

Animación a la lectura: Aplicación del juego simbólico con niños y niñas de educación inicial**Encouraging reading: Using symbolic play with children in early years education***Lady Diana Briones Loor, Maholy Ahilyn Carreño Zamora & Lcda. Rosa Delfina Giler Giler, Mgs.***CIENCIA, TECNOLOGÍA Y
SOCIEDAD****Julio - diciembre, V°7 - N°2; 2026****Recibido:** 15-08-2026**Aceptado:** 17-08-2026**Publicado:** 20-08-2026**PAIS**

- Ecuador, Portoviejo
- Ecuador, Portoviejo
- Ecuador, Portoviejo

INSTITUCION

- Instituto Superior Tecnológico Paulo Emilio Macías
- Instituto Superior Tecnológico Paulo Emilio Macías
- Instituto Superior Tecnológico Paulo Emilio Macías

CORREO:

- ✉ lbriones4967@itspem.edu.ec
- ✉ mcarreno1097@itspem.edu.ec
- ✉ rosa.giler@itspem.edu.ec

ORCID:

-  <https://orcid.org/0009-0007-2179-489X>
-  <https://orcid.org/0009-0004-9108-6707>
-  <https://orcid.org/0000-0002-3703-2773>

FORMATO DE CITA APA.

Briones, L., Carreño, M. & Giler, R. (2026). Animación a la lectura: Aplicación del juego simbólico con niños y niñas de educación inicial. *Revista G-ner@ndo*, V°7 (N°2). Pág. 3270 – 3290.

Resumen

El juego simbólico es una herramienta muy eficaz utilizada para animar a la lectura a los niños de educación inicial, promoviendo el desarrollo de las destrezas relacionadas con el lenguaje, la expresión artística, la creatividad y la imaginación. El objetivo de investigación se centró en implementar actividades de juego simbólico para animar a la lectura a una población de 20 niños y niñas del subnivel II de educación inicial de la Unidad Educativa Federico González Suárez de la comunidad Resbalón del cantón Rocafuerte, Ecuador: a quienes, mediante la investigación acción se les realizó una intervención de 6 semanas, empleando la observación estructurada basada en el Currículo de Educación Inicial, se les aplicó una ficha diagnóstica y otra al final de la intervención para evaluar 6 destrezas; mediante la observación participante se desarrollaron actividades lúdicas como cuentos, poemas y canciones, adivinanzas y trabalenguas. Se obtuvo un elevado incremento en el logro de las destrezas evaluadas, entendiéndose como respuesta favorable a las estrategias de animación a la lectura utilizadas, en la adquisición de nociones de lenguaje oral, representación simbólica y comprensión auditiva mediante el uso de imágenes. Se concluye en lo trascendental que es el juego simbólico a través de la narración y dramatización de personajes para fortalecer el proceso de animación a la lectura en los niños y niñas de 4 a 5 años.

Palabras clave: animación a la lectura, cuentos, dramatización, educación inicial, juego simbólico.

Abstract

Symbolic play is a highly effective tool used to encourage reading amongst children in early year's education, promoting the development of skills related to language, artistic expression, creativity and imagination. The research objective focused on implementing symbolic play activities to encourage reading amongst a group of 20 boys and girls in sub-level II of early years education at the Federico González Suarez Educational Centre in the Resbalon community of the Rocafuerte canton, Ecuador: who, through action research, underwent a six-week intervention using structured observation based on the Early Years Curriculum; they completed a diagnostic assessment at the start and another at the end of the intervention to evaluate six skills; and, through participant observation, playful activities such as stories, poems and songs, riddles and tongue twisters were developed. A significant increase was observed in the mastery of the assessed skills, which is interpreted as a positive response to the reading encouragement strategies employed, in the acquisition of oral language skills, symbolic representation and listening comprehension through the use of images. It is concluded that symbolic play, through storytelling and role-play, is of paramount importance in strengthening the process of encouraging reading among children aged 4 to 5.

Keywords: encouraging reading, stories, role-play, early year's education, symbolic play.

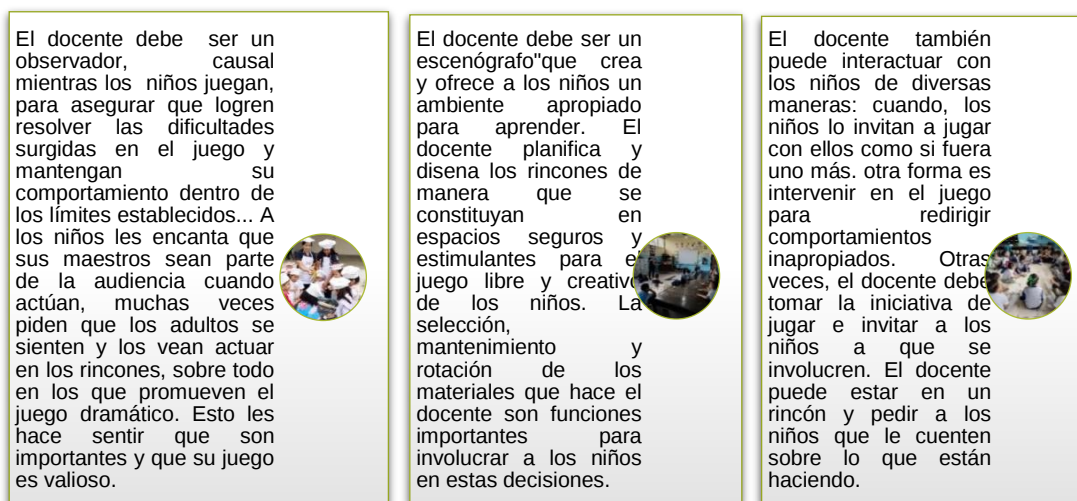
Introducción

El currículo de educación inicial vigente en Ecuador, organiza de manera curricular los aprendizajes en la educación inicial en 3 ejes de desarrollo y aprendizaje: Desarrollo personal y social; Descubrimiento natural y cultural y; Expresión y comunicación, dentro del cual, el ámbito de comprensión y expresión del lenguaje para los niños de 4 a 5 años, subnivel inicial 2:

Tiene gran importancia el tratamiento de las conciencias lingüísticas que pretenden cimentar las bases para procesos futuros de lectura y escritura, así como para un adecuado desarrollo de la pronunciación en el habla de los niños. El lenguaje también apoya a la construcción de los procesos cognitivos que facilitan el conocimiento y la representación del mundo, la creatividad y la imaginación (Espinosa, 2014, pág. 32).

