de aplicación fueron grabadas con la finalidad de enriquecer el diario de campo (ver anexo 5), debido a que permitieron volver a observar las grabaciones con la intención de nutrir el diario con los gestos, comentarios y conductas de los informantes. Asimismo, observar nuevamente las grabaciones, permitió identificar posibles mejoras para las siguientes sesiones de juego.



### 3.4 Plan de acción:

Tabla N°1: Matriz del plan de acción

Objetivo General	Objetivos Específicos	Estrategias/acciones	Juego	Recursos/ materiales	Técnicas e instrumentos	Fecha
Analizar el rol del juego en el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños de 4 años a través de la educación virtual en una I.E. particular de Santiago de Surco.	<p>Describir el rol e impacto del juego en el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños de 4 años a través de la educación virtual en una I.E. particular de Santiago de Surco.</p> <p>Aplicar diversos juegos para favorecer el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños de 4 años a través de la educación virtual en una I.E. particular de Santiago de Surco.</p>	<p>“Simón dice”</p> <p>Tiempo aproximado: 5 minutos</p> <p>Los niños tendrán que hacer todo lo que “Simón dice”. Primero, iniciará la maestra dando las indicaciones y, luego los alumnos podrán participar y proponer nuevas acciones. En caso la persona que esté dando las indicaciones no diga “Simón dice”... , los niños tendrán que quedarse inmóviles.</p>	Motor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Música de fondo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SE1yT2Y-1VA&amp;t=174s">https://www.youtube.com/watch?v=SE1yT2Y-1VA&amp;t=174s</a></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lista de cotejo</li> <li>-Diario de campo</li> </ul>	18/09
		<p>“Ritmo a go go”</p> <p>Tiempo aproximado: 7 minutos</p> <p>Este juego consiste en elegir un tema, sonido y/o categoría y, los alumnos tendrán que tomar turnos y decir una palabra que pertenezca al grupo establecido. Es</p>	Verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Música de fondo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SE1yT2Y-1VA&amp;t=174s">https://www.youtube.com/watch?v=SE1yT2Y-1VA&amp;t=174s</a></li> <li>- Imágenes referenciales de cada categoría</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Diario de campo</li> </ul>	21/09

		<p>elemental intentar no repetir las palabras ya dichas. Primero, la docente puede elegir la categoría como ejemplo. Luego, los alumnos podrán proponer sus propias categorías.</p>				
		<p>“Los superhéroes”</p> <p>Tiempo aproximado: 5 minutos</p> <p>Para este juego, los alumnos necesitarán una tela o manta que servirá como una capa de superhéroe. Los niños escucharán la música de superhéroes y observarán la imagen de un villano. Utilizando sus super poderes, tendrán que defender a sus amigos y salvar el día. Al finalizar el juego, comentarán qué super poder eligieron y cómo se sintieron.</p>	<p>Simbólico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tela/manta (pedir con anticipación)</li> <li>- Música de superhéroes: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=e9vrfEoc8_g">https://www.youtube.com/watch?v=e9vrfEoc8_g</a></li> <li>- Imagen de villano</li> </ul>	-Diario de campo	23/10
		<p>“Las estatuas”</p> <p>Tiempo aproximado: 5 minutos</p> <p>Los alumnos bailarán al ritmo de la música seleccionada. Cuando la música se detenga, los niños tendrán que quedarse inmóviles hasta que la música vuelva a</p>	<p>Motor</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 canciones de géneros diferentes y con distintas velocidades: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=4FcTYF0OBSg">https://www.youtube.com/watch?v=4FcTYF0OBSg</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=yJMyrhtSZhY">https://www.youtube.com/watch?v=yJMyrhtSZhY</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=yJMyrhtSZhY">https://www.youtube.com/watch?v=yJMyrhtSZhY</a></li> </ul>	-Diario de campo	16/10

		comenzar.		e.com/watch?v=ZbZSe6N_BXs		
		<p>“Contar una historia juntos”</p> <p>Tiempo aproximado: 8 minutos</p> <p>Los alumnos observarán alrededor de 10 imágenes que utilizarán para contar una historia. Por turnos, los alumnos elegirán una imagen e irán completando una historia creada por ellos mismos.</p>	Verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 10 imágenes de personajes, lugares, acciones, etc.</li> <li>- PPT para ordenar imágenes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lista de cotejo</li> <li>-Diario de campo</li> </ul>	28/10
		<p>“Encuentra el objeto”</p> <p>Tiempo aproximado: 7 minutos</p> <p>Los alumnos buscarán en sus hogares un objeto que cumpla con características específicas, por ejemplo: tamaño, color, textura, etc. Luego, los alumnos propondrán características de objetos para que sus compañeros busquen en casa. Por ejemplo, encuentra un objeto de color rojo y que</p>	Motor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Música de fondo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SE1yT2Y-1VA&amp;t=174s">https://www.youtube.com/watch?v=SE1yT2Y-1VA&amp;t=174s</a></li> </ul>	-Diario de campo	4/11

		tenga forma circular.				
		<p>“Juego de trabalenguas”</p> <p>Tiempo aproximado: 5 minutos</p> <p>Los niños repetirán dos trabalenguas, uno sencillo y el segundo de mayor complejidad. Luego, intentarán recordarlo y decirlo sin ayuda de la docente.</p>	Verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dos trabalenguas</li> <li>- PPT con imágenes referenciales de los trabalenguas</li> </ul>	-Diario de campo	9/11
		<p>“El baile de los animales”</p> <p>Tiempo aproximado: 5 minutos</p> <p>Los niños bailarán al ritmo de la música del “baile de los animales” y tendrán que dramatizar cada animal que sea mencionado durante la canción.</p>	Simbólico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Canción: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=pgzXRKtg6ik">https://www.youtube.com/watch?v=pgzXRKtg6ik</a></li> </ul>	-Lista de cotejo -Diario de campo	16/11

Fuente: Elaboración propia

### **3.5 Técnicas e instrumentos para organizar y analizar la información:**

En relación a las técnicas a aplicar para recoger datos, se utilizó principalmente la observación, debido a que permanece una herramienta accesible y viable durante la educación virtual. La observación permitió realizar un registro visual del contexto que se deseaba conocer, pues permite “captar de la manera más objetiva posible, lo que ocurre en el mundo real, ya sea para describirlo, analizarlo o explicarlo desde una perspectiva científica” (Campos y Lule, 2012, p. 49). Asimismo, Campos y Lule (2012) mencionan que es elemental identificar previamente el objeto, grupo y/o situación de estudio que se desea observar, para darle sentido a ésta y observar detalladamente.

Por otro lado, en cuanto a los instrumentos utilizados para recoger datos, se elaboró una lista de cotejo para recoger comportamientos y conductas específicas de los alumnos durante el desarrollo de los juegos virtuales. Según Coronado-Hijón (2015), una lista de cotejo es un instrumento indispensable durante la investigación cualitativa, puesto que permitirá establecer criterios de evaluación. Además, los autores mencionan que la lista de cotejo cuenta con “niveles estadísticamente aceptables de validez y fiabilidad, así como un instrumento de fácil utilización y aplicación a tareas en contextos naturales” (p. 104).

La lista de cotejo se presentó como un instrumento primordial durante esta investigación, visto que permitió establecer y evaluar diversos desempeños seleccionados. El instrumento permitió observar y recoger comportamientos y conductas específicas de los alumnos durante el desarrollo de los juegos virtuales. Este se aplicó en tres de las sesiones de juego, para evaluar el progreso de los alumnos a lo largo del plan de acción.

Asimismo, se elaboró un diario de campo para enriquecer la información obtenida por las listas de cotejo, el cual permitió recoger observaciones, información y opiniones de los estudiantes, relacionados a los juegos a través de la modalidad de educación virtual. El diario de campo es un instrumento utilizado y considerado como parte del proceso de aprendizaje durante una investigación. De la misma manera, es una herramienta que permite registrar información relevante acerca de una comunidad de aprendizaje, para luego analizar y reflexionar ante la información obtenida del contexto en cuestión. Del mismo modo, es un instrumento que nos

permite releer y recordar la información obtenida a partir de la observación, por lo tanto, enriquecerá significativamente la investigación (Jurado, 2011).

Es por ello, que este instrumento enriqueció la información obtenida por las listas de cotejo, puesto que me permitió recoger observaciones, información y opiniones de los estudiantes, relacionados a los juegos a través de la modalidad de educación virtual. El diario de campo se aplicó en todas las sesiones de juego desarrolladas, ya que representa un registro personal y detallado. De la misma manera, se registraron todas las observaciones realizadas, percepciones, avances de los alumnos, participación de los padres de familia, contextos familiares, entre otros.

Luego de poner en práctica la técnica de la observación y, los instrumentos de la lista de cotejo y diario de campo, se utilizó el programa de Microsoft Excel y se elaboró una matriz para el vaciado de información. El programa Microsoft Excel brindó un espacio para registrar los resultados obtenidos en las listas de cotejo, lo cual fue beneficioso al momento de desarrollar el análisis de la investigación. A partir de ello, se elaboraron diversos gráficos de barras y gráficos circulares, para presentar los resultados obtenidos de forma visual y agrupada.

Por otro lado, para organizar la información registrada en el diario de campo, se elaboró una matriz para codificar los extractos correspondientes a las categorías y subcategorías de esta investigación (ver anexo 7). La matriz elaborada permitió visualizar adecuadamente los resultados obtenidos en el diario de campo y, esto permitió enriquecer el análisis de los resultados y complementar las figuras elaboradas utilizando el programa de Microsoft Excel.

### **3.6 Procedimientos éticos aplicados en la investigación:**

Para el desarrollo de esta investigación, se revisó la Declaración de Compromiso con los principios éticos de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. A partir de ello, me comprometí a respetar y honrar los cinco principios éticos para la construcción de la propuesta de mi investigación, estos son: (i) respeto a las personas, (ii) beneficia no maleficencia, (iii) justicia, (iv) integridad científica y (v) responsabilidad (Comité de Ética de la Investigación PUCP, 2018). Por consiguiente, estos principios éticos han guiado el trabajo de investigación y me han permitido desarrollarlo adecuadamente. Es por ello, que se llevaron a cabo una serie de pasos

y reuniones, con el fin de presentar la propuesta de investigación a toda la comunidad educativa involucrada.

En primer lugar, se llevó a cabo una reunión con la docente acompañante para dialogar acerca de la investigación, el propósito de ella y la metodología que se utilizaría a lo largo de las sesiones de juego. Adicionalmente, se solicitó agregar su nombre y firma al momento de enviar el consentimiento informado a los padres de familia.

En segundo lugar, se realizó una reunión con la Directora de Estudios de la Institución Educativa en donde se estaba desarrollando la práctica pre profesional. En esta reunión se explicitaron los objetivos de la investigación y se realizó una explicación de cómo ésta se llevaría a cabo. Al finalizar la reunión, la Directora de Estudios se mostró satisfecha con la programación y metodología que se llevaría a cabo a lo largo de las ocho semanas del plan de acción. La directora brindó autorización para continuar con la ejecución de las sesiones de juego y sugirió agregar su firma al momento de enviar el consentimiento informado a los padres de familia.

En tercer lugar, se redactó el protocolo de consentimiento informado, el cual fue luego trasladado a Google Forms. Este documento fue revisado por la asesora de tesis, docente acompañante y Directora de Estudios. Se consideró pertinente enviar el consentimiento informado por medio de la plataforma Google Forms, visto que los padres de familia no podrían entregar el consentimiento impreso y firmado. Por lo tanto, la plataforma se mostró bastante accesible, en el contexto de crisis sanitaria. Además, el recolectar las firmas de los padres de familia a través de esta plataforma fue bastante sencillo y rápido, lo cual facilitó este procedimiento.

Los padres de familia recibieron un consentimiento informado a inicios del mes de septiembre, para que brindaran su autorización para poder evaluar a sus hijos/as para fines exclusivos de la investigación. Según González, González y Ruiz (2012), es elemental proteger a los participantes de una investigación y respetar su autonomía, por lo cual, se les debe brindar un consentimiento informado en donde se especifique el proceso de investigación. Asimismo, los autores mencionan que el anonimato es fundamental durante la investigación por parte del investigador. Al pasar dos semanas, el número de alumnos participantes fue once, visto que dos familias no firmaron el consentimiento informado elaborado.

A lo largo de la investigación, se trabajó profesionalmente y éticamente, respetando la anonimidad de los estudiantes. En la elaboración de los instrumentos y el vaciado de información, se le asignó a cada niño una letra, para respetar el derecho a su privacidad y anonimidad. Es importante mencionar, que los datos recolectados se utilizaron exclusivamente para fines académicos, es por ello, que no se tomaron fotografías para el uso de la investigación y las grabaciones se mantuvieron en total confidencialidad. Según González, González y Ruiz (2012), es necesario proteger a los participantes de una investigación y respetar su autonomía, por ende, el consentimiento informado explicaba y especificaba el proceso de investigación.

La investigación desarrollada respetó y asumió con responsabilidad lo señalado por el Reglamento del Comité de Ética para la Investigación con seres humanos y animales. En todo momento se respetó la autonomía de los alumnos participantes de la investigación, específicamente al hacer uso del consentimiento informado por los padres de familia y, el énfasis hecho en que la participación era voluntaria y los alumnos podrían ser retirados en cualquier momento de la investigación. Igualmente, todos los alumnos fueron tratados de manera justa y equitativa, sin hacer ningún tipo de diferenciación entre los participantes y alumnos quienes no participaron de la investigación. En todo momento se ha respetado el derecho a la privacidad y se ha protegido la información brindada por los estudiantes, con sumo cuidado y cautela. Finalmente, se tomaron las precauciones necesarias para no generar ningún tipo de daño a los estudiantes y, en todo momento, se maximizaron los beneficios que brindaba la investigación.

