

**EL JUEGO COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA PARA
PROMOVER LA PARTICIPACIÓN ACTIVA EN ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN INICIAL**

COOPERATIVE PLAY AS A STRATEGY TO PROMOTE ACTIVE
PARTICIPATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDENTS

**Trabajo de Investigación para optar al
Grado de Bachiller en Educación**

Autores

Jordani Yamilex Cachay Marin
<https://orcid.org/0009-0002-9431-917X>

Kandy Katerin Quispe Sanchez
<https://orcid.org/0009-0006-5963-5125>

Asesor

Joel Alberto Rojas Hernández
<https://orcid.org/0000-0002-8373-5955>

**Lima-Perú
2026**



Avance presentacion 04 - Cachay y Quispe. Monografia

ID : 5839499dcf56218915cf5212739b15a4549c9990



7%

Textos sospechosos

Nombre del fichero : Avance presentacion 04 - Cachay y Quispe. Monografia.txt
Tamaño del archivo original : 2,57 MB
Número de palabras : 17.871
Número de caracteres : 118073

Depositante : Joel Alberto ROJAS HERNANDEZ
Fecha de depósito : 9 de abril de 2026
Tipo de carga : interface
fecha de fin de análisis : 9 de abril de 2026

Resumen (sección 1/2)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :



Similitudes

7%

Sintáctica 3%

Semántica 3%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



Detección de IA

8%

Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA.

Este índice es un indicador y no una prueba. Comprueba con el autor si domina los conocimientos mencionados en el documento.



Idiomas no reconocidos

<1%

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua.

Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.



DEDICATORIA

A mi familia, por estar siempre ahí, por entender las largas horas de estudio y por nunca dejar de creerme capaz. A mis docentes, quienes no solo compartieron su conocimiento, sino que supieron orientarme cuando más lo necesitaba y me empujaron a dar lo mejor de mí en este trabajo. A mis compañeros, porque recorrer este camino junto a ellos hizo que todo fuera más llevadero. Dedico especialmente esta investigación a los niños y las maestras de Educación Inicial. Ellos son quienes realmente le dan sentido a todo esto, quienes nos recuerdan cada día por qué vale la pena seguir investigando y mejorando la educación.

Jordani Yamilex Cachay Marin

A mi familia, por ese respaldo que nunca faltó y por mantenerme motivada incluso en los momentos más difíciles. A mis docentes, quienes con su experiencia y conocimiento supieron guiarme y enriquecer mi formación académica. A mis compañeros, porque su apoyo fue fundamental para sacar adelante esta investigación. Finalmente, este estudio está dedicado a los niños y docentes que día a día construyen y le dan vida al proceso educativo.

Kandy Katerin Quispe Sanchez

RESUMEN

La presente monografía busca analizar cómo los juegos cooperativos inciden en el desarrollo de la participación activa en niños de Educación Inicial, tomando en cuenta su influencia sobre el involucramiento integral que experimentan los estudiantes durante el proceso educativo. Para ello, se optó por una revisión bibliográfica y documental que se apoya en los planteamientos teóricos de Piaget y Vygotsky, además de incorporar los enfoques del aprendizaje activo y constructivista. Se exploraron las características propias del juego cooperativo en niños de 3 a 5 años, junto con las distintas dimensiones que componen la participación activa: física, cognitiva, social y emocional. También se examinaron investigaciones previas desarrolladas tanto en el contexto nacional como internacional que abordan estas dos variables. Los hallazgos muestran que los juegos cooperativos efectivamente potencian la participación activa, ya que fomentan la colaboración, generan interdependencia positiva y fortalecen la interacción social entre los niños. Estos juegos crean ambientes donde los estudiantes se sienten emocionalmente seguros, lo que reduce el miedo a equivocarse. Adicionalmente, estimulan la motivación intrínseca al conectar el aprendizaje con el juego, aumentando así el interés genuino y la implicancia de los niños en las actividades pedagógicas. Se concluye que los juegos cooperativos constituyen una estrategia pedagógica relevante en Educación Inicial, contribuyendo al desarrollo.