En el Currículo, cada ámbito de aprendizaje se compone de su objetivo y destrezas a lograr, entendidas estas como el “conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que el niño desarrollará y construirá, por medio de un proceso pedagógico intencionado” (p.18). El proceso de desarrollo de las destrezas es continuo y progresivo, y su logro dependerá del ritmo de aprendizaje de cada niño. Uno de los mecanismos recomendados por el Currículo para lograr las destrezas es la metodología juego trabajo (Figura 1), que recalca el valor del juego para el desarrollo emocional, físico, social y cognitivo, y bienestar integral de los niños, con la cual son felices y auténticos y pueden lograr aprender:

Esta metodología consiste en organizar diferentes espacios o ambientes de aprendizaje, denominados rincones, donde los niños juegan en pequeños grupos realizando diversas actividades. Se trata de una metodología flexible que permite atender de mejor manera la diversidad del aula y potenciar las capacidades e intereses de cada niño. Los rincones de juego trabajo permiten que los niños aprendan de forma espontánea y según sus necesidades. La principal característica del juego trabajo en rincones es que brinda una auténtica oportunidad de aprender jugando (Espinosa, 2014, p. 41).

Figura 1. *Mediación e interacción del docente en el juego trabajo*

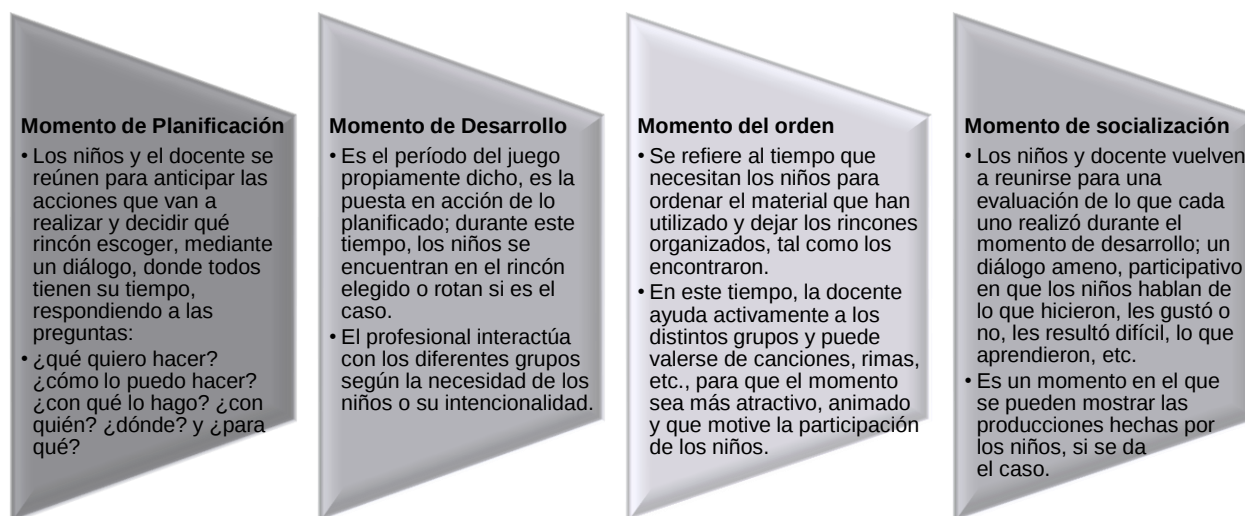
Nota. Tomado de Currículo de Educación Inicial (2014).

La literatura recomienda que los rincones de juego trabajo se ubiquen tanto dentro como fuera del aula y estén provistos con materiales innovadores, motivadores e interesantes para los niños, requiriendo de la creatividad e ingenio de los docentes (Giler et al., 2019). Algunos de los rincones más sugeridos están relacionados con el hogar, la construcción, las ciencias, el comercio, el arte, las profesiones... (Giler et al., 2026). Una forma de jugar en los rincones organizadamente es utilizar tarjeteros con tarjetas de colores, que los niños seleccionen, como rojo para construcción, amarillo para la tienda, azul para el arte, etc. (Loor & Cedeño, 2023). En este punto, es importante el rol mediador del docente, de allí que debe asumir diversas formas de interactuar con ellos y de mediar hábilmente durante el desarrollo de los juegos (Ver figura 1).

En el juego se pone de manifiesto las capacidades y vocación natural del maestro (Merellano et al., 2025), como un mecanismo para propiciar las destrezas específicas por ámbito de desarrollo: convivencia, relaciones con el medio natural y cultural, identidad y autonomía, comprensión y expresión del lenguaje, relaciones lógico-matemáticas, expresión artística y expresión corporal y motricidad (Solano & Segarra, 2024), establecidas en el Currículo de Educación Inicial; siendo importante considerar los momentos del juego trabajo

(Figura 2) que enriquecen los aprendizajes de los niños y los hacen disfrutar plenamente de la experiencia del juego genuino (Londoño et al., 2024).

Figura 2. Momentos del juego trabajo



Nota. Tomado de Currículo de Educación Inicial (2014).

En consecuencia, es preciso destacar que, dentro de las formas naturales del juego, el juego simbólico constituye una de las formas más efectivas para potenciar las destrezas en los niños; así lo concibió Piaget (1970) cuando los niños representan la realidad mediante la imaginación, favoreciendo el desarrollo del pensamiento, el lenguaje y la comprensión de situaciones cotidianas. De igual manera lo hizo Vygotsky (1978) al identificarlo como una actividad social que promueve el aprendizaje significativo, la interacción entre pares y adultos, fortaleciendo las habilidades comunicativas y la construcción de significados compartidos.

El juego simbólico es un tipo de comportamiento lúdico que implica acciones no literales (Russ & Dillon, 2011) y que se observa durante la primera infancia. Durante el juego simbólico, los niños imaginan que un objeto es otro objeto o persona con pleno conocimiento de la realidad. Generalmente surge alrededor de los 12-18 meses de edad y puede clasificarse en juego simbólico dependiente de objetos, juego socio dramático y juego temático, siendo los dos últimos más complejos (Mohan, Celshiya, Karuppali, Bhat, & Anil, 2022). Mediante esta experiencia, el niño desarrolla capacidades propias de la etapa inicial, como la

imaginación, el lenguaje, la creatividad y la motricidad (Sierra & Tapia, 2022), haciendo evidente el valor educativo del juego.

En el periodo de 3 a 5 años inicia el juego simbólico dependiente de objetos y alcanza su punto máximo de actividad, que generalmente cesa a los 11 años, aunque ocasionalmente continúa en la adolescencia y la edad adulta (Smith y Lillard, 2012); de forma que el juego simbólico constituye una expresión muy importante del desarrollo infantil en la etapa preescolar. También facilita la diferenciación entre el significado y el uso de los objetos que emplea el niño durante el juego, a partir de la imitación de acciones observadas en su entorno cotidiano (Paliza et al., 2025); su uso para animar a la lectura motiva la representación de personajes, expresión de emociones, desarrollo del lenguaje y construcción de significados a través de la imaginación.