### **PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

A partir de la crisis sanitaria ocasionada por la pandemia del COVID-19, se identificó una problemática en las aulas virtuales, esta fue la necesidad de los docentes y padres de familia en abordar todos los objetivos de aprendizaje planteados para el año escolar 2020, a pesar de las circunstancias. Al igual que los adultos, los niños han atravesado diversos cambios a lo largo del último año y han enfrentado el aislamiento social, utilizando los recursos y herramientas brindadas por sus padres y la escuela. Así encontramos que los alumnos presentaban dificultades para adaptarse al aula virtual, tolerar la frustración y/o manejar diversas emociones y, respetar las nuevas normas de convivencia. En consecuencia, se identificó la urgencia de desarrollar la autorregulación emocional desde el aula virtual y brindarles a los estudiantes una mayor variedad de espacios para poner en práctica estas habilidades.

Al detectar esta problemática en el aula, que incrementaba en cada sesión de clase, se consideró pertinente elegir un tema para la investigación relacionado a ello. Esto me permitió abordar las necesidades socio-emocionales de los estudiantes, teniendo en cuenta sus características individuales y grupales. Es por ello, que se identificó la importancia y necesidad del juego en las aulas virtuales como una estrategia para desarrollar la autorregulación emocional en los niños de 4 años. En el marco de la investigación, se revisó bibliografía relacionada al juego, a la autorregulación emocional y a la relación de estos dos. A partir de ello, se consideró fundamental vincularlos y desarrollarlos en el ámbito en cuestión, con el fin de brindarle a los alumnos diversas estrategias que les permitan desarrollar de manera adecuada la autorregulación emocional. Por lo tanto, se seleccionó la investigación-acción, debido a que permitió mejorar la práctica pedagógica y se consideró más adecuada para el contexto.

Luego de definir la temática y objetivo de la investigación, se propuso una hipótesis de acción, un objetivo general y dos objetivos específicos, lo cuales guiaron tanto la programación como el desarrollo del proyecto de investigación. La hipótesis de acción elegida fue: la realización de juegos en las sesiones virtuales favorecerá el desarrollo de la autorregulación emocional en niños de 4 años en una I.E. particular de Santiago de Surco. Por tal motivo, se elaboró un plan de acción detallado, en el cual se eligieron tres tipos de juegos que serían desarrollados a lo largo de ocho semanas de clases. El plan de acción fue desarrollado en una matriz que permitió plantear los objetivos, orientar la investigación y las acciones a realizar en cada sesión de juego. Luego de poner en práctica cada una de las sesiones de juego determinadas en el plan de acción, se procedió a realizar la narración correspondiente en el diario de campo. En este instrumento, se redactaron las opiniones, observaciones, comentarios, gestos y comportamientos de los alumnos. Por otro lado, durante la ejecución de dicho plan, al final de tres sesiones, se aplicó la lista de cotejo, para evaluar los progresos de los participantes.

Los juegos tenían como objetivo desarrollar diversas habilidades relacionadas a la autorregulación emocional, como: levantar la mano para participar, expresar ideas y sentimientos espontáneamente, participar sin la intervención de un adulto, entre otros. Luego de la revisión bibliográfica y la observación participante realizada en las sesiones académicas de los niños, se plantearon veintiséis desempeños a desarrollar durante el juego y las sesiones académicas, relacionados a la autorregulación emocional.

Además, se consideró pertinente seleccionar ocho juegos, los cuales fueron desarrollados semanalmente. Después de elaborar el marco teórico de la investigación, se identificó el rol e importancia de estos tipos de juego en el desarrollo holístico del niño. Los juegos seleccionados respondieron a las necesidades del desarrollo y etapa evolutiva de los alumnos, a los objetivos que se deseaban alcanzar, al contexto de la investigación y en base a las referencias bibliográficas seleccionadas.

En cuanto al material seleccionado y/o elaborado para las clases virtuales, se consideró pertinente solicitar material solo en una de las ocho sesiones de juego, llamada "los superhéroes". En esta sesión se solicitó a los padres de familia que le brindaran a los alumnos una manta, chalina, sábana, entre otros, para que sea utilizada como capa durante clase. Este material fue solicitado con una semana de

anticipación por medio de un aviso enviado en la plataforma “Seesaw”. Es importante destacar que se requirió material que se tuviera en el hogar, en esta oportunidad y, debido a que el contexto actual inhabilitaba a los padres de familia a acceder a una mayor variedad de materiales. A partir de la crisis sanitaria, tanto las sesiones de juego como las académicas, tuvieron que adecuarse a los recursos que las familias tenían en casa. De modo que, fue esencial dialogar con los padres previamente para conocer con qué recursos contaban en el hogar y esto fue tomado en consideración al momento de planificar las sesiones de juego.

A lo largo de ocho semanas, se ejecutaron los juegos programados de manera exitosa. Previamente, se envió el plan de acción a la docente colaboradora para que estuviera informada de los juegos a realizar durante las sesiones sincrónicas. Debido a que las sesiones de juego semanales eran parte de la sesión académica, en una ocasión, el orden planificado para el juego tuvo que ser modificado, y así estuvieran alineados con la temática y objetivo de la clase. Esta variación, no modificó el plan de acción propuesto, sobretudo con respecto a los objetivos ni a la hipótesis de acción, visto que la investigación se desarrolló adecuadamente y de la manera en que fue planificada.

A partir de lo expuesto anteriormente, se presentarán los resultados obtenidos a lo largo de toda la investigación, así como el análisis de los resultados generales, los resultados obtenidos por áreas, algunos desempeños cruciales que merecen atención particular y las dificultades encontradas.

Al iniciar la investigación, se identificó que la gran mayoría de participantes se encontraba desarrollando los desempeños seleccionados, pero aún presentaban dificultades en el área socio-emocional. Esto coincide con las primeras observaciones y descripciones elaboradas en el diario de campo, puesto que se identificó que los alumnos no se encontraban preparados para regular sus emociones y conductas ante diversos estímulos. En la primera narración del diario de campo, se encontró lo siguiente: “la mayoría de los niños presentaron dificultades para esperar su turno y se frustraban al no ser llamados primeros, uno de los alumnos empezó a llorar y apagó su cámara” (HA1). La situación presentada anteriormente, demuestra que los estudiantes tuvieron algunos impedimentos con respecto a las habilidades de automanejo, para participar de manera asertiva en las sesiones de juego. Por lo cual, se infiere que los estudiantes no estaban participando de manera adecuada debido a la falta de estrategias relacionadas a la autorregulación emocional y como respuesta

a las dificultades individuales y grupales de los estudiantes en el nuevo contexto educativo.

La observación realizada en el diario de campo responde al marco de la investigación, en vista de que la educación virtual ha supuesto retos significativos en el desarrollo y desempeño escolar de los estudiantes. Del mismo modo, este nuevo contexto ha expuesto nuevas demandas sociales y educativas, por lo cual es fundamental priorizar el desarrollo adecuado del área socio-emocional del niño. A partir de ello, se deduce que los docentes deben de replantear y reflexionar ante las metodologías utilizadas, ya que hoy en día el apoyo emocional de los alumnos se presenta apremiante. Adicionalmente, los docentes deberán atender las necesidades socio-emocionales en las aulas virtuales como una medida de contención y prevención, de este modo se resguardará el bienestar del desarrollo holístico del niño y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

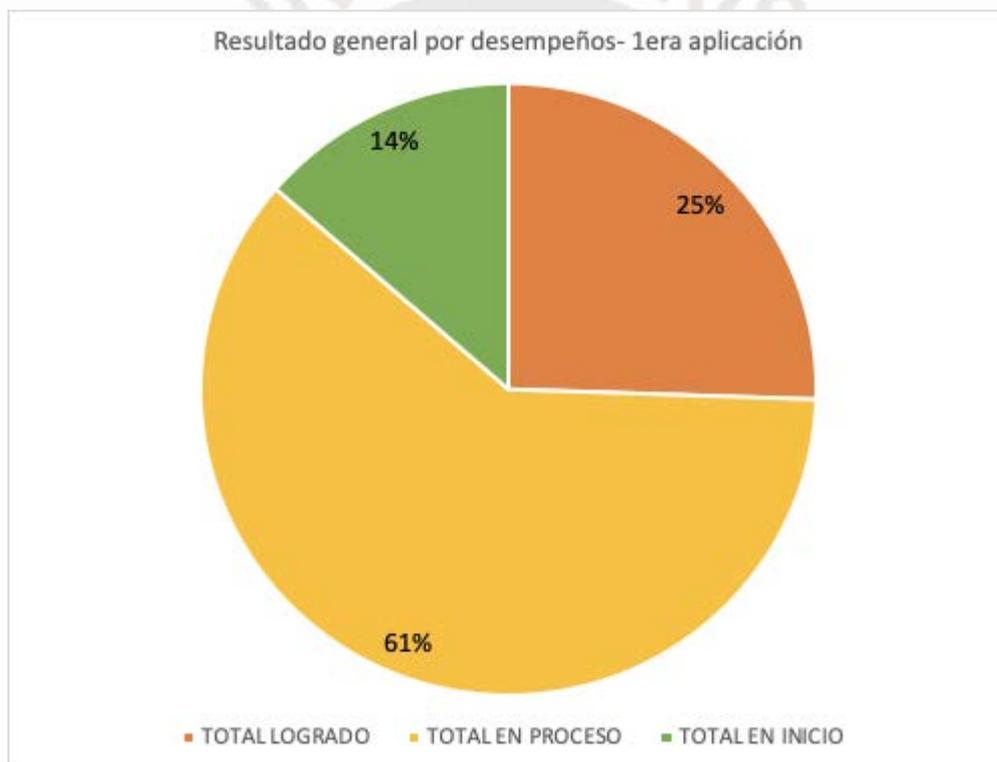
Las observaciones presentadas previamente, acompañan al resultado obtenido en la primera aplicación de la lista de cotejo con respecto a las habilidades de autorregulación. En la figura 1, se observa que, al iniciar la investigación, 14% de los desempeños elegidos se encontraban en inicio, debido a que el conjunto de niños aún presentaba impedimentos para adaptarse a la educación virtual y manejar sus emociones de forma asertiva.

Los estudiantes mostraron como grupo, una baja motivación a lo largo de las sesiones académicas, dependencia del apoyo y/o acompañamiento del adulto y poca tolerancia a la frustración al momento de participar, equivocarse o no ser llamado primero. Además, los niños presentaron desmotivación y una baja capacidad atencional durante las sesiones de clase, visto que los recursos utilizados no fomentaban el juego ni el aprendizaje significativo. Es por ello, que se infiere que los alumnos no se encontraban estimulados ni motivados por las sesiones académicas semanales. De modo que, los resultados obtenidos en la primera aplicación de la lista de cotejo exhiben la problemática y necesidad de abordar las habilidades relacionadas a la autorregulación emocional de los niños.

Se observa en la figura que al poner en práctica el plan de acción en el mes de septiembre, cuatro meses luego de haber iniciado la educación virtual, los alumnos aún mostraban ciertas dificultades para regular sus emociones, participar, escuchar a sus compañeros respetuosamente y desenvolverse en el aula virtual adecuadamente. Asimismo, el 61% de los desempeños seleccionados se

encontraban en el nivel de logro “en proceso”, lo cual indica que los alumnos necesitaban el acompañamiento, espacio y diversas oportunidades para seguir desarrollando la autorregulación emocional. Es por ello, que se consideró pertinente incorporar el juego como una estrategia primordial para desarrollar la autorregulación emocional en las aulas virtuales. Esto coincide con la opinión de Russ (citado por White, 2012), quien menciona que el juego desarrolla diversas habilidades que le permitirán al niño adaptarse a nuevos contextos y regular sus emociones. En consecuencia, el método utilizado para desarrollar la autorregulación emocional, responde a la problemática identificada como se evidencia en la figura 1, presentada a continuación.

Figura 1: Resultado general en la primera aplicación de la lista de cotejo



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la última narración del diario de campo, se observaron cambios evidentes en el resultado general de los desempeños evaluados, ya que, a lo largo de las diversas sesiones de juego, los alumnos presentaron mejoras y avances tanto de manera grupal como individual. Al finalizar la investigación, se identificó que los alumnos disponían de mayores herramientas y estrategias para regular sus

emociones y comportamientos, como levantar la mano para participar, seguir indicaciones, diferenciar los momentos de juego y trabajo, entre otros. Es importante destacar que, a pesar del contexto y las circunstancias presentadas a lo largo del año escolar, los alumnos no sólo tuvieron la oportunidad de desarrollar la autorregulación emocional, ya que también adquirieron o acrecentaron la capacidad de sobrellevar la adversidad por medio de la resiliencia.

Los resultados obtenidos en el diario de campo reflejan que el juego debe de ser considerado una estrategia que favorece la autorregulación emocional de los niños y, es una herramienta fundamental en el aula presencial y virtual. Si bien el tiempo y las sesiones académicas semanales les permitieron a los alumnos participantes adaptarse progresivamente a la educación virtual, la ejecución del plan de acción inició a mediados de septiembre, por ende, los alumnos ya habían participado por un período de cuatro meses de sesiones académicas virtuales previo al inicio de la investigación. De modo que, se concluye que, si bien los alumnos se encontraban aún en proceso de adaptación al iniciar la investigación, las sesiones de juego se mostraron como un detonante para el desarrollo de la autorregulación emocional.