Palabras clave: juego cooperativo; participación activa; educación inicial; desarrollo integral; aprendizaje significativo.

ABSTRACT

This monograph aims to analyze the role of cooperative games in the development of active participation among children in Early Childhood Education, considering their influence on students' integral involvement during the educational process. The study was conducted through a bibliographic and documentary review, supported by the theoretical contributions of Piaget and Vygotsky, as well as the approaches of active and constructivist learning. The characteristics of cooperative games in children aged three to five were addressed, along with the dimensions of active participation, understood from physical, cognitive, social, and emotional perspectives. Likewise, previous research conducted in national and international contexts related to both variables was reviewed. The results show that cooperative games promote active participation by fostering collaboration, positive interdependence, and social interaction among children, generating emotionally safe environments that reduce fear of making mistakes. In addition, they strengthen intrinsic motivation by linking learning with play, which increases students' interest and engagement in pedagogical activities. It is concluded that cooperative games constitute a relevant pedagogical strategy in Early Childhood Education, contributing to children's development.

Keywords: cooperative games; active participation; early childhood education; integral development; meaningful learning.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: EL JUEGO COOPERATIVO EN EDUCACIÓN INICIAL	10
1.1. El juego cooperativo: concepto y fundamentos.....	10
1.1.1. Definición de juego cooperativo.....	10
1.1.2. Bases teóricas del juego cooperativo (Piaget, Vygotsky, teoría sociocultural).....	11
1.1.3. Diferencias entre juego cooperativo, competitivo e individual	12
1.2. Características del juego cooperativo en la etapa de Educación Inicial	13
1.2.1. Elementos estructurales del juego cooperativo	13
1.2.2. Características evolutivas de los niños de 3 a 5 años	15
1.2.3. Adaptación del juego cooperativo a las capacidades infantiles.....	16
1.3. Importancia del juego cooperativo en el desarrollo infantil	17
1.3.1. Desarrollo socioemocional	17
1.3.2. Desarrollo cognitivo y del lenguaje.....	18
1.3.3. Desarrollo de habilidades motrices.....	19
CAPÍTULO II: LA PARTICIPACIÓN ACTIVA EN EDUCACIÓN INICIAL	22
2.1. Concepto y fundamentación de la participación activa	22
2.1.1. Definición de participación activa en el contexto educativo.....	22
2.1.2. Bases teóricas de la participación activa (constructivismo, aprendizaje experiencial)	22
2.1.3. La participación activa según el Currículo Nacional de Educación Básica	23
2.2. Características de la participación activa en estudiantes de Educación Inicial	23
2.2.1. Indicadores de participación activa en niños de inicial	23
2.2.2. Niveles de participación infantil.....	26
2.2.3. Barreras y facilitadores de la participación activa.....	26
2.3. Dimensiones de la participación activa	27
2.3.1. Dimensión física (motriz-corporal)	27
2.3.2. Dimensión cognitiva.....	27
2.3.3. Dimensión social	28
2.3.4. Dimensión emocional.....	28

2.4. Importancia de la participación activa en el desarrollo integral.....	29
2.4.1. Beneficios en el aprendizaje significativo.....	29
2.4.2. Contribución al desarrollo de competencias.....	30
2.4.3. Impacto en la formación de la identidad y autonomía del niño.....	31
2.5. El rol del docente en la promoción de la participación activa.....	31
2.5.1. Estrategias metodológicas del docente.....	31
2.5.2. Organización del ambiente y los materiales.....	32
2.5.3. El tiempo.....	32
2.5.4. Evaluación de la participación activa.....	33
 CAPÍTULO III: EL JUEGO COOPERATIVO Y SU CONTRIBUCIÓN A LA PARTICIPACIÓN ACTIVA	34
 3.1. Juego cooperativo y su relación con la participación activa	34
3.1.1. Cómo el juego cooperativo estimula cada dimensión de la participación.....	34
3.1.2. Mecanismos de acción del juego cooperativo en el aula.....	36
3.2. Experiencias y evidencias sobre el uso del juego cooperativo.....	37
3.2.1. Estudios e investigaciones sobre juego cooperativo y participación.....	37
3.2.2. Casos y experiencias exitosas en Educación Inicial.....	38
3.3. Propuesta de implementación del juego cooperativo en el aula.....	40
3.3.1. Criterios para la selección de juegos cooperativos.....	40
3.3.2. Estrategias de aplicación en la jornada diaria.....	41
3.3.3. Evaluación del impacto en la participación activa	42
 CONCLUSIONES.....	44
 REFERENCIAS	47