La neurociencia lo reconoce como una actividad que activa zonas específicas del cerebro para la toma de decisiones y la empatía, la apropiación de conceptos abstractos y de identidad personal (García et al., 2025); promueve el desarrollo del equilibrio, orientación espacio temporal, coordinación motriz global (caminar, correr, saltar) y coordinación manual (pintar, escribir, tomar objetos pequeños), así como la fuerza muscular (Valles & Ríos, 2022). Combina la intervención del adulto con el infante para favorecer la interacción social dentro de ciertos límites cuando lo expone a situaciones imaginarias, como las presentadas en cuentos infantiles (Talavera, 2023). Es eficaz para la exploración de situaciones y emociones, que contribuyen al desarrollo de habilidades sociales y comunicativas en la primera infancia (Herrera & Gonzáles, 2023).

De acuerdo a la Teoría de Piaget (1981) el juego simbólico aparece con mayor fuerza durante la etapa pre operacional, en que el niño asimila la realidad mediante la representación y la fantasía. En este tipo de juego, los niños recrean historias, asumen roles y utilizan objetos con significados simbólicos, lo que favorece el desarrollo del pensamiento, el lenguaje y la creatividad. Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978) el aprendizaje se construye

a través de la interacción social y el uso de herramientas culturales, siendo el juego una actividad fundamental para el desarrollo cognitivo y lingüístico. Mediante el juego simbólico, los niños se sitúan en su Zona de Desarrollo Próximo, ya que logran realizar acciones y comprender situaciones con el acompañamiento del adulto o de sus pares.

El juego simbólico anima a los niños a involucrarse en los relatos, representar personajes y comprender las historias; al usarlo para animar a la lectura, se favorece una experiencia lúdica y afectiva, de participación, interés y desarrollo de habilidades pre lectoras de manera natural en los niños, pues “la animación busca generar expectativas sobre la lectura, pero en este caso, enfocadas a un texto en particular... generar una conexión entre los saberes previos de las y los estudiantes con el texto concreto que se va a leer” (SIEVB, 2023, pág. 10). Dado que, la lectura es un eje transversal del currículo y una base para el aprendizaje; el desarrollo de competencias lectoras puede promoverse mediante estrategias lúdicas y creativas (Avelino, 2021).

La animación a la lectura prioriza la creatividad, interacción y deleite por los textos como base para aprender disfrutando, diferenciándose de otros mecanismos que se encasillan a evaluar la forma de leer (Chapalbay et al., 2026); por esta razón surge como una estrategia pedagógica orientada a promover el gusto por la lectura y a fortalecer las competencias lectoras mediante experiencias significativas y motivadoras, concibiéndose como un conjunto de acciones intencionales que buscan generar un vínculo positivo entre el lector y el texto, favoreciendo la participación activa, la curiosidad y el placer lector (Colomer, 1998), también:

Comprende estrategias y acciones dirigidas a crear un vínculo entre un material de lectura y un individuo o grupo... y apunta a acercar al niño al texto, especialmente impreso, y con un objetivo sobre todo recreativo, buscando generar el gusto por la lectura, a través de los afectos y emociones. Las estrategias que se aplican son de diferente naturaleza y pueden ser tantas como la imaginación y la creatividad del animador a cargo de la actividad. El

componente más importante generalmente es el contexto lúdico que envuelve este tipo de actividades que se focalizan en que el individuo pueda generar su gusto por leer sin sentir la presión de la obligación impuesta por el entorno curricular (Jiménez, 2012).

Se desarrolla en absoluta libertad, no está regida por parámetros de aprendizaje, no es valorada ni cualificada como tal, es un método eficaz de contacto entre el infante y el libro encaminado a la educación lectora que usa estrategias lúdicas y dinámicas (Sánchez, 2024), es “un acto consciente realizado para producir un acercamiento afectivo e intelectual a un libro concreto, de forma que este contacto produzca una estimación genérica a los libros” (Olivares et al., 2006, p. 18). Mantener a los niños inmersos en las historias, crear momentos divertidos, mediar lúdica y placenteramente para lograr su interés por los libros, son parte de los propósitos de la animación (Saldaña et al., 2020); y es lo que la caracteriza como una estrategia funcional, válida y eficaz para promover la lectura desde edades tempranas (Sánchez, 2018).

Sin embargo, sopeso de la importancia que tiene animar a la lectura a través del juego simbólico con los niños de educación inicial, numerosos estudios a nivel del mundo, evidencian un bajo nivel de comprensión lectora y una escasa motivación hacia la lectura en estudiantes de diferentes niveles educativos (OECD, 2022). Latinoamérica sigue la débil línea de competencia lectora en los infantes, así lo revela la encuesta PISA (OECD, 2022), que denota a más de la mitad de los estudiantes encuestados no poseen las competencias básicas lectoras, evidenciando que el estudiantado antes de la pandemia ya presentaba dificultades para leer.

En el caso de Ecuador, aparece en la lista de los países que menos lee a nivel regional (OECD, 2022), denotando que los niños de hace más de 2 décadas atrás no contaron en sus aulas con docentes mediadores que utilizaran estrategias de animación a la lectura que posteriormente influyeran en su gusto por la lectura actual; una situación originada por la falta de innovación en las prácticas pedagógicas de ese entonces, que únicamente se apoyaban

en metodologías tradicionales y rígidas que ignoraban las necesidades educativas y contextos sociales de los estudiantes.

En tal sentido, el acercamiento temprano a la lectura no está limitado al reconocimiento de letras, sino que implica la motivación por la lectura, el disfrute de las narraciones y la comprensión de las historias, pero es una de las problemáticas que se evidencia en las aulas de educación inicial cuando se pretende trabajar en los ejes de desarrollo como la expresión y la comunicación aplicando la lúdica para propiciar el desarrollo cognitivo de los niños, conectando las actividades sensorio motrices con la representación mental, iniciándose cuando un objeto o gesto adquiere un significado distinto al perceptible (Bonilla et al., 2019); sumado a lo cual, está el desconocimiento de los padres y docentes acerca de la importancia que tiene aplicar el juego simbólico para animar a los niños a la lectura, tanto desde casa como desde las aulas.

Una situación similar se pudo observar en la Unidad Educativa Fiscal “Federico González Suárez” de la comunidad Resbalón del cantón Rocafuerte, Ecuador, en donde los infantes de educación inicial presentaron dificultades para involucrarse de forma espontánea en actividades de lectura, evidenciando escaso interés y participación durante los momentos destinados a la animación lectora. Esta situación se relaciona, en gran medida, con la limitada aplicación de estrategias lúdicas e innovadoras que integren el juego simbólico como un recurso pedagógico eficaz para la animación a la lectura en la educación inicial.