De otra manera, durante el período de ejecución del plan de acción, se identificó que el rol docente es primordial para guiar a los estudiantes en las sesiones de juego. Esto permitió a los alumnos desenvolverse adecuadamente y brindó los espacios necesarios para que los participantes se expresen libremente. Es importante destacar, que si bien el rol de la docente como guía y/o acompañante fue imprescindible en las sesiones de juego, son los alumnos quienes deben de participar y sugerir diversas propuestas a lo largo del juego, ya que esto incrementó la motivación y atención sostenida de los estudiantes. Un ejemplo de ello, es la siguiente narración del diario de campo, “al proponer dos acciones, el alumno se mostró entusiasmado y más involucrado en el juego” (JM1). Los resultados obtenidos coinciden con la opinión de White (2012), quien menciona que el juego puede ser guiado por un adulto acompañante para brindar diversas oportunidades al niño de regular sus emociones y proveer experiencias que le permitirán enfrentar situaciones retadoras, como: solucionar conflictos, confiar en sí mismo al enfrentarse a un reto y evitar el exceso de frustración en el niño. No obstante, Miller y Almon (2009) complementan la visión de White (2012), ya que mencionan que es el niño quien debe

ser el protagonista al orientar y proponer en el juego, en vista de que la construcción de su aprendizaje debe ser autónoma.

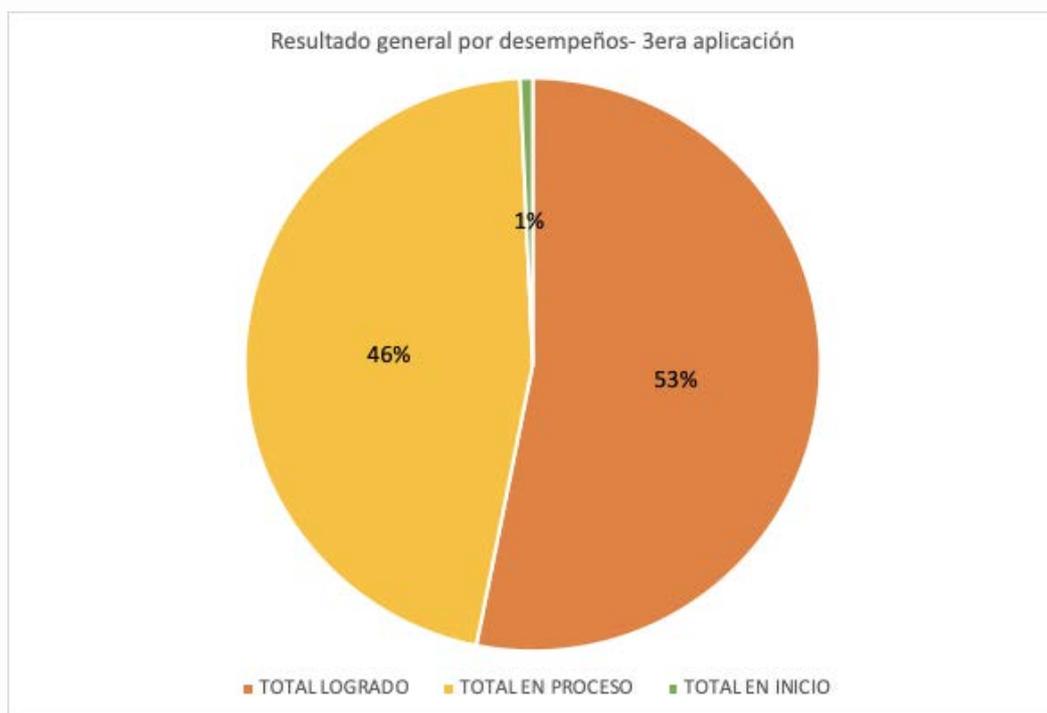
En el diario de campo, se evidencia que los resultados obtenidos a lo largo de la investigación han sido satisfactorios, han reflejado la importancia del juego y de la autorregulación emocional, cómo implementarlo en el aula virtual y el impacto que tiene en los niños de 4 años. En la última narración del instrumento se presenta una breve descripción relacionada a la conclusión del plan de acción, “me considero satisfecha de los avances y resultados obtenidos a lo largo de las ocho semanas de desarrollo de plan de acción. Considero que la temática de la investigación planteada ha sido pertinente a las necesidades de los estudiantes y el contexto en el que nos encontramos [...] considero que los 11 estudiantes que participaron de la investigación dieron resultados muy pertinentes y variados que responden a la hipótesis de acción planteada para motivos de la investigación”.

Con respecto a la tercera aplicación de la lista de cotejo, este instrumento fue utilizado por última vez en el mes de noviembre, dos meses después de iniciar el plan de acción. En la figura 2 se observa un cambio y progreso significativo en el grupo de estudiantes, ya que la figura presenta que a comparación de la primera aplicación en donde 14% de los desempeños evaluados se encontraban “en inicio”, al finalizar la investigación tan sólo 1% de estos desempeños permanecen en este nivel de logro. Por lo cual, se destaca la importancia e impacto positivo que tuvieron las sesiones de juego desarrolladas en las aulas virtuales.

Por otra parte, se identificará que el nivel de logro “logrado” representa un 53% de los desempeños evaluados en esta tercera aplicación de la lista de cotejo, esta cifra representa una mejora de 28%, a comparación de la primera aplicación. Esto se debe a que se realizaron diversas sesiones de juego en donde se reforzaron constantemente los ítems seleccionados para desarrollar la autorregulación emocional de los niños de 4 años. Esto se evidencia en la siguiente narración del diario de campo, en donde se rescata la importancia de enfatizar constantemente las normas de convivencia en el aula virtual, “para futuras sesiones de juego, considero fundamental seguir haciendo énfasis en lo imprescindibles que son las reglas de participación, como: levantar la mano para participar, esperar su turno pacientemente, entre otros” (HC1). A partir de ello, se evidencia que, a lo largo de la investigación, la repetición de las normas de convivencia fue esencial; no obstante, es esencial tener en cuenta que se debe de involucrar a los alumnos en la construcción de las normas

de convivencia y la ejecución de ellas, para que el aprendizaje y asimilación sea significativo. Puesto que tomar en cuenta los intereses y percepciones de cada alumno, tiene un impacto directo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, permite que la comprensión del contenido parta de la motivación personal de los estudiantes y sea significativo. Esto se observa en la figura a continuación.

Figura 2: Resultado general en la tercera aplicación de la lista de cotejo



Fuente: Elaboración propia

En el marco de la investigación, se consideró pertinente agrupar los desempeños en tres áreas a evaluar, estas fueron: convivencia, emocional y automanejo. Estas áreas fueron seleccionadas con el propósito de organizar la información obtenida en las listas de cotejo. A continuación, se evidencian los resultados alcanzados en la primera y tercera aplicación de la lista de cotejo, donde se identifican el proceso de los desempeños, organizados en las áreas mencionadas.

En la figura 3 los resultados obtenidos en el área evaluada al iniciar el plan de acción. En primer lugar, se considera pertinente destacar que el área de automanejo obtuvo mejores resultados y una ligera ventaja sobre las demás áreas, debido a que los alumnos presentaron un nivel de logro mayor, a comparación de las áreas de

convivencia y emocional. Esto responde directamente al contexto familiar en el que se encontraban los estudiantes al momento de desarrollar la investigación, ya que las habilidades de automanejo de los niños de 4 años también estaban siendo desarrolladas con la ayuda y acompañamiento del padre o madre de familia, a lo largo de las sesiones de juego.

Es importante rescatar que el contexto familiar de cada estudiante varía dependiendo de diversos factores, como: la estructura familiar, cantidad de miembros en la familia, el estado civil de los adultos en el hogar, estatus laboral, entre otros. A lo largo de la investigación, se observó que algunos de los participantes tenían el apoyo de algún padre o madre de familia constantemente, mientras que otros alumnos participaron de las sesiones de juego de forma independiente. Esta información fue brindada por los padres de familia, quienes mencionaron que, de los once alumnos, ocho participaron de las sesiones de juego con la compañía y apoyo de un adulto. Por consiguiente, se infiere que es esencial involucrar a los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, visto que deben ser partícipes de la formación y desarrollo del niño y, tiene un impacto directo en su desempeño.

A lo largo de la aplicación del plan de acción, los alumnos han participado progresivamente de manera autónoma; sin embargo, al iniciar la investigación, diversos participantes se mostraron incómodos o desmotivados al momento de participar de las sesiones de juego. Por lo cual, en estos casos, el rol del adulto acompañante se mostró fundamental para invitar y motivar a los alumnos a participar de la sesión de juego. La siguiente narración del diario de campo concuerda con lo previamente dicho, puesto que “al escuchar las acciones de “Simón dice”, el niño no seguía las indicaciones y se quedaba inmóvil. Después de unos segundos, la madre del niño decidió participar y es así como el alumno empezó a imitar a su madre” (JM2). Este extracto del diario de campo, presenta el rol imprescindible que cumple la madre del niño en cuestión, en vista de que se vio motivado al observar que su madre también participaba de la sesión de juego.

En segundo lugar, en la siguiente figura se refleja que el área de convivencia obtuvo resultados promedio al iniciar la investigación, debido a que la mayoría de desempeños se encontraban en el nivel de logro “en proceso”, lo cual indica que los participantes aún se hallaban desarrollando los desempeños del área mencionada. Algunos de los desempeños evaluados en esta área fueron, “espera su turno sin interrumpir a sus compañeros” y “levanta la mano para participar”. Al iniciar la

investigación, estos desempeños se encontraban “en proceso”, debido a que los alumnos aún presentaban impedimentos para adaptarse a las nuevas normas de convivencia virtuales, por lo tanto, debían de recibir mayores estrategias para poner en práctica una convivencia armoniosa.

Es importante señalar, que en las primeras sesiones de juego y en la primera aplicación de la lista de cotejo, se determinó que tan sólo un 25% de los participantes se encontraban en un nivel de logro “logrado” en desempeños como “levanta la mano para participar”. Estos resultados reflejan la realidad y dificultades a las que los alumnos se han enfrentado en este año escolar, en vista de que a comparación de las normas de convivencia en un aula presencial, el aula virtual supuso mayor complejidad y falta de democratización al momento de consolidar las nuevas normas. En consecuencia, esto presentó retos a los cuales los estudiantes jamás se habían enfrentado. Es por ello, que se consideró necesario seguir enfatizando la importancia de las normas de convivencia en el nuevo contexto escolar.

Una dificultad predominante presentada a lo largo del plan de acción, fue el reforzar la importancia de levantar la mano para participar, sin prender el micrófono. En algunos casos particulares, diversos participantes repetían constantemente este patrón de conducta. Esto coincide con la siguiente narración del diario de campo, “los alumnos “C” y “G”, mostraron breves dificultades para esperar su turno, debido a que pensaban en diversas palabras con el sonido elegido y prendían el micrófono e interrumpían a sus compañeros, algunos de sus compañeros se mostraron incómodos, al hacer gestos y movimientos de enojo” (HA3). Este extracto del diario de campo refleja que no sólo algunos de los estudiantes mostraron resistencia a algunas de las normas de convivencia establecidas en las sesiones sincrónicas, sino que también el no cumplir con ellas generaba malestar y interrupción en el aula. Por lo cual, es fundamental enfatizar la importancia del área de convivencia tanto para el desarrollo individual del alumno, como para el bienestar y conformidad del grupo de estudiantes.

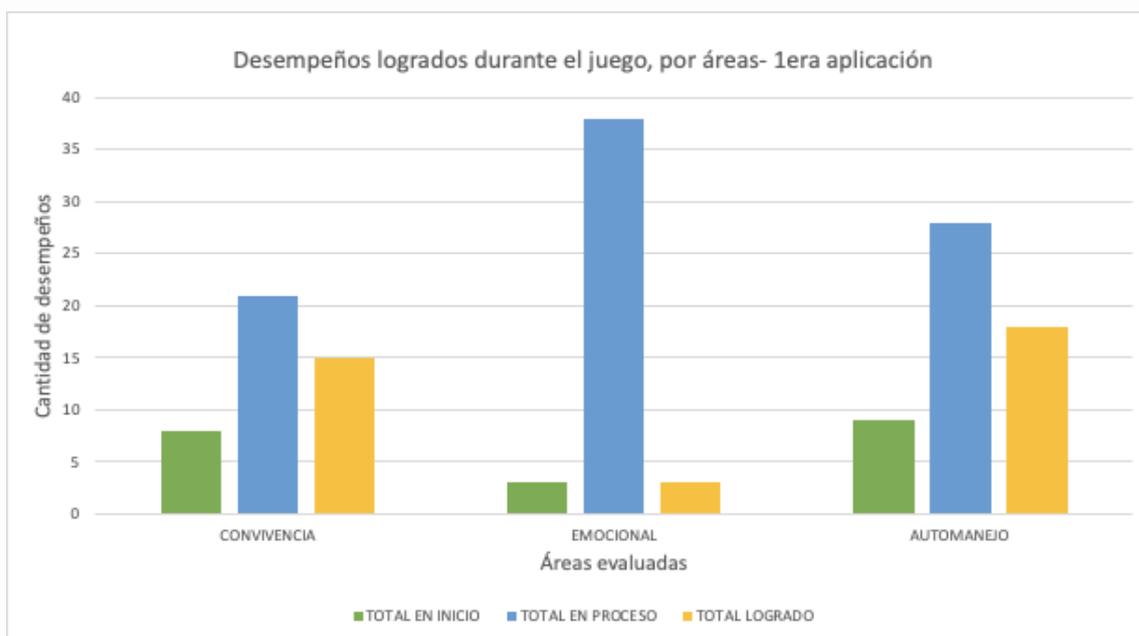
En tercer lugar, se determinó que el área emocional presentó en la primera aplicación el nivel de logro más bajo, a comparación de las otras dos áreas. En la figura 3 se observa que la gran mayoría de participantes se encontraba “en proceso”, mientras que los niveles de logro “en inicio” y “logrado” alcanzaron el mismo nivel. Además, es importante destacar que en el nivel de logro “logrado” se presentan tres resultados, ya que tan sólo tres participantes iniciaron la investigación habiendo

consolidado el siguiente desempeño “expresa sus ideas y sentimientos espontáneamente”. Este desempeño se encontraba logrado por tres de los participantes debido a diversos factores, como: (i) características personales del niño, (ii) nivel alto de participación y (iii) motivación en las sesiones académicas y de juego.