INTRODUCCIÓN

La Educación Inicial constituye el primer nivel del sistema educativo peruano y es fundamental en la formación del ser humano, ya que es durante sus primeros años de vida cuando se establecen las bases del desarrollo integral. En ella, el juego no es solo una actividad recreativa o un pasatiempo de entretenimiento, sino que es la actividad esencial a través de la cual los niños exploran su entorno, construyen conocimientos, desarrollan habilidades y establecen sus primeras relaciones sociales. Sin embargo, no todos los tipos de juego generan los mismos aprendizajes ni promueven el involucramiento de los estudiantes (Barboto et al., 2024).

En las aulas de Educación Inicial del Perú, no es raro ver niños trabajando solos: mientras algunos participan en actividades grupales, otros incluso pasan desapercibidos. Como docentes, nos invita a la reflexión de qué se está haciendo para el involucramiento total de los estudiantes. La participación no se refiere únicamente a que los niños estén ocupados haciendo algo, sino a un involucramiento genuino donde el estudiante está física, cognitiva, social y emocionalmente comprometido con lo que ocurre en el aula. Promover este tipo de participación resulta fundamental, porque los niños que se involucran activamente en su aprendizaje desarrollan mayor autonomía, creatividad, capacidad de pensamiento crítico, etc. (González et al., 2025).

Es precisamente en este contexto donde el juego cooperativo se presenta como una alternativa pedagógica realmente prometedora. Mientras que en los juegos competitivos siempre hay ganadores y perdedores, y en los individuales cada niño trabaja por su cuenta sin mayor interacción, el juego cooperativo genera una interdependencia positiva entre quienes participan, haciendo que el éxito de cada uno termine dependiendo del éxito grupal, construyendo espacios donde todos los niños se sienten valorados y reconocidos, donde colaborar importa más que competir y donde equivocarse deja de ser motivo de vergüenza para convertirse en una oportunidad de aprendizaje (Barboto et al., 2024).

Aunque sabemos que el juego es una parte esencial de la Educación Inicial, en la realidad de muchas aulas el juego cooperativo aún no se vive de manera constante. Muchas docentes valoran profundamente el juego y desean integrarlo en sus prácticas, pero en el día a día se encuentran con dificultades: no siempre han recibido la formación necesaria para diseñar, elegir y poner en práctica juegos cooperativos que realmente permitan que todos los niños

participen, se sientan parte del grupo y disfruten aprendiendo juntos. Esta situación genera dudas y a veces frustración, pero también invita a mirar nuestras prácticas con honestidad y a buscar nuevas formas de acompañar mejor a nuestros estudiantes (Pacheco, 2015).

Ante esta situación, surge la necesidad de profundizar en la comprensión teórica y práctica del juego cooperativo como promotor de la participación activa en Educación Inicial. Esta monografía responde a la pregunta: ¿cuál es el rol de los juegos cooperativos en el desarrollo de la participación activa de los niños de Educación Inicial? Con el deseo de dar respuesta a esta inquietud y comprenderla en toda su complejidad, este trabajo tiene como propósito analizar el papel que cumplen los juegos cooperativos en el desarrollo de la participación activa de los niños de Educación Inicial.

A partir de este objetivo general surgen tres objetivos específicos. El primero busca acercarnos al juego cooperativo desde una mirada más profunda y sensible, describiendo sus principales características para entender qué lo hace verdaderamente cooperativo. El segundo objetivo busca determinar por qué es tan importante promover la participación activa en esta etapa educativa. Finalmente, aunque no aparece como pregunta secundaria en la matriz, el desarrollo responde de manera implícita a un tercer eje de análisis: establecer cómo se relacionan el juego cooperativo y la participación activa.