En consecuencia, el objetivo de investigación se centró en implementar estrategias de animación a la lectura tales como la dramatización de cuentos, representación de personajes y recreación de historias que integren el juego simbólico para motivar a los niños, favorecer su participación activa y fortalecer el proceso de animación a la lectura, contribuyendo así a su desarrollo integral; para lo cual se requirió el diseño de las actividades de juego simbólico adecuadas a las características e intereses de los niños y niñas de 4 a 5 años, orientadas a

la animación a la lectura; su consecuente ejecución durante un periodo de tiempo en el aula y su evaluación posterior.

Métodos y Materiales

El estudio se realizó en la Unidad Educativa Federico González Suárez, localizado en la comunidad rural Resbalón del cantón Rocafuerte, provincia de Manabí, Ecuador y responde al enfoque mixto de investigación, diseño no experimental de nivel descriptivo y explicativo, mediante el cual se realizó una intervención de 6 semanas en el aula de educación inicial II (Tabla 1) aplicando estrategias y actividades de juego simbólico para la animación a la lectura.

Tabla 1. *Matriz operativa de la intervención*

Fases	Objetivos	Sub actividades	Tiempo
PLANEACIÓN	Promover el interés por la lectura a través de historias vinculadas a situaciones cotidianas y significativas.	Selección de textos relacionados con las profesiones de doctor, bomberos, tenderos y panaderos.	Semana 1
	Diseñar recursos lúdicos que faciliten la animación a la lectura mediante el juego simbólico.	Elaboración de materiales didácticos y escenarios para cada profesión (disfraces, instrumentos, objetos).	Semana 1
EJECUCIÓN	Fortalecer la comprensión de historias mediante la representación de roles y personajes.	Dramatización de juego simbólico de las profesiones (doctor, bomberos, tenderos y panaderos).	Semanas 2-4
	Estimular la expresión oral, la imaginación y el gusto por la lectura.	Actividades lúdicas posteriores a la lectura (diálogos, representación de escenas, creación de historias).	Semanas 2-4
EVALUACIÓN	Evaluar el impacto del juego simbólico en la motivación, participación y comprensión lectora.	Observación directa durante las actividades de juego simbólico y animación a la lectura.	Semana 5
	Sistematizar los resultados obtenidos para fortalecer futuras propuestas de animación a la lectura.	Elaboración del informe final.	Semana 6

Se utilizó la investigación acción durante la intervención del juego simbólico mediante actividades lúdicas como narración de cuentos guiada, adivinanzas, poemas y canciones cortas, dramatización y recreación de escenas literarias (Tablas 2, 3 y 4). El método analítico facilitó la interpretación y argumentación de los resultados obtenidos de las técnicas de recogida de datos.

Tabla 2. Diseño de actividad: Canciones y poemas cortos

	Actividad	Descripción	Imagen
Canciones	A bailar Todos, todos a bailar, todos, todos a saltar, Mickey mueve las orejas, la ratita las patas. Gira, gira sin parar, Da una vuelta y a bailar. Con mis amigos aprendí: ¡Qué lindo es estar aquí!	Se reunió a los niños para conversar sobre las canciones, si les gustaba cantar, qué canciones conocían y si alguna vez habían cantado con sus compañeros. Se les explicó de forma sencilla que una canción es una forma divertida de expresar palabras y que podemos acompañarla con movimientos, palmas y gestos.	
	Amigos El gato dice miauu, El jaguar dice ¡kaaaaur!, La payasita ríe ¡ja,ja,ja,ja,ja! El cocodrilo baila, la jirafa también, juntos damos vueltas Y nos sentimos bien. Buenos amigos, vamos a jugar, juntos y felices, ¡Vamos a bailar!	Se les preguntó por qué estaban disfrazados, recordando que se realizaría “El desfile de los amigos”. Se fue nombrando a cada personaje. Se preguntó a los niños qué personaje tenían, qué sonido hacía y cómo podían moverse como él. Las docentes presentaron y cantaron la canción “Somos amigos”, relacionada con los personajes del cuento. La volvieron a cantar por partes, haciendo pequeñas pausas para que los niños repitieran algunas palabras y frases sencillas.	
Poemas	Fiesta de los amigos El Príncipe y la Princesa prepararon una fiesta, llegaron muchos amigos Con alegría y sorpresa. Mickey bailó contento, la jirafa saludó, la ratita dio un salto Y el gatito sonrió.	Se reunió a los niños para conversar sobre los poemas, si sabían qué era y si alguna vez habían escuchado uno. Se les explicó de forma sencilla que un poema es un grupo de palabras bonitas que podemos decir, escuchar y repetir, y que algunos tienen palabras que suenan parecido y pueden acompañarse de movimientos. Se les preguntó si sabían por qué estaban disfrazados. Se les explicó “El desfile de los amigos” una representación de personajes. Se les preguntó sobre el animal o personaje de su disfraz y el sonido (gato “miau”, jaguar “kaaaaur”).	
	Amigos diferentes El gato y la rata enojados están. El pato y la jirafa no se llevan ya. El jaguar y el cocodrilo no quieren conversar. Mickey y el payasito, dijeron blablabla Aunque somos diferentes, Podemos siempre jugar, reír, cantar y leer. Tú me ayudas, yo te ayudo Y como somos amigos, juntos vamos a aprender.	Se presentaron los poemas relacionados con algunos de los personajes. Primero las docentes recitaron cada poema para que los niños pudieran escucharlo y familiarizarse con las palabras. Después se los repitió en conjunto, haciendo pequeñas pausas para que ellos pudieran repetir las palabras y frases que más recordaban. Se acompañaron los poemas con movimientos: al mencionar al jaguar, el niño disfrazado de este personaje caminaba y saltaba como él.	

Tabla 3. Diseño de actividad: Trabalenguas y adivinanzas

	Actividad	Descripción	Imagen
Trabalenguas	El jaguar y la jirafa Juegan, juegan a jugar Juegan juntos, jalan juntos Jalan y juegan con Juan.	Se reunió a los niños para conversar sobre los trabalenguas, si los conocían o alguna vez habían escuchado uno. Se les explicó de forma sencilla que un trabalenguas es un juego de palabras que puede repetirse varias veces, de manera clara y divertida. Se recordó los personajes de “El desfile de los amigos” observando los disfraces de los niños. Se les preguntó qué personaje	