Asimismo, el área de desarrollo socio-emocional se ha visto afectada a partir del aislamiento social y los diversos cambios ocasionados por la crisis sanitaria. A lo largo de las diversas semanas de aplicación, se evidenció que el nivel de tolerancia a la frustración, manejo emocional y reconocimiento de las emociones, se vio impactado negativamente. De la misma manera, se identificó que los alumnos desarrollaron satisfactoriamente los desempeños “expresa sus ideas y sentimientos espontáneamente” y “refleja confianza en sí mismo/a al enfrentarse a un nuevo reto”, en vista de que se incentivó constantemente a los estudiantes a participar de las sesiones de juego, sin importar los errores que cometieran y estas sesiones se fueron complejizando, por lo cual los alumnos tuvieron que enfrentar diversos retos que les permitió fortalecer la confianza en sí mismos.

Durante las sesiones académicas, los alumnos tuvieron pocas oportunidades para expresar cómo se sentían y/o profundizar acerca de ello, previo al inicio de la ejecución del plan de acción. En la mayoría de ocasiones, los estudiantes mencionaron que se sentían “felices”; no obstante, la docente acompañante no generaba espacios de reflexión ni brindaba oportunidades en donde los alumnos indagaran por qué se sentían de esa forma y la importancia de conocer todos los sentimientos, no solo la felicidad. El rol docente se presenta indispensable en el desarrollo emocional del niño, ya que se busca el desarrollo holístico del estudiante y no exclusivamente un desempeño académico satisfactorio. Por consiguiente, la docente debe informarse y consolidar ciertos conceptos, para poder manejar diversas estrategias que le permitirán abordar el desarrollo socio-emocional del niño de forma transversal. A partir de ello, podrá brindar espacios y recursos pertinentes al grupo de estudiantes, para indagar y consolidar adecuadamente el reconocimiento de las emociones. A continuación, en la figura 3 se evidencia la problemática, específicamente en el área emocional.

Figura 3: Desempeños logrados en la primera aplicación



Fuente: Elaboración propia

En comparación a la figura vista anteriormente, la figura 4 nos presenta los resultados obtenidos en la última aplicación de la lista de cotejo, los cuales demuestran que los alumnos han presentado avances y mejoras en las tres áreas evaluadas. Nótese que, en las áreas de convivencia y automanejo, el nivel de logro “logrado” es superior al de “en proceso”. Esto indica que, a lo largo de la aplicación del plan de acción, los alumnos han desarrollado y puesto en práctica estrategias relacionadas a la autorregulación emocional, que han tenido un impacto directo en su desempeño en las sesiones de juego y las sesiones académicas.

De otra manera, en esta figura se observa que tan sólo una de las áreas evaluadas, el área de automanejo, presenta el caso de un niño que aún se encuentra en el nivel de logro “en inicio” en un desempeño específico, “participa sin la intervención de un adulto”. Al iniciar la investigación, cuatro de los participantes se encontraban en el mismo nivel de logro y otros cuatro alumnos se encontraban “en proceso”. Por lo cual, alrededor del 75% de los alumnos iniciaron su participación en las sesiones de juego dependiendo parcial o completamente de un adulto acompañante. Es por ello, que considero pertinente rescatar que el grupo de estudiantes mostró iniciativa y avances a lo largo de la ejecución del plan de acción, visto que progresivamente fueron participando de manera autónoma y activa en las sesiones de juego y académicas.

Adicionalmente, si bien los resultados demuestran que uno de los alumnos se encuentra iniciando una participación autónoma, se infiere que esto responde al contexto específico en el que nos encontramos en este momento y responde al nuevo entorno educativo de este año escolar. La mayoría de alumnos ha contado con el apoyo permanente y constante de un padre de familia, por lo tanto, en diversos casos también han presentado dificultades para asumir mayor independencia y autonomía en las sesiones.

Esto coincide con diversas narraciones elaboradas en el diario de campo, por ejemplo, “en el caso de los estudiantes “G” y “J”, participaron activamente del juego, pero con el acompañamiento de sus madres. [...] A futuro será importante seguir reforzando la autonomía y la independencia de estos niños a lo largo de las sesiones de juego y aprendizaje” (HA2). La narración anterior refleja que, a lo largo del año escolar virtual, los alumnos se acostumbraron a una nueva dinámica familiar en donde el adulto está constantemente presente, en la mayoría de casos, e incluso brinda ayuda en actividades o responsabilidades escolares de los alumnos. En diversas ocasiones, se han presentado casos en donde los padres de familia han elaborado actividades o trabajos que son acordes a la edad y etapa evolutiva de los estudiantes.

En la figura, se observa que el área de automanejo obtuvo un alto rendimiento y esto se debe a dos factores principalmente. En primer lugar, los padres de familia han apoyado continuamente a los alumnos y, por ende, han reforzado en los estudiantes las nuevas normas de convivencia de las aulas virtuales. En segundo lugar, a lo largo de las sesiones de juego se han reforzado constantemente los desempeños que corresponden al área de automanejo, puesto que éstas tenían un impacto directo en el desarrollo de la sesión de juego y en las participaciones de los alumnos. De modo que, esta es el área en la que se ha hecho mayor énfasis y en la que los alumnos han mostrado mejoras significativas debido a la continuidad.

Asimismo, en la figura 4 se evidencian avances en el área de convivencia visto que ninguno de los desempeños se encuentra en el nivel de logro “en inicio”, los desempeños identificados inicialmente “en proceso” disminuyeron, mientras que “logrado” aumentó significativamente. Esto se debe a que los desempeños relacionados al área de convivencia fueron desarrollados regularmente y se convirtieron en hábitos para los participantes. Algunos de los desempeños evaluados, fueron los siguientes: sigue los acuerdos del juego, levanta la mano para participar y espera tu turno sin interrumpir a sus compañeros. En consecuencia, se deduce que

es primordial que las docentes y alumnos consoliden las normas de convivencia progresivamente por medio de su refuerzo y práctica constante. Esto permitirá que se conviertan en hábitos significativos.

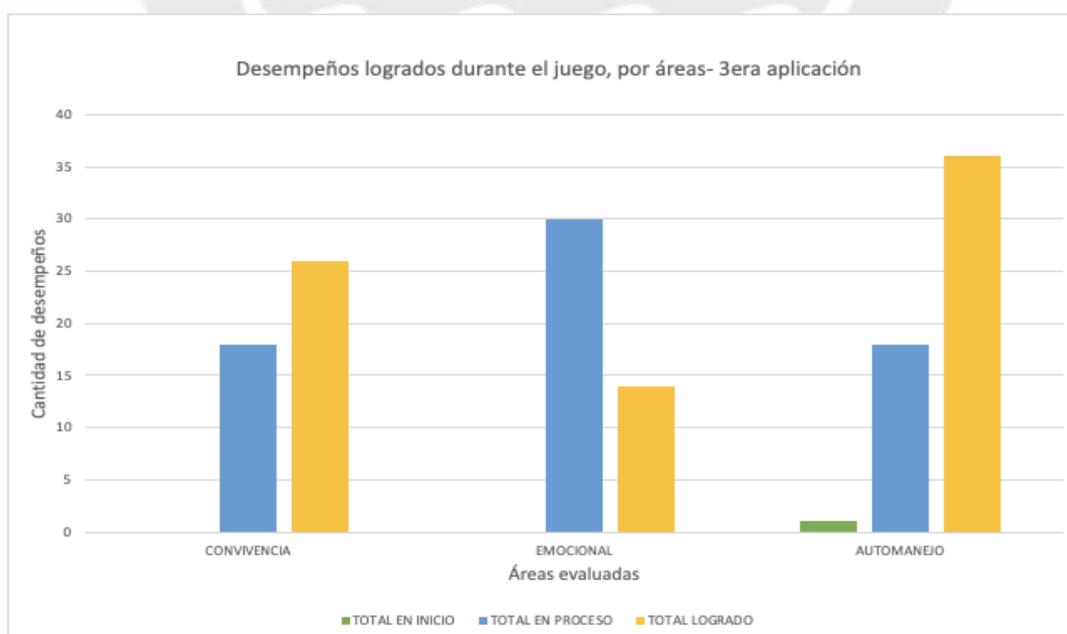
El único desempeño relacionado al área de convivencia que presentó ciertas dificultades a lo largo de la aplicación fue “interactúa con sus compañeros”, puesto que el corto periodo de tiempo y el ámbito virtual impidieron en algunas ocasiones que la interacción de los alumnos se diera de forma adecuada y fluida. Es necesario destacar, que la interacción entre los alumnos se dio mayormente previo al inicio de la sesión y/o al finalizar la sesión. Por lo tanto, no todos tuvieron la oportunidad de interactuar con sus compañeros diariamente y fueron los alumnos más extrovertidos quienes se mostraron más propensos a dialogar con los demás participantes. Estas observaciones coinciden con lo narrado en el diario de campo, en donde se manifiesta la importancia de la interacción entre compañeros como una mejora necesaria en el plan de acción, “para el siguiente juego, será elemental motivar a los alumnos a interactuar más entre ellos mismos, para que el juego no consista solamente en la interacción entre la docente y alumno. [...] pedirle a los alumnos que opinen acerca de las propuestas de sus compañeros” (HC2).

En cuanto al área emocional, los desempeños evaluados, “identifica sus sentimientos y/o emociones” y “explica las posibles causas de sus emociones”, se mantuvieron igual a lo largo de toda la investigación. Esto se debe a la falta de énfasis y desarrollo de la identificación de las emociones por medio de las sesiones de juego y las sesiones académicas. En diversas sesiones de juego, se abordó el estado emocional de los alumnos; sin embargo, debido a la falta de tiempo y la necesidad de cumplir con la sesión de juego, la identificación de las emociones y explicación de sus posibles causas se presentó como un reto complejo de abordar. Esta dificultad fue identificada a lo largo del plan de acción, como lo presenta la siguiente narración del diario de campo, “en relación a las propuestas de mejora, [...] reflexionar al finalizar el juego cómo se sintieron los alumnos, para seguir profundizando sus sentimientos y emociones a través de mayor vocabulario” (HE1). La narración refleja que, a lo largo de la investigación, se identificó que los alumnos no sólo mostraban dificultades para identificar sus emociones, ya que sólo mencionan estar “felices”, sino también se presenta la urgencia de seguir profundizando la importancia de las emociones y brindarles a los alumnos mayor vocabulario para que pudieran expresarse.

No obstante, otros desempeños del área emocional como “expresa sus ideas y sentimientos espontáneamente” y “refleja confianza en sí mismo/a al enfrentarse a un nuevo reto” reflejaron avances significativos a lo largo de la ejecución del plan de acción. Esto se debe a que los alumnos progresivamente fueron adaptándose a la nueva realidad educativa y adquiriendo mayor seguridad en sí mismos. De la misma manera, al pasar las semanas, muchos de los participantes con un perfil introvertido mostraron mayor confianza en sí mismos y mayor tolerancia a la frustración, en caso respondieran “mal” una pregunta en las sesiones académicas.

En consecuencia, se identificó que, a partir de las diversas sesiones de juego, en donde se motivaba constantemente a los alumnos a participar y compartir sus ideas sin importar que estén “bien” o “mal”, los estudiantes desarrollaron mayor convicción y firmeza al participar de las sesiones. Es importante mencionar, que el rol docente se mostró fundamental para desarrollar la confianza en el alumno, el cual le permitió enfrentar diversos retos y obstáculos. Por tal motivo, se deduce que la docente debe brindar espacios para desarrollar la seguridad y autoestima del niño, puesto que tendrá un impacto directo en su autoconcepto, el cual le permitirá desenvolverse adecuadamente en diversos contextos sociales. Esto se puede observar en la figura a continuación.

Figura 4: Desempeños logrados en la tercera aplicación



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, diversos desempeños evidenciaron resultados significativos en el progreso de los alumnos. A continuación, se presentan diversas figuras que se consideran pertinentes de observar y analizar con mayor detenimiento.

En la figura 5 se observa que el desempeño “expresa sus ideas y sentimientos espontáneamente” tuvo un cambio significativo en la varianza de los resultados obtenidos, ya que estos demuestran haberse duplicado desde la primera aplicación a la tercera aplicación. Los resultados revelan que el índice del nivel de logro “en proceso” fue disminuyendo, mientras que el nivel de logro “logrado” fue aumentando. Esto indica que, a lo largo del desarrollo de las acciones propuestas en el plan de acción, los alumnos desarrollaron confianza y seguridad en sí mismos para expresarse libremente tanto en las sesiones de juego, como en las sesiones académicas.

Además, se observó que eran los mismos estudiantes quienes participaban y/o dialogaban constantemente en las sesiones académicas y de juego. Esto respondía a la dinámica establecida en las sesiones académicas, puesto que la docente acompañante no brindaba espacios de diálogo libre y espontáneo. Se identificó que la docente tan sólo brindaba un turno por alumno obligatoriamente en las sesiones académicas y muchos de los estudiantes no participaban voluntariamente, estos eran llamados y en diversas ocasiones expresaron su incomodidad y/o que no deseaban participar de la dinámica. Es por ello, que se identificó la importancia de brindar mejores y mayores espacios de diálogo y participación, sin importar las diferencias de opiniones entre los alumnos y enfatizando el respeto entre todos los miembros del aula.

Por lo tanto, se observó que los alumnos presentaron múltiples dificultades para participar y expresarse libremente durante las sesiones de juego, al iniciar la investigación. Esto coincide con una narración elaborada en el diario de campo, después de ejecutar la primera sesión de juego, “luego, al momento de darle la oportunidad de proponer una acción, el niño comentó que no deseaba proponer nada y no deseaba participar” (HE2). Por consiguiente, esta situación refleja que al iniciar la investigación al menos uno de los alumnos, que en realidad consistía en un 80% de los participantes, no se sentía cómodo de expresarse libremente o incluso participar de la actividad que estaba siendo desarrollada de forma grupal.