La monografía está organizada en tres capítulos, abordando de manera progresiva las categorías de análisis. El primer capítulo, “El juego cooperativo en Educación Inicial”, construye el marco conceptual y teórico comenzando por su definición y fundamentación en las teorías del desarrollo infantil, para luego explicar las diferencias sustanciales entre el juego cooperativo, el competitivo y el individual. El segundo capítulo, “La participación activa en Educación Inicial”, parte de una definición clara sobre qué se entiende por participación activa en el contexto educativo y cuáles son sus bases teóricas en el constructivismo y el aprendizaje experiencial; así como se describen las características que muestra la participación activa, los indicadores que permiten observarla y los diferentes niveles que puede alcanzar la participación infantil. El tercer capítulo, “El juego cooperativo como promotor de la participación activa”, constituye el núcleo integrativo de la monografía, donde se establece y analiza la relación entre ambas categorías, muestra cómo el juego cooperativo logra despertar la participación activa de los estudiantes y expone qué procesos pedagógicos se activan cuando estas actividades se llevan al aula.

CAPÍTULO I:

EL JUEGO COOPERATIVO EN EDUCACIÓN INICIAL

1.1. El juego cooperativo: concepto y fundamentos

1.1.1. Definición de juego cooperativo

El juego cooperativo representa una modalidad lúdica donde los participantes trabajan juntos hacia un objetivo común, compartiendo recursos, ideas y esfuerzos para alcanzar una meta que termina beneficiando a todos los integrantes del grupo. A diferencia de otras formas de juego, aquí no hay ganadores ni perdedores individuales; el éxito o el fracaso es colectivo, lo que promueve valores como la solidaridad, la comunicación y el apoyo mutuo. Esta característica cambia la manera en que los niños se relacionan con el juego, porque les permite descubrir que no están solos y que lo que les sucede también afecta a los demás. Así, van aprendiendo que avanzar juntos es mejor que hacerlo por separado, y se va formando de manera natural un sentido de interdependencia positiva que sienta las bases del desarrollo social desde los primeros años (Durán y Pulido, 2018).

En el contexto de la Educación Inicial, el juego cooperativo adquiere una dimensión pedagógica particular, al convertirse en una herramienta mediante la cual los niños de 3 a 5 años pueden experimentar formas de relación basadas en la colaboración y el respeto, sin enfrentarse a la presión que genera la competencia. Mapoma y Dagada (2025) señalan que estos juegos se caracterizan por promover la participación de todos los niños sin excluir a nadie, favorecer la comunicación y el contacto físico positivo, desarrollar conductas prosociales y estimular la creatividad colectiva. De este modo, el juego cooperativo deja de ser solo un rato de diversión y se convierte en una experiencia que acompaña a los niños en su crecimiento.

Incorporar el juego cooperativo en el aula no es solo cambiar una estrategia de enseñanza, sino mirar de otra manera cómo aprenden los niños y cómo se relacionan entre ellos en su vida cotidiana. Para que esto funcione, hay que empezar por algo básico: que todos tengan la posibilidad real de participar, que cada aporte sea valorado como algo importante dentro del trabajo compartido —del logro común— y que se construya un ambiente emocionalmente seguro, donde equivocarse no genere temor, sino aprendizaje. En función a esto, Durán y Pulido (2018) sostienen que, en el juego cooperativo, la idea es simple pero poderosa: todos ganan cuando el

grupo logra lo que se propuso. Esto es muy distinto a lo que pasa en los juegos competitivos de toda la vida, donde al final solo unos pocos se llevan el premio y el resto queda fuera. Y eso tiene un peso enorme cuando hablamos de Educación Inicial, porque en esta etapa los niños se hallan justo en ese momento en que empiezan a creer en sí mismos, a sentir que son capaces.