		representaba cada uno, cómo se movía y qué sonido hacía, como preparación para relacionar los trabalenguas con sus personajes.	
	Coco el cocodrilo Corre como cabrillo Lucas el patillo Corre como tigrillo	Primero las docentes lo pronunciaron lentamente para que los niños escucharan las palabras. Después lo repitieron por partes, haciendo énfasis en las palabras “jaguar”, “jirafa”, “jalan” y “juegan”. Los niños fueron repitiendo las palabras poco a poco. Se invitó a los niños disfrazados de jaguar y de jirafa a participar. Mientras se repetía el trabalenguas, ellos realizaban los movimientos de sus personajes: el jaguar caminaba y saltaba, mientras que la jirafa caminaba levantando sus brazos simulando su cuello largo.	
Adivinanzas	Soy pequeña y juguetona, cola muy fina y larga, Tengo ojos saltarines. Corro, salto y me escondo en huecos de los jardines. ¿Quién soy, amiguito? Respuesta: La ratita.	Se reunió a los niños para conversar sobre las adivinanzas, si las conocían o alguna vez habían jugado a descubrir una. Se les explicó de forma sencilla que una adivinanza es un juego en el que escuchamos algunas pistas y pensamos para descubrir de qué animal, objeto o personaje se está hablando. Se recordó el cuento “El desfile de los amigos” y se observaron los disfraces. Se les preguntó qué personaje tenía cada uno, cómo era, qué sonido hacía y qué cosas podía hacer. Esto ayudó a recordar las características de los personajes antes de comenzar.	
	Tengo el cuello muy largo y manchas en mi piel. Como hojas de los árboles que me saben a la miel. ¿Quién soy? Respuesta: La jirafa.	Se leyó lentamente la adivinanza, se repitieron las pistas junto con los niños. Se les preguntó: “¿Quién será?”, “¿Será grande o pequeña?” y “¿Qué animal tiene una cola muy fina y larga?”. Los niños fueron dando sus respuestas hasta descubrir que se trataba de la ratita. Cuando descubrieron la respuesta, se pidió pasar al frente al niño disfrazado de ratita para representar los movimientos del personaje (correr, saltar y esconderse).	

Tabla 4. Diseño de actividad: cuentos infantiles

	Actividad	Descripción	Imagen
Cuentos	LA LAGUNA DE LUCAS En una grande laguna, vivía un hermoso pato llamado Lucas. Cada mañana al nacer el sol, Lucas salía a nadar a la laguna. Pero, con el pasar de los años, la laguna se secó, el pato Lucas lloraba sin parar, porque ahora no tiene donde nadar. Sus amigas las aves lo fueron a visitar para invitarlo a volar en busca de otra laguna. Pero, el pato Lucas volvió a llorar porque no sabía volar, y sus amigas las aves se tuvieron que marchar. Lucas el pato, lloraba y lloraba sin parar, y de tanto llorar y llorar, sus lágrimas empezaron a la laguna llenar. Dios miraba desde el cielo y les envió a ayudar a los copitos de nubes que dejaron la lluvia caer, así la laguna se llenó otra vez. Y el corazón del pato Lucas latió de felicidad. A partir de ese día, no paraba de nadar. ¡FIN!	Las docentes leyeron a los niños el cuento del Pato Lucas. Después, intervinieron los niños observando las imágenes del cuento. Mientras se leía el texto, ellos decían lo que veían en cada imagen, participando de forma activa en la lectura. Finalmente, se realizaron preguntas sobre el cuento: ¿Cómo se llamaba el pato?, ¿Qué pasó con la laguna? y ¿Cómo se sintió el pato al ver que la laguna se había secado?	

EL GATO AVIADOR Había una vez un gato aviador que viajaba por el mundo en su avión de cartón. Un día el avión se averió y él gato se sintió muy triste. De pronto apareció un angelito que vivía en las nubes de colores, y le preguntó si necesitaba ayuda. El gato emocionado respondió que sí. Rápidamente repararon el avión y viajaron juntos por el mar, las montañas y las nubes. ¡FIN!	Se presentó a los niños el cuento del gato aviador, de imágenes con velcro, lo que permitió ir colocando cada imagen en el lugar correspondiente mientras se avanzaba con la lectura. Se hizo participar a los niños colocando las imágenes. Mientras leíamos, les hacíamos preguntas como: ¿Cómo creen que se siente el gato aviador? ¿Por qué se dañó su avión? Ellos respondían que estaba triste, buscaban la carita triste para colocarla donde correspondía.	
---	---	---

La observación de tipo participativa como técnica empleada, ayudó a recoger información en dos momentos, al inicio, a manera de diagnóstico de las destrezas en los infantes y al final de la intervención, para evaluar las destrezas adquiridas al término de las 6 semanas que duró la intervención. La observación empleó una escala tipo Likert de 3 puntos: inicio, en proceso y adquirido, para medir algunas de las destrezas establecidas en el Currículo de Educación Inicial para las edades de 4 a 5 años, relacionadas con los ámbitos de convivencia, expresión artística y, comprensión y expresión del lenguaje que emplean el juego simbólico.

La población objeto de estudio comprendió el total de los 20 niños y niñas matriculados en el subnivel de educación inicial II de la Unidad Educativa en el periodo escolar 2025-2026.

El levantamiento de la información se realizó acogiendo los principios éticos que involucran el consentimiento informado de los padres de los niños y niñas, así como también la respectiva autorización de las autoridades del plantel para realizar las prácticas educativas y la implementación de la intervención en el aula de educación inicial.

Análisis de resultados

Los hallazgos indican que las capacidades de participación, bienestar, vínculos académicos y preparación profesional, evidencian alcances desiguales según nivel educativo, tecnología analizada, acceso disponible y solidez metodológica de cada investigación revisada en modalidades presenciales y virtuales.