A partir de estas observaciones, se consideró importante incentivar constantemente a los alumnos a participar libremente y expresarse como ellos lo

consideren pertinente, respetando a sus compañeros y las normas de convivencia planteadas. Al finalizar diversas sesiones de juego, no sólo se le preguntaba a los estudiantes cómo se sintieron, sino también si disfrutaron del juego, qué les gustó y/o no les gustó, qué otros juegos conocían y disfrutaban, entre otros. De manera que, se generaron espacios para dialogar entre los alumnos mismos y con las docentes, los cuales se convirtieron imprescindibles.

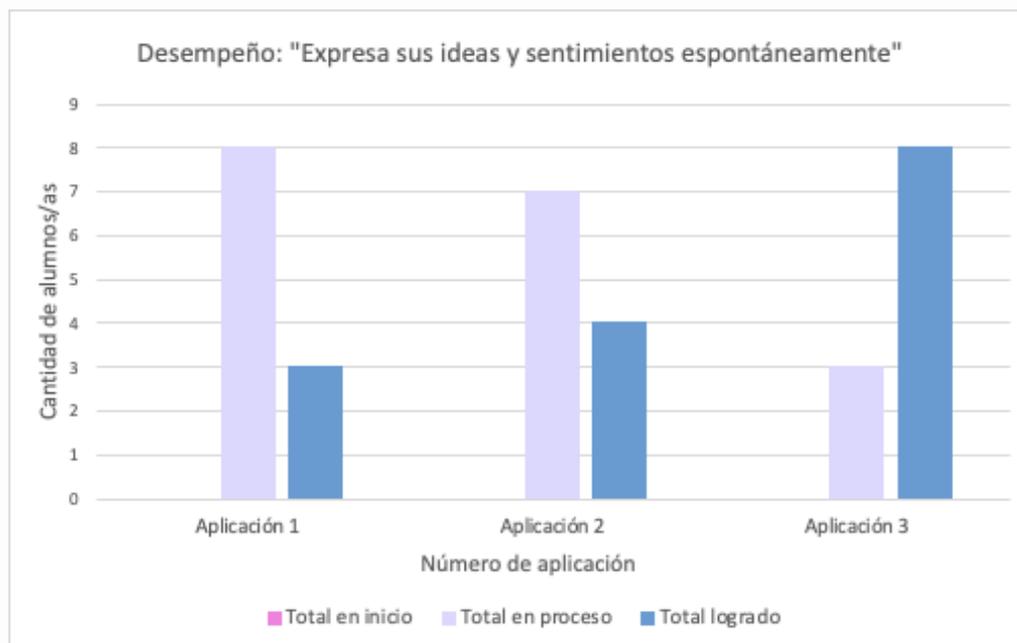
Los resultados obtenidos en la tercera aplicación, reflejan que las sesiones de juego brindaron diversos espacios y oportunidades para que los alumnos se expresen libremente. Asimismo, los índices incrementaron en vista de que los alumnos no sólo tuvieron la oportunidad de opinar respecto a sus impresiones de la sesión de juego, sino también se les dio el tiempo y espacio para generar diversas propuestas en este contexto. En virtud de ello, se considera esencial rescatar que las sesiones de juego impactaron positivamente las habilidades de autorregulación emocional de los niños de manera general y, también brindaron nuevas ocasiones para desarrollar la confianza en sí mismos y la seguridad de expresar ideas y sentimientos espontáneamente sin verse limitados de ninguna manera.

Los alumnos no sólo contaron con el espacio para expresarse utilizando el lenguaje oral, sino también utilizaron el lenguaje corporal. Los diversos juegos desarrollados en cada sesión, brindaron contextos en donde los alumnos pudieron conocer y expresarse por medio del movimiento. El cuerpo también es una forma de comunicación y, por ende, es necesario estimularlo y potenciarlo desde la etapa infantil. Es por ello, que el movimiento se mostró primordial a lo largo de la investigación, en vista de que no sólo representó un tipo de juego, sino también una herramienta alternativa de comunicación entre los estudiantes y docentes.

Finalmente, los cambios observados en este desempeño específico indican que las sesiones de juego tuvieron un impacto directo en la expresión libre y espontánea de los participantes. Es fundamental rescatar, que a lo largo de la investigación se identificó que los alumnos se acostumbraron progresivamente a la dinámica del aula virtual, lo cual favoreció el crecimiento y confianza personal de los participantes. En consecuencia, se concluye que fueron un conjunto de factores los cuales afectaron el progreso del desempeño en cuestión; no obstante, la variedad de instrumentos puestos en práctica refleja que las sesiones de juego generaron un cambio significativo y pertinente en las intervenciones, participaciones y comentarios de los estudiantes. Por tal motivo, las docentes deben brindar espacios en donde los

alumnos puedan expresarse de forma espontánea, utilizando las diversas formas de comunicación y lenguaje. Esto demuestra tener un impacto directo tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como en el desarrollo integral del niño como se evidencia en la figura 5, presentada a continuación.

Figura 5: Resultado del desempeño 5: “Expresa sus ideas y sentimientos espontáneamente”.



Fuente: Elaboración propia

Un segundo desempeño específico que debe de ser observado y analizado con detenimiento es “interactúa con sus compañeros”. En la figura 6 se observará que los resultados demuestran haberse duplicado desde la primera aplicación a la tercera aplicación. Se identificó que el nivel de logro “en inicio” fue disminuyendo a partir de la segunda aplicación y en la tercera aplicación no obtuvo ningún resultado, mientras que el nivel de logro “en proceso” se mantuvo estático. En relación al tercer nivel de logro “logrado”, este aumentó significativamente, alcanzando así que los resultados se duplicaran.

Al iniciar la investigación, la mayoría de alumnos se mostraban resistentes a interactuar con sus compañeros, visto que muchos de ellos no se conocían. Previo al inicio de las clases virtuales, los alumnos habían pasado tan solo siete días juntos en el aula presencial. En consecuencia, en este corto periodo de tiempo, los alumnos no tuvieron oportunidad de conocerse e interactuar adecuadamente. Es por ello, que en

el aula virtual se evidenció que los estudiantes no se conocían y, que la mayoría de afinidades correspondían a las amistades establecidas en las aulas del año anterior. De otra manera, en las aulas virtuales los alumnos siempre estaban acompañados por las docentes, lo cual en ciertos aspectos limitaban la libre interacción y diálogo entre los estudiantes.

Antes de iniciar la investigación, las sesiones académicas giraban en torno a los objetivos de aprendizaje, por lo tanto, los alumnos no contaban con espacios ni oportunidades para interactuar entre sí. A partir de ello, el diálogo entre los alumnos se daba mayormente previo al inicio de la sesión y/o al finalizar la sesión. La mayoría de sesiones tenían como propósito que el alumno responda preguntas hechas por la docente, por ende, la interacción del alumno se daba principalmente entre él y la docente. Entonces, se concluye que los resultados presentados en la siguiente figura, específicamente en la primera aplicación, responden a la realidad y contexto del aula virtual.

Adicionalmente, se evidenció una brecha significativa entre los alumnos extrovertidos y los alumnos introvertidos, puesto que los estudiantes extrovertidos presentaron menores dificultades para dialogar con sus compañeros y consolidar relaciones interpersonales. De la misma manera, los estudiantes extrovertidos tuvieron mayores facilidades para conectar e interactuar con los demás, debido a que se sentían cómodos en proponer diversas temáticas o ideas para discutir. Por lo cual, los estudiantes introvertidos presentaron mayores dificultades para establecer relaciones y conversaciones con otros.

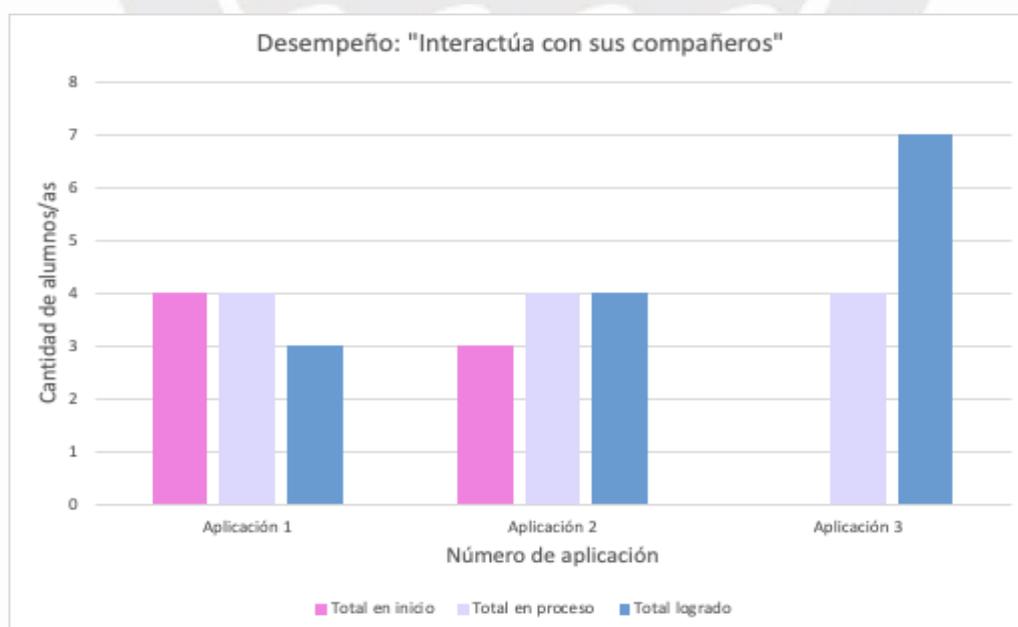
Es importante destacar un caso particular, donde un participante de la investigación tuvo que enfrentar la barrera del idioma, cuya lengua materna era el inglés. La barrera del idioma, dificultó la capacidad de este niño en particular, para comunicarse con sus compañeros adecuadamente. En conclusión, la investigación demostró que no todos tuvieron las mismas oportunidades ni facilidades de interactuar con sus compañeros y, fueron los alumnos más extrovertidos quienes destacaron en la evaluación de este desempeño.

Durante las primeras sesiones de juego, se identificó que el desempeño no estaba siendo desarrollado adecuadamente. Por lo cual, se consideró pertinente enfatizar la importancia de la interacción entre los estudiantes por medio de diálogos guiados en el aula virtual. Asimismo, durante el juego se brindaron diversos espacios antes, durante y después de la sesión, para que los alumnos interactúen libremente

y comenten acerca de las mismas sesiones de juego. En diversas ocasiones, se vio necesaria la participación de la docente como motivación y promotora del diálogo.

A partir de los esfuerzos realizados durante la investigación, se considera pertinente concluir que los resultados satisfactorios obtenidos en la tercera aplicación, representan que las sesiones de juego brindaron un contexto pertinente para que los estudiantes progresivamente interactúen entre sí. De la misma manera, las sesiones de juego incentivaron a todos los estudiantes, tanto alumnos extrovertidos como introvertidos, a expresarse espontáneamente con sus compañeros. Esto coincide con un extracto de una narración realizada en el diario de campo, “es importante mencionar que algunos de los alumnos incluso interactuaron con sus compañeros y/o opinaron de las elecciones de personaje, escenario y/o objeto de sus compañeros” (HC3). Este extracto refleja que los alumnos progresivamente fueron desarrollando las estrategias pertinentes para sentirse cómodos y seguros al interactuar con sus compañeros. Además, la narración anterior demuestra que los alumnos desarrollaron la capacidad de dialogar acerca de un juego que estaba siendo elaborado en equipo, lo cual representa un avance en relación a las primeras observaciones realizadas al inicio de la investigación, tal y como pueden observar en la figura a continuación.

Figura 6: Resultado del desempeño 7: “Interactúa con sus compañeros”, a lo largo de la investigación.



Fuente: Elaboración propia

En relación a los tipos de juego desarrollados a lo largo de la investigación, se identificó que el juego motor brindó beneficios sobre las diversas áreas del desarrollo del niño, especialmente sobre el desarrollo de la autorregulación emocional. Esto coincide con la opinión de Whitebread et al. (2017), quienes mencionan que este tipo de juego produce beneficios en vista de que provee variedad de espacios de exploración, por medio de diversas partes del cuerpo, en donde se manifiesta el desarrollo tanto cognitivo como socio-emocional del niño. Ello se evidencia a mediano plazo en el desempeño académico, nivel atencional y consolidación de relaciones interpersonales.

Además, se identificó que los juegos motores fueron el tipo de juego que cobró mayor importancia y presentó mejores resultados en el estado emocional de los estudiantes y en su participación activa. Lo cual se evidencia en el siguiente extracto del diario de campo, “a partir de las observaciones del juego motor “encuentra el objeto”, me considero satisfecha y alegre por los resultados alcanzados y, por los avances que diversos estudiantes han presentado. Luego de reflexionar acerca del juego desarrollado el día de hoy, considero fundamental destacar que a lo largo de las últimas 6 semanas los alumnos se muestran cada vez más autónomos en el desarrollo del juego, propensos a seguir los acuerdos establecidos e involucrados en el desarrollo del juego” (JM3). En consecuencia, el juego motor se mostró necesario ya que brindó diversos espacios para la comunicación, libre expresión, seguimiento de normas de convivencia, participación, interacción entre compañeros, entre otros.

En cuanto a los juegos verbales, estos se presentaron como una herramienta para desarrollar el lenguaje oral y brindar espacios de diálogo, en donde los estudiantes pudieran expresarse libremente e interactuar con sus compañeros. Es importante destacar, que al inicio de la investigación, los alumnos presentaron una mayor afinidad por el juego motor; no obstante, alrededor del 50% de los estudiantes mostró gran interés en este tipo de juego, puesto que en diversas ocasiones fueron presentados como retos y/o actividades en donde primaba el diálogo entre compañeros. Esto coincide con la siguiente narración del diario de campo, “después de varios intentos, los estudiantes progresivamente fueron logrando repetir el trabalenguas con éxito. El alumno “J” mostró gran entusiasmo en aprender el trabalenguas e incluso se voluntarió para repetirlo de manera individual” (JV1). El extracto anterior refleja que si bien los juegos verbales se presentaron retadores, a comparación de los otros dos tipos de juego, los alumnos disfrutaron participar de

ellos y estos les permitieron desarrollar otros desempeños relacionados a la autorregulación emocional.

De otra manera, se observó que generalmente los alumnos más extrovertidos o con un mejor manejo de vocabulario eran quienes participan activamente en este tipo de juego. Los juegos verbales brindaron oportunidades para reforzar diversos desempeños, los cuales le permitieron al grupo de participantes obtener un vocabulario enriquecido y recordar algunas normas de convivencia previamente establecidas, como: levantar la mano para participar, esperar su turno sin interrumpir a sus compañeros y, expresar ideas y sentimientos espontáneamente.

El juego simbólico brindó espacios en donde los alumnos pudieron poner en práctica sus habilidades creativas y relacionadas a la imaginación. Asimismo, a lo largo del plan de acción, se observó que la gran mayoría de estudiantes no tuvieron dificultades para expresarse y/o participar libremente de este tipo de juego. Lo cual coincide con lo recogido en el diario de campo, “por otro lado, diversos participantes reflejaron un mayor nivel de reflexión y capacidad para expresar sus sentimientos y/o ideas, durante el juego simbólico. Por ejemplo, la alumna “I” mencionó lo siguiente “me sentí bien, como si fuera una súper heroína”. Esto refleja que la alumna no sólo identificó cómo se sintió, sino que pudo trasladarlo a la actividad y acción que estaba realizando” (JS1). Este extracto confirma que los estudiantes participaron activamente del juego y progresivamente desarrollaron a través de él, las estrategias para verbalizar sus sentimientos y emociones.

Las sesiones de juego como “los superhéroes” o “el baile de los animales”, permitieron a los participantes poner en práctica una gran cantidad de los desempeños seleccionados para la investigación, como: participar si la intervención de un adulto, reflejar confianza en sí mismos al enfrentarse a un nuevo reto, demostrar autocontrol, entre otros. Lo cual coincide con la opinión de Vygotsky (citado por White, 2012), quien menciona que este tipo de juego permite desarrollar habilidades y competencias necesarias para el desarrollo holístico del niño. Además, el autor menciona que ciertas investigaciones han demostrado que los beneficios brindados por el juego simbólico son diversos e impactan específicamente las siguientes áreas del desarrollo: cognitivo, lenguaje y socio-emocional. Por lo cual, se concluye que, a partir de los resultados obtenidos al finalizar la investigación, el juego simbólico brindó variedad de oportunidades a los estudiantes para desarrollar habilidades adaptativas de forma creativa y los espacios pertinentes para expresarse libremente.

Finalmente, a modo de cierre, es importante mencionar que la investigación presentó diversas dificultades, retos y situaciones inesperadas. En primer lugar, las sesiones de juego fueron desarrolladas en dos grupos, los cuales fueron seleccionados por la docente acompañante al iniciar la educación a distancia. Es por ello, que las sesiones de juego tuvieron que llevarse a cabo en estos pequeños grupos, grupo A y grupo B.

En relación a los grupos de trabajo, es fundamental destacar que el grupo A contaba con 4 alumnos participantes, mientras que el grupo B contaba con 7 alumnos participantes. Por lo cual, en diversas ocasiones se identificó que los estudiantes del grupo A tuvieron menos dificultades para esperar su turno pacientemente o participar activamente durante el juego, en comparación al grupo B. Esto refleja, que la cantidad de participantes por grupo tiene un impacto directo en el desempeño de los estudiantes, ya que, en este caso, los integrantes del grupo A tenían posibilidad de tener una mayor cantidad de participaciones y menos tiempo de espera entre turnos, a comparación del grupo B. Este fue un aspecto que no fue contemplado al iniciar la investigación; no obstante, se mostró como un elemento que permitió generar contrastes significativos y pertinentes en el marco del trabajo elaborado.

Un segundo reto encontrado en el marco de la investigación, fue que los juegos debían de adaptarse al objetivo de aprendizaje elegido por la docente acompañante. Ello dificultó en diversas ocasiones la fluidez entre la sesión de aprendizaje y el juego, debido a que se debía de seguir la programación e indicaciones brindadas por la docente. Es importante destacar que, debido a esto, algunos de los juegos fueron desarrollados al finalizar la sesión, lo cual representó una dificultad ya que en diversas ocasiones los alumnos se encontraban cansados y/o la sesión ya debía terminar. Cada sesión de aprendizaje contaba con un tiempo limitado, por lo tanto, las sesiones de juego se vieron reducidas en diversas ocasiones debido a la falta de tiempo.

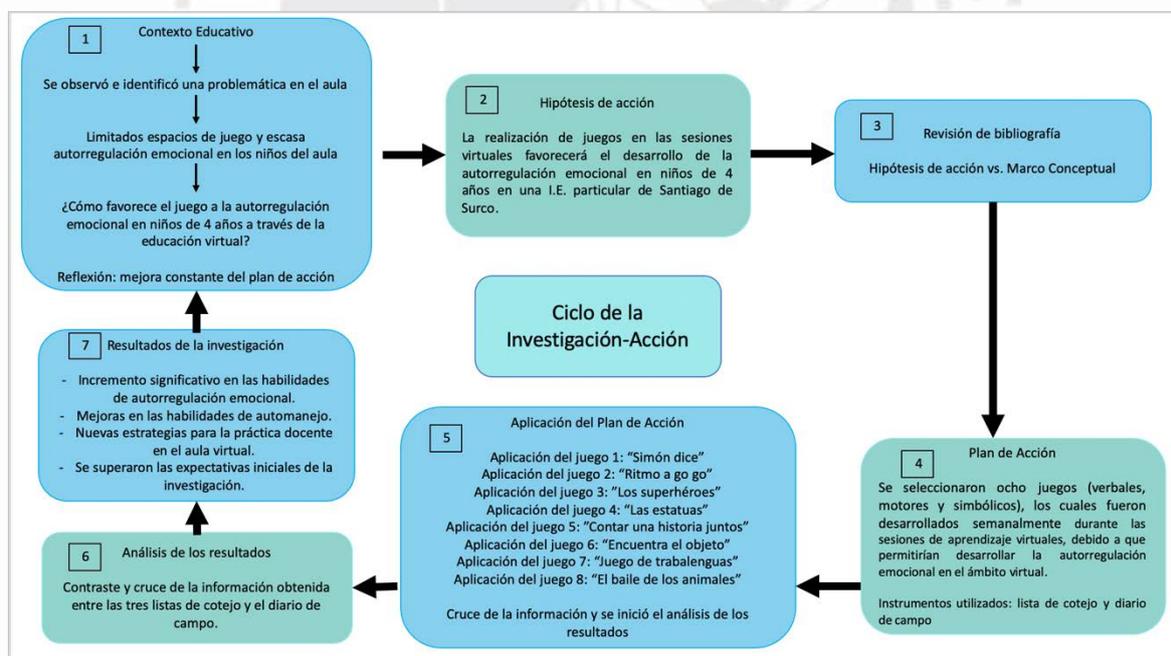
En tercer lugar, es necesario destacar que uno de los veintiséis desempeños elegidos para desarrollar y evaluar a lo largo de la investigación fue “interactúa con sus compañeros”; no obstante, se considera que no fue desarrollado ni puesto en práctica adecuadamente a lo largo de todas las sesiones de juego. Luego de haber desarrollado y puesto en práctica el plan de acción, se consideró oportuno elegir una mayor cantidad de juegos que propicien la interacción entre los estudiantes. Lamentablemente, a partir de la crisis sanitaria, muchos de los alumnos no han establecido interacciones sociales con otros niños de su edad o estas han sido

bastante limitadas. En consecuencia, se consideró pertinente incorporar en la investigación la interacción entre compañeros; sin embargo, este fue el desempeño más complejo de abordar visto que los alumnos se encontraban divididos en dos grupos y el tiempo de la sesión de juego no permitió, en diversas ocasiones, una interacción adecuada entre todos los estudiantes.

A pesar de las dificultades presentadas a lo largo de la investigación, es elemental destacar que esta se considera un éxito, puesto que los alumnos mostraron avances progresivos, tanto de forma individual como grupal. Finalmente, durante la investigación y el desarrollo del plan de acción, se evidenció que los desempeños seleccionados y los juegos elegidos respondieron a las necesidades del grupo participante, por lo tanto, se presentaron logros y avances en el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños de 4 años por medio de la educación virtual.

A continuación, se presenta una figura, la cual representa todo el proceso de investigación-acción que se realizó durante esta investigación:

Figura 7: Gráfico de la investigación-acción



Fuente: Elaboración propia

## LECCIONES APRENDIDAS

Tal como se ha señalado, la presente investigación enfrentó diversos retos y dificultades; no obstante, representó un proceso de aprendizaje fundamental, tanto en el ámbito profesional como personal. A continuación, se expondrán algunas de las lecciones aprendidas a lo largo de esta investigación tan enriquecedora y significativa. La lección más valiosa fue el desarrollo de la consistencia y resiliencia. A lo largo del año, se presentaron diversos desafíos que en ocasiones me hicieron dudar de la pertinencia y significado de mi investigación y, el contexto de la crisis sanitaria presentó momentos de incertidumbre en donde me cuestioné a mí misma si esta podría ser desarrollada adecuadamente.

En el ámbito profesional, la I.E. en donde se llevaba a cabo la práctica pre profesional tuvo que efectuar cambios inesperados, puesto que una gran cantidad de alumnos y padres de familia tuvieron que retirarse de la escuela. A partir de ello, el Departamento de Recursos Humanos disminuyó remuneraciones y se reestructuraron aulas, lo cual me afectó directamente. Por lo tanto, estos cambios afectaron mi desempeño y el desarrollo adecuado de la investigación. No obstante, la consistencia, la resiliencia y la motivación personal me permitieron adaptarme a las nuevas condiciones y el contexto presentado en este año. Del mismo modo, el desarrollo de estas habilidades me dio la oportunidad de no rendirme y seguir luchando para lograr las metas propuestas al inicio de la investigación.

Asimismo, otra lección identificada fue mi compromiso con mis alumnos y mi profesión. Al elegir el tipo de investigación llamada “investigación-acción”, sabía que estaba seleccionado una posibilidad para mejorar mi práctica educativa. Al seleccionar a mis propios alumnos como participantes de la investigación, fui consciente que debía respetarlos y honrarlos a toda costa. Por consiguiente, tuve la

oportunidad de reforzar una vez más mi vocación hacia mi carrera y esto me permitió reflexionar acerca de la importancia de velar por los derechos y necesidades de mis estudiantes. De la misma manera, tuve la posibilidad de no sólo observar, sino también reflexionar acerca de las necesidades e intereses de mis alumnos como grupo y como individuos. En consecuencia, la investigación me permitió convertirme en investigadora para intentar mejorar la práctica pedagógica y, brindar nuevas oportunidades para romper con los estigmas del aula y con el ideal de que la educación se ve limitada a un salón de clases.

Es importante rescatar, que, en el marco de la investigación, el compromiso de los padres de familia fue imprescindible. Es de conocimiento común que el rol de los padres de familia es elemental en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, la investigación me permitió identificar que los alumnos necesitan del acompañamiento y de la atención de los padres de familia, para que así progresivamente ganen seguridad en este nuevo contexto educativo. Además, el entusiasmo de los padres de familia se presentó elemental para el desarrollo adecuado de la investigación. Por consiguiente, considero que a partir de lo observado, no sólo es necesario que los padres autoricen la participación de los estudiantes por medio del consentimiento informado, sino también que intervengan y observen a sus hijos para que progresivamente los alumnos se sientan seguros y cómodos de participar de forma autónoma.

A partir de todo lo mencionado anteriormente, es fundamental destacar que, si bien la investigación fue desarrollada en el contexto de la crisis sanitaria, el cual originó situaciones inesperadas, fue realizado con éxito y generó una gran satisfacción personal. Del mismo modo, permitió poner en práctica diversas habilidades, estrategias y recursos, tanto personales como profesionales, que habilitaron el progreso de todo el trabajo de investigación. Por lo cual, al término del estudio en cuestión, los sentimientos de agradecimiento, alegría y realización personal, surgen y perduran como consecuencia de esta etapa llena de aprendizajes significativos y de los cambios generados en la práctica pedagógica.

En relación a las recomendaciones para futuras investigaciones, esta investigación fue desarrollada en el periodo de emergencia sanitaria por medio de la educación virtual, por lo tanto, se deberán tomar en cuenta algunos elementos

importantes en caso se desee trasladarlo a un aula presencial. Algunos aspectos que se deben de tomar en consideración, son: (i) la cantidad de alumnos participantes, (ii) el espacio en el que se van a desarrollar los juegos, (iii) el periodo de tiempo, (iv) contar con el apoyo de las autoridades de la escuela y la docente acompañante, (v) los recursos a utilizar, como recursos tecnológicos o materiales concretos, (vi) la interacción social entre los estudiantes y (vii) en el aula presencial los alumnos participarán de manera autónoma, mientras que en las aulas virtuales muchos de los participantes inicialmente contaban con el apoyo y compañía de un adulto.

De otra manera, también se considera necesario rescatar que, para futuras investigaciones similares, será pertinente que la docente haga mayor énfasis en la interacción entre los alumnos. Por lo cual, será primordial seleccionar un grupo de juegos que permitan brindar espacios y contextos en donde los estudiantes puedan interactuar entre ellos de forma libre y espontánea. Del mismo modo, es esencial que los alumnos participen de manera activa y brinden propuestas a lo largo de las sesiones de juego.