Tabla 1. Competencias socioemocionales digitales en el contexto universitario

Autor y año	Competencias socioemocionales digitales	Autorregulación	Comunicación empática	Cooperación en línea	Limitaciones y empleabilidad
Jiménez et al. (2025)	• Empatía y comprensión de perspectivas. • Asertividad comunicativa. • Autoestima e inteligencia emocional. • Colaboración y resolución compartida de problemas. • Autonomía y creatividad tecnológica.	• Fortalece autonomía y emprendimiento. • Favorece manejo inteligente de emociones. • Refuerza confianza personal mediante experiencias prácticas.	• Facilita la comprensión emocional del otro. • Promueve expresión clara y respetuosa. • Mejora el intercambio comunicativo durante tareas tecnológicas.	• Impulsa trabajo en equipo. • Promueve apoyo mutuo. • Vincula confrontación de ideas y solución colaborativa de problemas.	• Desarrolla creatividad, competencias digitales y pensamiento crítico. • Prepara para trabajos científicos y tecnológicos. • Su alcance permanece limitado por escasez de estudios empíricos, recursos y formación docente.
Pacha et al. (2024)	• Capacidades cognitivas, técnicas, sociales y emocionales. • Resolución de problemas. • Comprensión ética de la tecnología. • Aprendizaje autodirigido. • Intercambio digital entre pares.	• Las plataformas permiten avanzar al propio ritmo. • El ensayo y error favorece autocorrección. • La retroalimentación inmediata orienta decisiones durante proyectos.	• El <i>groupware</i> facilita intercambios comunicativos. • Chats y videoconferencias sostienen la interacción. • La empatía no fue evaluada directamente, lo cual restringe inferencias socioemocionales.	• Las pizarras permiten creación conjunta. • Las presentaciones compartidas favorecen circulación de información. • Los proyectos conectan estudiantes con intereses semejantes.	• Las simulaciones aproximan problemas reales. • El error puede corregirse antes del ingreso laboral. • Integra destrezas humanas y tecnológicas; sus resultados proceden de robótica secundaria, no de población universitaria.
Fienco et al. (2026)	• Aprendizaje autónomo. • Pensamiento crítico y creatividad. • Toma de decisiones independiente. • Responsabilidad ética y protección de datos. • Interacción digital colaborativa.	• La personalización facilita ritmos individuales. • La retroalimentación inmediata permite corregir errores. • La dependencia excesiva puede reducir razonamiento, iniciativa y autonomía.	• Las herramientas pueden mejorar la interacción docente-estudiante. • El acompañamiento conserva el componente humano. • La falta de contacto personal debilita apoyo y comprensión interpersonal.	• Las aplicaciones digitales facilitan colaboración. • La comunicación en red consolida aprendizajes. • La retroalimentación compartida genera experiencias más interactivas.	• Favorece adaptación tecnológica, creatividad y pensamiento crítico. • El 63,9 % de los 36 estudiantes declaró utilizar IA. • No midió inserción laboral; la muestra localizada y la brecha digital restringen su alcance.
Acevedo et al. (2025)	• Pensamiento crítico digital. • Alfabetización algorítmica. • Comprensión ética, legal y social. • Trabajo autónomo responsable. • Ciudadanía digital.	• Los tutores virtuales apoyan trayectorias personalizadas. • La automatización facilita trabajo autónomo. • El uso inadecuado y las decisiones opacas pueden disminuir	• El profesorado conserva una función de acompañamiento. • La dimensión humana limita la sustitución algorítmica. • La empatía estudiantil no recibió medición específica.	• Promueve colaboración entre educadores, investigadores y legisladores. • Dinamiza la interacción con plataformas. • Exige participación institucional para	• Demanda profesionales con competencias digitales críticas. • Impulsa renovación curricular y comprensión ética de la IA. • La revisión fue temática, no estadística, y careció de indicadores de

Autor y año	Competencias socioemocionales digitales	Autorregulación	Comunicación empática	Cooperación en línea	Limitaciones y empleabilidad
(Parra et al., 2024)	• Autonomía y reflexión. • Motivación y conciencia emocional. • Pensamiento crítico. • Resolución de problemas. • Compromiso y trabajo en equipo.	responsabilidad personal. • La retroalimentación continua orienta el progreso. • La personalización aumenta control y autonomía. • Su empleo excesivo puede generar dependencia y disminuir motivación interna.	• La retroalimentación humana sostiene la motivación. • El profesorado puede detectar interés y emocionalidad. • La ausencia de interacción social deteriora el acompañamiento educativo.	orientar usos inclusivos. • Los sistemas de gestión facilitan comunicación y colaboración. • La enseñanza pasa de la individualidad al trabajo colectivo. • Los proyectos fortalecen compromiso y aprendizaje significativo.	contratación o desempeño laboral. • Potencia atención, memoria, razonamiento y pensamiento crítico. • Favorece acceso ubicuo y adaptación. • No examinó empleabilidad directamente; identificó resultados motivacionales contradictorios y debilidad en algunos fundamentos revisados.
Noemi et al. (2025)	• Autonomía y agencia crítica. • Creatividad y pensamiento reflexivo. • Alfabetización ética y algorítmica. • Privacidad, justicia y equidad digital. • Preservación de capacidades humanas.	• Requiere comprender decisiones automatizadas. • La mediación docente protege la autonomía. • Los itinerarios opacos y la retroalimentación automática pueden reducir procesos metacognitivos.	• Preserva dignidad y encuentro humano. • Reconoce el juicio profesional docente. • La automatización no sustituye comprensión interpersonal ni acompañamiento sensible.	• Propone colaboración entre personas e IA. • Sin mediación, la tecnología puede devaluar el trabajo colaborativo. • La participación estudiantil favorece diseño pedagógico responsable.	• Fortalece competencias digitales, creatividad y responsabilidad profesional. • Exige juicio crítico ante sistemas automatizados. • La revisión examinó riesgos pedagógicos generales, sin medir transición laboral, contratación ni desempeño profesional.
Uzcátegui y Ríos (2024)	• Juicio ético. • Pensamiento crítico y creatividad. • Autonomía tecnológica. • Resolución de problemas. • Comprensión emocional y social.	• Las recomendaciones personalizadas sostienen motivación. • La tutoría continua ofrece orientación individual. • La reflexión independiente debe protegerse frente a dependencia tecnológica.	• Empatía, inspiración y juicio docente resultan insustituibles. • Las necesidades emocionales son difíciles de cuantificar. • La reducción del contacto humano puede producir desatención.	• La personalización extrema puede generar aislamiento. • El trabajo en equipo construye redes de apoyo. • El diseño tecnológico debe conservar comunidad e interacción social.	• Desarrolla creatividad, adaptabilidad y solución de problemas. • Prepara ciudadanía crítica ante escenarios tecnológicos • No existen pruebas sólidas sobre mejora del rendimiento; las desigualdades de acceso distribuyen inequitativamente sus beneficios.

Fuente. Elaboración propia

Discusión

En función a los resultados obtenidos con la intervención, se refleja un elevado incremento en el logro de las 6 destrezas evaluadas en los niños del subnivel II de educación inicial; lo cual es sinónimo de una respuesta favorable a la animación a la lectura, en la adquisición de nociones de lenguaje oral, representación simbólica y comprensión auditiva mediante el uso de imágenes. Esto se corresponde con los fundamentos del desarrollo cognitivo establecidos en la teoría del aprendizaje de Vygotsky (1978), en que la presencia del mediador es fundamental para transformar la interacción guiada en una capacidad autónoma y fortalecer la zona de desarrollo próximo; así también en la investigación de Prince (2024) que la destaca como una forma de favorecer el aprendizaje creativo y fortalecer habilidades en los infantes.

El nivel adquirido se incrementó significativamente en un 75% en el logro de la destreza inherente al relato de cuentos manteniendo la secuencia sin apoyo gráfico; en concordancia con la teoría del constructivismo desarrollada por Piaget y Vygotsky referida a la construcción de aprendizaje mediante la interacción con el entorno, por cuanto, los cuentos facilitan al niño construir su conocimiento mientras interactúan con el contenido del cuento dramatizando, repitiendo y preguntando (Morales, 2024); siendo necesario considerar la incorporación de actividades lúdicas como el relato de historietas y cuentos para estimular el interés por la lectura en los niños, disponiendo de referentes visuales que le ayuden a vincular su pensamiento con la percepción concreta, conforme a la etapa pre operacional definida por Piaget (1981) .