Por otra parte, los docentes deben encontrarse informados sobre el uso e importancia del juego en las sesiones de aprendizaje y el impacto positivo que genera en el desarrollo de la autorregulación emocional, para garantizar la ejecución adecuada de las sesiones de juego. La capacitación docente en cuanto a la temática mencionada, permitirá llevar a cabo una investigación pertinente que responda a las necesidades socio-emocionales del grupo de participantes seleccionados. Por consiguiente, para obtener resultados satisfactorios como los presentados previamente, es fundamental que los docentes realicen una profunda revisión bibliográfica actualizada y pertinente.

Finalmente, se podría incluir la entrevista como un tercer instrumento de recolección de información. Luego de reflexionar acerca de los resultados obtenidos, considero que podría haber sido beneficioso elaborar y desarrollar entrevistas a los padres de familia y docente acompañante. Estas entrevistas podrían haber brindado una tercera opinión relacionada a la investigación e incluso podría haber enriquecido los resultados obtenidos en el diario de campo y lista de cotejo. Por tal motivo, las observaciones tanto de la docente, como de los padres de familia, permitirían tomar

en consideración diversas perspectivas y aspectos que tal vez no fueron percibidos ni observados por la investigadora.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldrete-Cortez, V., Carrillo-Mora, P., Mansilla-Olivares, A., Schnaas, L. y Ancona, F. (2014). De la regulación emocional y cognitiva a la autorregulación en el primer año de vida. *Anuario de Psicología*, 44(2), 199-212. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/970/97036175002.pdf>
- Bateson, P. y Martin, P. (2013). *Play, Playfulness, Creativity and Innovation*. New York, United States of America: Cambridge University Press. Recuperado de [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=WyIYWy4MGdoC&oi=fnd&pg=PR7&dq=developing+playfulness+and+curiosity+in+children&ots=iQPolKZijD&sig=1fLHr9BAogJelxxCHGCywcCiuTc&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=WyIYWy4MGdoC&oi=fnd&pg=PR7&dq=developing+playfulness+and+curiosity+in+children&ots=iQPolKZijD&sig=1fLHr9BAogJelxxCHGCywcCiuTc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Berghänel, A., Schülke, O. y Ostner, J. (2015). Locomotor play drives motor skill acquisition at the expense of growth: A life history trade-off. *Science Advances*, 1(7), 1-8. Recuperado de <https://advances.sciencemag.org/content/advances/1/7/e1500451.full.pdf>
- Berk, L. y Meyers, A. (2013). The Role of Make-Believe Play in the Development of Executive Function. *American Journal of Play*, 6(1), 98-110. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016170.pdf>
- Bernabeu, N. y Goldstein, A. (2009). *Creatividad y aprendizaje: El juego como herramienta pedagógica*. Madrid, España: Narcea. Recuperado de <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2018/09/Creatividad-y-aprendizaje -El-juego-como-herramienta-pedago%CC%81gica-Natalia-Bernabeu-Andy-Goldstein.pdf>
- Bodrova, E., Germeroth, C. y Leong, D. (2013). Play and Self-Regulation. *American Journal of Play*, 6(1), 111-123. Recuperado de <https://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/6-1-article-play-and-self-regulation.pdf>
- Brooker, L. y Woodhead, M. (Eds.). (2013). *El derecho al juego*. Londres, Inglaterra: The Open University. Recuperado de <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/El-derecho-al-juego.pdf>
- Cabrera, L. (2017). La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de

educación superior privada de Lima. *Educación*, 26(51), 137-157.

Campos, G. y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, 7(13), 45-60. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>

Canet-Juric, L., Introzzi, I., Andrés, M. y Stelzer, F. (2016). La contribución de las Funciones Ejecutivas a la autorregulación. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, 10(2), 106-128. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/311583139> La contribucion de las Funciones Ejecutivas a la Autorregulacion

Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.07>

Comité de Ética de la Investigación (2018). *Declaración de Compromiso con los Principios Éticos de la Investigación*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <https://investigacion.pucp.edu.pe/documentos/>

Coronado-Hijón, A. (2015). Construcción de una lista de cotejo (checklist) de dificultades de aprendizaje del cálculo aritmético. *Revista Española de Pedagogía*, 73(260), 91-104. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/01/construccion-de-una-lista-de-cotejo.pdf>

De Grandis, C., Gago-Galvagno, L., Clerici, G. y Elgier, A. (2019). El desarrollo de la autorregulación en la infancia temprana y sus factores moduladores. *Investigaciones en Psicología*, 24(1), 68-77. Recuperado de [http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos\\_completos/anio24\\_1/de\\_grandis.pdf](http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos_completos/anio24_1/de_grandis.pdf)

Díaz, I. (2012). El juego lingüístico: una herramienta pedagógica en las clases de idiomas. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7, 97-102. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/307826021> El juego linguistico un a herramienta pedagogica en las clases de idiomas

Espinoza, E. (2019). El efecto de las emociones sobre el aprendizaje del estudiante en ambientes virtuales de enseñanza. En L. Lira (Ed.), *Experiencias de Investigación Multidisciplinar* (187-218). Zapopan, México: Universidad Marista de Guadalajara. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/339460655> Efecto de las emocion

es sobre el aprendizaje del estudiante en ambientes virtuales de enseñanza

- Gómez, O. y Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf>
- González, O., González, M. y Ruiz, J. (2012). Consideraciones éticas en la investigación pedagógica: una aproximación necesaria. *Revista Edumecentro*, 4(1). Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742012000100001](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742012000100001)
- Gurholt, K. y Ronning, J. (2016). Curious play: children's exploration of nature. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-26. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/299997674\\_Curious\\_play\\_children's\\_exploration\\_of\\_nature](https://www.researchgate.net/publication/299997674_Curious_play_children's_exploration_of_nature)
- Hoffmann, J. y Russ, S. (2012). Pretend Play, Creativity and Emotion Regulation in Children. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 6(2), 175-184. Recuperado de [http://cogsci.bme.hu/~ktkuser/KURZUSOK/BMETE47MN05/2017\\_2018\\_2/Hoffmann%20&%20Russ%20-%20Pretend%20Play,%20Creativity%20and%20Emotional%20Regulation%20in%20Children.pdf](http://cogsci.bme.hu/~ktkuser/KURZUSOK/BMETE47MN05/2017_2018_2/Hoffmann%20&%20Russ%20-%20Pretend%20Play,%20Creativity%20and%20Emotional%20Regulation%20in%20Children.pdf)
- Johnson, J., Al-Mansour, M. y Sevimli, S. (2015). Researching Play in Early Childhood. *Handbook of Research Methods in Early Childhood Education*, 2, 473-506. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/319187453\\_RESEARCHING\\_PLAY\\_IN\\_EARLY\\_CHILDHOOD](https://www.researchgate.net/publication/319187453_RESEARCHING_PLAY_IN_EARLY_CHILDHOOD)
- Jurado, M. (2011). El diario como un instrumento de autoformación e investigación. *Revista Currículum*, 24, 173-200. Recuperado de [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10690/Q\\_24\\_%282011%29\\_09.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10690/Q_24_%282011%29_09.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Lillard, A. (2014). The Development of Play. En L. Liben, U. Mueller y R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science: Cognitive processes (7th ed.)* (425-468). New Jersey, United States of America: John Wiley & Sons Inc. Recuperado de [https://uva.theopenscholar.com/files/the\\_development\\_of\\_play.pdf](https://uva.theopenscholar.com/files/the_development_of_play.pdf)
- Luján, I., Rodríguez-Mateo, H., Hernández, G., Torrecillas, A. y Machargo, J. (2011).

Autorregulación emocional y éxito. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 2(1), 81-88. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832329007.pdf>

McClelland, M., Geldhof, J., Cameron, C. y Wanless, S. (2015). Development and Self-Regulation. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 1-43. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/9781118963418.childpsy114>

Miller, E. y Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*. Maryland, United States of America: Alliance for Childhood. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504839.pdf>

Ministerio de Educación (2012). *Favoreciendo la actividad autónoma y el juego libre*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/03-bibliografia-para-ebr/15-favoreciendo-la-autonomia-y-el-juego.pdf>

Ministerio de Educación (2020). *Resolución Viceministerial No. 133*. Recuperado de [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1016161/RVM\\_N\\_133-2020-MINEDU.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1016161/RVM_N_133-2020-MINEDU.pdf)

Pucuhuaranga, T. (2016). Juegos verbales en el desarrollo de la articulación verbal de niños y niñas de cinco años de edad. *Horizonte de la Ciencia*, 6(11), 191-204. Recuperado de <http://167.114.2.69/index.php/horizontedelaciencia/article/view/345/361>

Russ, S. y Wallace, C. (2013). Pretend Play and Creative Processes. *American Journal of Play*, 6(1), 136-148. Recuperado de <https://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/6-1-article-pretend-play.pdf>

Slot, P., Mulder, H., Verhagen, J. y Leseman, P. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. *Wiley*, 1-21. Recuperado de <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/epdf/10.1002/icd.2038>

White, R. (2012). *The Power of Play*. Minnesota, United States of America: Minnesota Children's Museum. Recuperado de <https://www.childrensmuseums.org/images/MCMResearchSummary.pdf>

Whitebread, D. (2010). Play, Metacognition and Self-regulation. En P. Broadhead, J. Howard y E. Wood (Eds.), *Play and Learning in the Early Years* (161-172). London, England: SAGE. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=p5nOkb0mDXUC&oi=fnd&pg=PA161&dq=play+and+self+regulation&ots=5x3Wh98pY1&sig=-r3NQp7VqmHmWGb5dTT3gWRZ->

C4&redir\_esc=y#v=onepage&q=play%20and%20self%20regulation&f=false

- Whitebread, D. y Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Revista del currículum y formación del profesorado*, 16(1), 15-34. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377002.pdf>
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H. y Lander, R. (2009). Play, Cognition and Self-Regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational and Child Psychology*, 26(2), 40-52. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Geerdina\\_Van\\_Der\\_Aalsvoort2/publication/232442434\\_Guest\\_editorial\\_Play\\_and\\_learning\\_in\\_educational\\_settings/links/00b7d520dce3b1e153000000.pdf#page=40](https://www.researchgate.net/profile/Geerdina_Van_Der_Aalsvoort2/publication/232442434_Guest_editorial_Play_and_learning_in_educational_settings/links/00b7d520dce3b1e153000000.pdf#page=40)
- Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, L., Hopkins, E., Hirsh-Pasek, K. y Zosh, J. (2017). *The role of play in children's development: a review of the evidence*. Billund, Denmark: The Lego Foundation. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/325171537\\_The\\_role\\_of\\_play\\_in\\_children's\\_development\\_a\\_review\\_of\\_the\\_evidence](https://www.researchgate.net/publication/325171537_The_role_of_play_in_children's_development_a_review_of_the_evidence)
- Zhu, D. (2012). Using Games to Improve Students' Communicative Ability. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 801-805. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.657.9827&rep=rep1&type=pdf#page=205>

## ANEXOS

### Anexo 1: Lista de cotejo

Desempeños	Alumnos/as											Nivel de logro		
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	Total en inicio	Total en proceso	Total logrado
<b>DURANTE EL JUEGO</b>														
1) Espera su turno sin interrumpir a sus compañeros												0	0	0
2) Levanta la mano para participar												0	0	0
3) Sigue indicaciones												0	0	0
4) Identifica sus sentimientos y/o emociones												0	0	0
5) Expresa sus ideas y sentimientos espontáneamente												0	0	0
6) Explica las posibles causas de sus emociones												0	0	0
7) Interactúa con sus compañeros												0	0	0
8) Participa sin la intervención de un adulto												0	0	0
9) Demuestra autocontrol durante las actividades												0	0	0
10) Refleja confianza en sí mismo/a al enfrentarse a un nuevo reto												0	0	0
11) Sigue los acuerdos del juego												0	0	0
12) Participa activamente durante el juego												0	0	0
13) Diferencia los momentos de juego y trabajo												0	0	0
<b>TOTAL</b>												0	0	0
<b>DURANTE LAS SESIONES ACADÉMICAS</b>														
14) Espera su turno sin interrumpir a sus compañeros												0	0	0
15) Levanta la mano para participar												0	0	0
16) Sigue indicaciones												0	0	0
17) Identifica sus sentimientos y/o emociones												0	0	0
18) Expresa sus ideas y sentimientos espontáneamente												0	0	0
19) Explica las posibles causas de sus emociones												0	0	0
20) Interactúa con sus compañeros												0	0	0
21) Participa sin la intervención de un adulto												0	0	0
22) Demuestra autocontrol durante las actividades												0	0	0
23) Refleja confianza en sí mismo/a al enfrentarse a un nuevo reto												0	0	0
24) Sigue los acuerdos de clase												0	0	0
25) Participa activamente durante las actividades												0	0	0
26) Diferencia los momentos de juego y trabajo												0	0	0