También coincide con el estudio de Cusme y Aguirre (2023) realizado con niños de educación inicial en el cual revelan la importancia de utilizar los cuentos infantiles para fomentar la creatividad e imaginación, y estimular la comprensión lectora y desarrollo del lenguaje, cuando se ha obtenido en la presente investigación, un aumento del 70% en la respuesta acertada de los infantes a las preguntas sobre los pasajes y personajes del cuento

narrado por el docente, poniendo de manifiesto la necesidad de incorporar esta estrategia lúdica para la animación a la lectura en la educación inicial; considerando además lo dicho por Pernas (2021): un animador de lectura debe ser capaz de transmitir su propio entusiasmo para contagiar y presentar textos, libros o historias que susciten la imaginación y el aprendizaje del emisor.

El logro de la destreza de comunicarse a través de dibujos de objetos con detalles que lo vuelven identificables, como representación simbólica de sus ideas, se corresponde con la psicología de Vygotsky (1995) y su enfoque histórico-cultural, en que la función simbólica está relacionada con la mediatización cultural del niño referida a la posible utilización de instrumentos psicológicos que son elementos representativos surgidos de la cultura y se convierten en medios de la actividad psicológica del niño durante su proceso de desarrollo. Así también con el trabajo de González & Solovieva (2023) que enfatiza en la importancia de la función simbólica para las representaciones mentales del pensamiento del niño, por cuanto es necesario que participen en actividades de análisis de cuentos y relatos en los que puedan expresar sus ideas sobre estos temas dentro del aula.

El aumento de la imaginación y pronunciación de los infantes cuando responden adivinanzas, repiten trabalenguas, poemas y canciones sencillas, está en concordancia con la afirmación de Poveda et al. (2025), referida a que, los cuentos, canciones, poemas que estimulan los sentidos de la vista y audición, proporcionando una experiencia de aprendizaje que promueve la motivación, la comprensión y la memoria de los niños; ya que la naturaleza narrativa y musical les proporciona experiencias significativas que estimulan su imaginación, la expresión propia y la elaboración de ideas (Cornejo, 2026), lo cual adquiere un significado real de lo necesario que son las herramientas del juego simbólico para el proceso lector en los niños de 4 a 5 años.

El incremento del 60% en la destreza de contar el cuento siguiendo la secuencia de sus páginas y la imagen de la portada se sustenta en el trabajo de Rondón (2017) que sugiere

la lectura de textos cortos a los niños para fomentar sus percepciones y expandir su capacidad de comprensión por medio de la imaginación mientras escucha la narración del cuento, también como una base para su desarrollo intelectual que le hará entender algunos temas posteriormente; denotando la necesidad de leer tales historietas a los niños cuando aún no saben leer como una estrategia de animación a la lectura.

Finalmente, los logros en el desarrollo de la destreza concerniente a participar en dramatizaciones, asumiendo roles de diferentes personas del entorno y de personajes de cuentos e historietas, está en plena correspondencia con el trabajo de Vera & Báez (2026) que enfatizan en la aplicación de las metodologías activas para la integración del niño en edades tempranas; resaltando a la dramatización mediante la interpretación de personajes como una estrategia efectiva de motivación a la lectura en los niños, ya que además, a través de la dramatización, el niño internaliza el lenguaje en contexto, integrando aspectos emocionales, gestuales y verbales.

Conclusiones

Las actividades de animación a la lectura basadas en el juego simbólico que se diseñaron tuvieron en consideración las características, necesidades e intereses de los niños y niñas de 4 a 5 años del subnivel II de educación inicial, facilitándoles la creación de experiencias significativas que despertaron el interés por los cuentos y favorecieron el acercamiento a la lectura de una manera lúdica y participativa

La aplicación de estrategias lúdicas que integraron el juego simbólico incluyeron la dramatización de cuentos, la representación de personajes y la recreación de historias, fomentó en los infantes el gusto por la lectura y el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, el desarrollo del lenguaje oral, la comprensión de relatos, la creatividad y la imaginación de los niños, promoviendo además una mayor participación e interacción durante las actividades de animación a la lectura.

La evaluación de los resultados de la aplicación del juego simbólico en la animación a la lectura, después de la intervención, reveló un mayor nivel de motivación, participación e interés demostrado por los niños y niñas durante el desarrollo de las actividades lectoras, avances en la expresión oral, el enriquecimiento del vocabulario y la comprensión de las historias, confirmando que el juego simbólico constituye una estrategia didáctica efectiva para fortalecer la animación a la lectura en la Educación Inicial.

Es necesario diversificar las actividades de juego simbólico utilizando materiales del entorno de bajo costo, accesibilidad y valor pedagógico para continuar animando a la lectura a los niños; manteniendo espacios lúdicos en el aula para el diálogo y la expresión oral mediante la narración de cuentos y la dramatización; y sobre todo, involucrando a las familias mediante actividades lectoras en el hogar que incluyan el juego y la representación simbólica.

Referencias bibliográficas

- Avelino, N. (2021). Competencia lectora y la animación a la lectura en niños de educación inicial [Tesis de grado]. Universidad Estatal Península de Santa Elena. <https://repositorio.upse.edu.ec/server/api/core/bitstreams/0bf13603-7052-419b-9b93-c58f6409cdaa/content>
- Bonilla, M., Solovieva, Y., Méndez, I., & Díaz, I. (2019). Efectos del juego de roles con elementos simbólicos en el desarrollo neuropsicológico de niños preescolares. *Revista de la Facultad de Medicina*, 67(2), 299-306. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v67n2.65174>
- Chapalbay, M., Urquiza, D., Triviño, C., Marín, L., & Ortega, A. (2026). Estrategias lúdicas y creativas para la animación a la lectura y el desarrollo de competencias lectoras en todos los niveles educativos. *Revista G-ner@ndo*, 7(1), 2556 –2567. <https://revista.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/view/1019/1049>
- Colomer, T. (1998). La formación del lector literario: narrativa infantil y juvenil actual. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. https://books.google.es/books?id=c_jNPAAACAAJ&hl=es&lr=&num=20
- Cornejo, O. (2026). La Relevancia de los Cuentos y Canciones Infantiles en la Educación Primaria: Un Análisis Pedagógico, Cognitivo y Socioemocional. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 3(3), 34-40. <https://alumnieditora.com/index.php/ojs/es/article/view/412/811>
- Cusme, N., & Aguirre, G. (2023). El cuento como recurso didáctico del docente para fomentar el hábito lector en niños de 3-4 año. *Tierra Infinita* (9), 99-108. <https://doi.org/10.32645/26028131.1245>
- Espinosa, A. (2014). Currículo Educación Inicial 2014. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf>
- García, G., Paz, A., Baque, M., Quezada, A. M., & Yáñez, H. (2025). La relación entre el juego simbólico y el desarrollo cognitivo. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 9(19), 32–45. <https://doi.org/10.53877/rc9.19-550>
- Giler, R., Delgado, S., & Aguayo, Á. (2026). El juego simbólico como propiciador del desarrollo del lenguaje oral en la primera infancia. *MQRInvestigar*, 10(1), 1-16. <https://doi.org/10.56048/MQR.2026.e160>
- Giler, R., Macías, T., Zambrano, V., & Vera, F. (2019). Sensory Playful Corners on Stimulation of Children from One to Three Years. *International Journal of Social Sciences and Humanities*, 3(2), 217-223. <https://doi.org/10.29332/ijssh.v3n2.317>
- González, C., & Solovieva, Y. (2023). Importancia de la función simbólica para la adquisición de la lectura. *magis, Revista Internacional de Investigación en educación*, 16, 1-31. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.ifsa>
- Herrera, M., & Gonzales, V. (2023). El Juego Simbólico en el Desarrollo de Competencias en la Primera Infancia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 39–49. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.372>
- Jiménez, L. (2012). La animación a la lectura en las bibliotecas... La construcción de un camino hacia la lectura. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 103, 59-78.
- Londoño, K., Cáceres, J., Cobos, E., Lema, R., & Vásquez, G. (2024). Juego trabajo un proceso metodológico efectivo en el desarrollo sensorial de los niños de Educación

- Inicial. LATAM, 5(6), 1706-1719. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3117>
- Loor, M., & Cedeño, L. (2023). Estrategia educativa a través de rincones de lectura para fomentar el hábito lector en estudiantes de segundo año de educación general básica. *Pentaciencias*, 5(6), 762–773. <https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v5i6.890>
- Merellano, E., Almonacid, A., Gravo, D., Correa, F., Medina, G., & Valenzuela, L. (2025). Uso del juego como recurso didáctico en los procesos de enseñanza y aprendizaje: Percepción de profesores del sistema escolar. *E-balonmano Com*, 21(1), 77-90. <https://doi.org/10.17398/1885-7019.21.77>
- Mohan, M., Celshiya, R., Karuppali, S., Bhat, J.S. & Anil, M.A., 2022, 'Pretend play in pre-schoolers: Need for structured and free play in pre-schools', *South African Journal of Childhood Education* 12(1), a1092. <https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1092>
- Morales, V. (2024). Animación a la lectura a través de cuentos ilustrados [Tesis de grado]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas. <https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/2c4b49f7-550f-4dc8-a8c9-0a81604dd286/content>
- OECD. (2022). PISA 2022 Results, Volume I. The state of learning and equity in education. OECD. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html
- Olivares, J., Alcázar, A., & Olivares, P. (2006). Ser padres, actuar como padres: un reto que requiere formación y tiempo. 1o edición. Editorial Pirámide. https://www.researchgate.net/publication/39215309_Ser_padres_actuar_como_padres_un_reto_que_requiere_formacion_y_tiempo
- Paliza, Y., Paucar, I. J., Villegas, S., Alcántara, J., & Espinoza, Z. (2025). El juego simbólico: Un recurso de aprendizaje temprano. *Revista InveCom*, 5(4). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15009213>
- Pernas, E. (2021). Animación a la lectura y promoción lectora. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://files.core.ac.uk/download/pdf/61911757.pdf>
- Piaget, J. (1970). Psicología del niño. Ediciones Morata: <https://pensamientopenal.com.ar/systems/files/2014/12/doctrina38882.pdf>
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Journal for the Study of Education and Development*, 4(2), 13-54. <https://doi.org/10.1080/02103702.1981.10821902>
- Poveda, B., Ribadeneira, D., & Chela, J. (2025). La enseñanza multisensorial en el desarrollo del lenguaje en niños de educación inicial. *Revista Científica Arbitrada e Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR*, 8(15), 213-228. <http://www.reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/download/390/643>
- Prince, K. (2024). Mediación pedagógica del docente de educación inicial desde el neuro-aprendizaje. *Revista Honoris Causa*, 16(2), 156–169. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/469>
- Rondón, F. (2017). Beneficios de leer cuentos a nuestros niños. *Educere*, 22(71), 193-196. <https://www.redalyc.org/journal/356/35656002015/html/>
- Russ, S.W. & Dillon, J. A., 2011, Changes in children's pretend play over two decades', *Creativity Research Journal* 23(4), 330–338. <https://doi.org/10.1080/10400419.2011.621824>

- Saldaña, G., Barrera, C., & Fajardo, I. (2020). Mediación y animación a la lectura infantil: caso mercados y plazas. *Revista Killkana Sociales*, 4(1), 7-12. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v4i1.617>
- Sánchez, G. (2018). Animación lectora: mucho más que leer por leer. *Anuario ThinkEPI*, 12, 183 - 189. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2018.24>
- Sánchez, S. (2024). Animación a la lectura en la escuela: Propuesta de intervención. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5564/TFG-B.508.pdf?sequence=1>
- SIEVB. (2023). Lineamientos específicos para la implementación de la hora de Animación a la Lectura en los subniveles elemental, media y superior de la educación general básica. MINEDUC. https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2023/Sala%20de%20profes/Lineamientos_para_la_hora_pedagogica_de_Animacion_lectura.pdf
- Sierra, K., & Tapia, C. (2022). El juego simbólico en el desarrollo de la socialización en niños y niñas de 3 a 4 años en el año lectivo 2022. [Universidad Central del Ecuador]. <https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/www.dspace.uce.edu.ec>
- Smith, E. D. & Lillard, A. S., 2012, 'Play on: Retrospective reports of the persistence of pretend play into middle childhood', *Journal of Cognition and Development* 13(4), 524–549. <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.608199>
- Solano, P., & Segarra, P. (2024). Juego y Expresión artística: su vinculación con el Currículo de Educación Inicial Ecuatoriano. *Varela*, 24968), 133-138. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11090079>
- Talavera, R. (2023). Juego simbólico en el desarrollo de las habilidades de interacción social en niños de 5 años de dos Instituciones Educativas Públicas del distrito de Ate-Lima. 593 Digital Publisher CEIT. https://doi.org/https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/1671
- Valles, V., & Ríos, J. (2022). Estrategia del juego simbólico y la expresión oral una revisión bibliográfica. *EduSol*, 22(80), 80–95. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475772866007/html/>
- Vera, V., & Báez, M. (2026). La dramatización como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora. *Revista Científica Innovación Integral*, 3(2), 354-368. <https://doi.org/10.70577/5m2m6037>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Vygotsky, L. (1978). *Interaction between Learning and Development. Mind in Society*. https://innovation.umn.edu/igdi/wp-content/uploads/sites/37/2018/08/Interaction_Between_Learning_and_Development.pdf
-