Anexo 2: Primera aplicación de la lista de cotejo

Desempeños	Alumnos/as											Nivel de logro		
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	Total en inicio	Total en proceso	Total logrado
<b>DURANTE EL JUEGO</b>														
1) Espera su turno sin interrumpir a sus compañeros	0	0.5	0.5	1	0.5	1	0	0.5	0.5	0.5	1	2	6	3
2) Levanta la mano para participar	0.5	1	0.5	1	0.5	1	0	0.5	0.5	0.5	1	1	6	4
3) Sigue indicaciones	0.5	0.5	1	1	0.5	0.5	0.5	0.5	1	0.5	1	0	7	4
4) Identifica sus sentimientos y/o emociones	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0	11	0
5) Expresa sus ideas y sentimientos espontáneamente	1	0.5	1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	1	0	8	3
6) Explica las posibles causas de sus emociones	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0	11	0
7) Interactúa con sus compañeros	0.5	0	0.5	1	0.5	0	0.5	0	1	0	1	4	4	3
8) Participa sin la intervención de un adulto	0	0	0.5	0.5	1	0	0.5	0.5	1	0	1	4	4	3
9) Demuestra autocontrol durante las actividades	0.5	0.5	0.5	1	0.5	0.5	0.5	0	1	0	0.5	2	7	2
10) Refleja confianza en sí mismo/a al enfrentarse a un nuevo reto	0.5	0	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0	0.5	0	0.5	3	8	0
11) Sigue los acuerdos del juego	0.5	0.5	1	1	0.5	1	0	0.5	1	0.5	1	1	5	5
12) Participa activamente durante el juego	0.5	0.5	0.5	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	1	0	6	5
13) Diferencia los momentos de juego y trabajo	0	0.5	0.5	1	1	1	0	0	1	0.5	0.5	3	4	4
<b>TOTAL</b>												20	87	36
<b>DURANTE LAS SESIONES ACADÉMICAS</b>														
14) Espera su turno sin interrumpir a sus compañeros	0	0.5	0.5	1	0.5	1	0	0.5	0.5	0.5	1	2	6	3
15) Levanta la mano para participar	0.5	1	0.5	1	0.5	1	0	0.5	0.5	0.5	1	1	6	4
16) Sigue indicaciones	0.5	0.5	1	1	0.5	0.5	0.5	0.5	1	0.5	1	0	7	4
17) Identifica sus sentimientos y/o emociones	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0	11	0
18) Expresa sus ideas y sentimientos espontáneamente	1	0.5	1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	1	0	8	3
19) Explica las posibles causas de sus emociones	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0	11	0
20) Interactúa con sus compañeros	0.5	0	0.5	1	0.5	0	0.5	0	1	0	1	4	4	3
21) Participa sin la intervención de un adulto	0	0	0.5	0.5	1	0	0.5	0.5	1	0	1	4	4	3
22) Demuestra autocontrol durante las actividades	0.5	0.5	0.5	1	0.5	0.5	0.5	0	1	0	0.5	2	7	2
23) Refleja confianza en sí mismo/a al enfrentarse a un nuevo reto	0.5	0	1	0.5	0.5	0.5	1	0	1	0	0.5	3	5	3
24) Sigue los acuerdos de clase	0.5	0.5	0.5	1	0.5	1	0	0.5	1	0.5	1	1	6	4
25) Participa activamente durante las actividades	0.5	0.5	1	1	0.5	1	0.5	0.5	1	0.5	1	0	6	5
26) Diferencia los momentos de juego y trabajo	0.5	0.5	0.5	1	0.5	1	0	0	1	0.5	0.5	2	6	3

### Anexo 3: Segunda aplicación de la lista de cotejo

Desempeños	Alumnos/as											Nivel de logro		
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	Total en inicio	Total en proceso	Total logrado
<b>DURANTE EL JUEGO</b>														
1) Espera su turno sin interrumpir a sus compañeros	0.5	0.5	0.5	1	1	1	0	0.5	0.5	0.5	1	1	6	4
2) Levanta la mano para participar	0.5	1	0.5	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	0	4	7
3) Sigue indicaciones	0.5	0.5	1	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	1	0	5	6
4) Identifica sus sentimientos y/o emociones	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0	11	0
5) Expresa sus ideas y sentimientos espontáneamente	1	0.5	1	0.5	0.5	0.5	1	0.5	0.5	0.5	1	0	7	4
6) Explica las posibles causas de sus emociones	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0	11	0
7) Interactúa con sus compañeros	0.5	0	0.5	1	1	0.5	0.5	0	1	0	1	3	4	4
8) Participa sin la intervención de un adulto	0.5	0	0.5	0.5	1	0.5	0.5	0.5	1	0	1	2	6	3
9) Demuestra autocontrol durante las actividades	0.5	0.5	0.5	1	0.5	1	0.5	0.5	1	0.5	1	0	7	4
10) Refleja confianza en sí mismo/a al enfrentarse a un nuevo reto	1	0.5	1	0.5	0.5	0.5	1	0	0.5	0.5	0.5	1	7	3
11) Sigue los acuerdos del juego	0.5	0.5	1	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	1	0	5	6
12) Participa activamente durante el juego	0.5	0.5	1	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	1	0	5	6
13) Diferencia los momentos de juego y trabajo	0.5	0.5	1	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	0.5	0	6	5
<b>DURANTE LAS SESIONES ACADÉMICAS</b>														
14) Espera su turno sin interrumpir a sus compañeros	0.5	0.5	0.5	1	1	1	0	0.5	0.5	0.5	1	1	6	4
15) Levanta la mano para participar	0.5	1	0.5	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	0	4	7
16) Sigue indicaciones	0.5	0.5	1	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	1	0	5	6
17) Identifica sus sentimientos y/o emociones	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0	11	0
18) Expresa sus ideas y sentimientos espontáneamente	1	0.5	1	0.5	0.5	0.5	1	0.5	0.5	0.5	1	0	7	4
19) Explica las posibles causas de sus emociones	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0	11	0
20) Interactúa con sus compañeros	0.5	0	0.5	1	1	0.5	0.5	0	1	0	1	3	4	4
21) Participa sin la intervención de un adulto	0.5	0	0.5	0.5	1	0.5	0.5	0.5	1	0	1	2	6	3
22) Demuestra autocontrol durante las actividades	0.5	0.5	0.5	1	0.5	1	0.5	0.5	1	0.5	1	0	7	4
23) Refleja confianza en sí mismo/a al enfrentarse a un nuevo reto	1	0.5	1	0.5	0.5	0.5	1	0	0.5	0.5	0.5	1	7	3
24) Sigue los acuerdos de clase	0.5	0.5	0.5	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	1	0	6	5
25) Participa activamente durante las actividades	0.5	0.5	1	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	1	0	5	6
26) Diferencia los momentos de juego y trabajo	0.5	0.5	0.5	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	0.5	0	7	4

Anexo 4: Tercera aplicación de la lista de cotejo

Desempeños	Alumnos/as											Nivel de logro		
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	Total en inicio	Total en proceso	Total logrado
<b>DURANTE EL JUEGO</b>														
1) Espera su turno sin interrumpir a sus compañeros	0.5	0.5	0.5	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	1	0	6	5
2) Levanta la mano para participar	0.5	1	0.5	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	0	4	7
3) Sigue indicaciones	1	0.5	1	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	1	0	4	7
4) Identifica sus sentimientos y/o emociones	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0	11	0
5) Expresa sus ideas y sentimientos espontáneamente	1	0.5	1	1	1	0.5	1	1	1	0.5	1	0	3	8
6) Explica las posibles causas de sus emociones	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0	11	0
7) Interactúa con sus compañeros	1	0.5	1	1	1	0.5	1	0.5	1	0.5	1	0	4	7
8) Participa sin la intervención de un adulto	1	0.5	1	1	1	0.5	0.5	0.5	1	0	1	1	4	6
9) Demuestra autocontrol durante las actividades	1	0.5	1	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	1	0	4	7
10) Refleja confianza en sí mismo/a al enfrentarse a un nuevo reto	1	0.5	1	0.5	1	0.5	1	0.5	1	0.5	1	0	5	6
11) Sigue los acuerdos del juego	0.5	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	1	0	4	7
12) Participa activamente durante el juego	1	0.5	1	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	1	0	4	7
13) Diferencia los momentos de juego y trabajo	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	0	2	9
<b>DURANTE LAS SESIONES ACADÉMICAS</b>														
14) Espera su turno sin interrumpir a sus compañeros	0.5	0.5	0.5	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	1	0	6	5
15) Levanta la mano para participar	0.5	1	0.5	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	0	4	7
16) Sigue indicaciones	1	0.5	1	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	1	0	4	7
17) Identifica sus sentimientos y/o emociones	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0	11	0
18) Expresa sus ideas y sentimientos espontáneamente	1	0.5	1	1	1	0.5	1	1	1	0.5	1	0	3	8
19) Explica las posibles causas de sus emociones	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0	11	0
20) Interactúa con sus compañeros	1	0.5	1	1	1	0.5	1	0.5	1	0.5	1	0	4	7
21) Participa sin la intervención de un adulto	1	0.5	1	1	1	0.5	0.5	0.5	1	0	1	1	4	6
22) Demuestra autocontrol durante las actividades	1	0.5	1	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	1	0	4	7
23) Refleja confianza en sí mismo/a al enfrentarse a un nuevo reto	1	0.5	1	0.5	1	0.5	1	0.5	1	0.5	1	0	5	6
24) Sigue los acuerdos de clase	0.5	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	1	0	4	7
25) Participa activamente durante las actividades	1	0.5	1	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	1	0	4	7
26) Diferencia los momentos de juego y trabajo	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	0	2	9

Anexo 5: Diario de campo

Diario de campo

Fecha:

Sesión:

Juego:

Objetivos:

-

Duración:

Observaciones:



Consentimiento Informado

La presente investigación se titula “El juego como una estrategia para favorecer el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños de 4 años a través de la educación virtual en una I.E. particular de Santiago de Surco”. Este trabajo de investigación es dirigido por Tamara de la Fuente Simpson, alumna de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El propósito de la investigación es desarrollar un trabajo de tesis para obtener el grado de Licenciada en Educación Inicial.

La participación de su hijo/a en la investigación es completamente voluntaria y usted puede decidir interrumpirla en cualquier momento, sin que ello le genere ningún perjuicio. Su hijo/a participará de diversos juegos lúdicos durante las clases virtuales y se registrará las observaciones realizadas.

La identidad de su hijo/a será tratada de manera anónima. De la misma manera, la información obtenida será de uso exclusivo para la investigación. Si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente.

Desde ya, agradecemos su participación.

Atentamente,

Directora de Estudios

Tutora

Profesora Asistente

En caso desee apoyarnos con la investigación complete el siguiente cuestionario:

Complete sus datos a continuación:

Nombre del alumno/a: \_\_\_\_\_

Nombre de la madre/padre: \_\_\_\_\_

Sí deseo que mi hijo/a participe  
participe

No deseo que mi hijo/a  
participe

Anexo 7: Matriz de organización de la información del diario de campo

Objetivo General	Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Diario de campo	Codificación
Analizar el rol del juego en el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños de 4 años a través de la educación virtual en una I.E. particular de Santiago de Surco.	Investigar el rol e impacto del juego en el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños de 4 años a través de la educación virtual en una I.E. particular de Santiago de Surco.	Autorregulación emocional	Habilidades emocionales	“en relación a las propuestas de mejora, [...] reflexionar al finalizar el juego cómo se sintieron los alumnos, para seguir profundizando sus sentimientos y emociones a través de mayor vocabulario”.	HE1
				“luego, al momento de darle la oportunidad de proponer una acción, el niño comentó que no deseaba proponer nada y no deseaba participar”.	HE2
			Habilidades de convivencia	“para futuras sesiones de juego, considero fundamental seguir haciendo énfasis en lo importante que son las reglas de participación, como: levantar la mano para participar, esperar su turno pacientemente, entre otros.”	HC1
				“para el siguiente juego, será elemental motivar a los alumnos a interactuar más entre ellos	HC2

				mismos, para que el juego no consista solamente en la interacción entre la docente y alumno. [...] pedirle a los alumnos que opinen acerca de las propuestas de sus compañeros”.	
				“es importante mencionar que algunos de los alumnos incluso interactuaron con sus compañeros y/o opinaron de las elecciones de personaje, escenario y/o objeto de sus compañeros”.	HC3
				“la mayoría de los niños presentaron dificultades para esperar su turno y se frustraban al no ser llamados primeros, uno de los alumnos empezó a llorar y apagó su cámara”.	HA1
			Habilidades de automanejo	“en el caso de los estudiantes “G” y “J”, participaron activamente del juego, pero con el acompañamiento de sus madres. [...] A futuro será importante seguir reforzando la autonomía y la independencia de estos niños a lo largo de las	HA2

				sesiones de juego y aprendizaje”	
				“Los alumnos “C” y “G”, mostraron breves dificultades para esperar su turno, debido a que pensaban en diversas palabras con el sonido elegido y prendían el micrófono e interrumpían a sus compañeros, algunos de sus compañeros se mostraron incómodos, al hacer gestos y movimientos de enojo”.	HA3
	Aplicar diversos juegos para favorecer el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños de 4 años a través de la educación virtual en una I.E. particular de Santiago de Surco.	El juego	Motores	“al proponer dos acciones, el alumno se mostró entusiasmado y más involucrado en el juego”.	JM1
				“al escuchar las acciones de “Simón dice”, el niño no seguía las indicaciones y se quedaba inmóvil. Después de unos segundos, la madre del niño decidió participar y es así como el alumno empezó a imitar a su madre”.	JM2
				“A partir de las observaciones del juego motor “encuentra el objeto”, me considero	JM3

				<p>satisfecha y alegre por los resultados alcanzados y, por los avances que diversos estudiantes han presentado. Luego de reflexionar acerca del juego desarrollado el día de hoy, considero fundamental destacar que a lo largo de las últimas 6 semanas los alumnos se muestran cada vez más autónomos en el desarrollo del juego, dispuestos a seguir los acuerdos establecidos e involucrados en el desarrollo del juego”.</p>	
			Verbales	<p>“después de varios intentos, los estudiantes progresivamente fueron logrando repetir el trabalenguas con éxito. El alumno “J” mostró gran entusiasmo en aprender el trabalenguas e incluso se voluntarió para repetirlo de manera individual”.</p>	JV1
			Simbólicos	<p>“por otro lado, diversos participantes reflejaron un mayor nivel de reflexión y capacidad para expresar sus</p>	JS1

				<p>sentimientos y/o ideas, durante el juego simbólico. Por ejemplo, la alumna "1" mencionó lo siguiente "me sentí bien, como si fuera una súper heroína". Esto refleja que la alumna no sólo identificó cómo se sintió, sino que pudo trasladarlo a la actividad y acción que estaba realizando".</p>	
--	--	--	--	---	--