1.1.2. Bases teóricas del juego cooperativo (Piaget, Vygotsky, teoría sociocultural)

Las bases teóricas que sustentan el juego cooperativo encuentran sus raíces en diversas corrientes del pensamiento pedagógico y psicológico, destacando especialmente las contribuciones de Jean Piaget y Lev Vygotsky para entender su valor educativo. Por un lado, desde la mirada piagetiana, el juego constituye una actividad fundamental para el desarrollo cognitivo del niño, ya que a través de él se produce la asimilación de la realidad al yo y se van consolidando los esquemas mentales previamente adquiridos. Piaget (1962) identificó distintas etapas en el desarrollo del juego infantil, observando que, cerca de los 4 años, los niños empiezan a dejar atrás el juego egocéntrico para incursionar en formas más socializadas de actividad lúdica, siendo este precisamente el momento donde el juego cooperativo resulta más apropiado. Aquí el juego cooperativo facilita lo que Piaget llamó “descentración cognitiva”, ayudando a que los niños comiencen a considerar puntos de vista distintos al propio y a coordinar sus acciones con las de otros (Cano de Faroh, 2007).

Por otra parte, la teoría sociocultural de Vygotsky aporta una fundamentación todavía más sólida para el juego cooperativo, al poner en el centro el papel que juega la interacción social en el desarrollo cognitivo. Vygotsky (1978) introduce el concepto de zona de desarrollo próximo, para explicar ese espacio que existe entre lo que un niño puede hacer por sí solo y lo que es capaz de lograr cuando cuenta con el acompañamiento de un adulto o el apoyo de compañeros más capaces. El juego cooperativo se ubica justo en ese espacio de crecimiento. Cuando los niños juegan juntos, surge de forma casi natural algo valioso: se apoyan entre sí, intercambian ideas, ensayan estrategias y construyen conocimiento de manera conjunta. En ese proceso, el aprendizaje deja de ser una experiencia individual y se convierte en algo colectivo, donde el avance de cada niño está conectado con el de los demás. Y ahí radica uno de los aportes más significativos del juego cooperativo: los niños van desarrollando nuevas formas de pensar y de actuar que, en un primer momento, solo eran posibles con el acompañamiento de otro, pero que con el tiempo logran incorporar como propias. Este proceso, que Vygotsky llamó “apropiación cultural”, es clave para que desarrollen capacidades más complejas (Carrera y Mazzarella, 2001).

Desde la mirada sociocultural, el lenguaje es una parte esencial de la forma en que los niños aprenden y se relacionan con los demás, y el juego cooperativo lo muestra con mucha claridad. Cuando los niños juegan juntos, hablan, se escuchan, proponen ideas, discuten, se ponen de acuerdo y también se expresan cuando algo no les gusta. En ese intercambio cotidiano, casi sin darse cuenta, van aprendiendo a comunicarse mejor, a entender a los otros y a construir conocimiento de manera compartida (Puleo, 2012).

Por otro lado, en el juego cooperativo aparecen lo que Vygotsky llamó “situaciones imaginarias con reglas”, momentos en que los niños no solo juegan, sino que empiezan a aprender a controlar su comportamiento y a manejar sus impulsos. Mientras participan en estas experiencias, van descubriendo cómo esperar turnos, respetar acuerdos y regular sus propias acciones, habilidades que luego resultan esenciales para aprender en la escuela. En esta misma línea, autores como Barboto et al. (2024) han retomado estas ideas para diseñar propuestas basadas en el juego cooperativo y han mostrado, con evidencia, que este tipo de experiencias contribuye al desarrollo.

1.1.3. Diferencias entre juego cooperativo, competitivo e individual

Las formas de juego pueden entenderse a partir de cómo se organizan los objetivos entre los niños, porque de eso depende el tipo de relación que se va creando mientras juegan. Como explica García (2016), el tipo de juego que viven los niños influye directamente en cómo se relacionan y aprenden. En el juego cooperativo, todos persiguen el mismo objetivo y pronto descubren que solos no llegan, que necesitan al otro para avanzar. Ahí es donde nacen la ayuda mutua, la colaboración y esa alegría que solo se siente cuando el logro es de todos. El juego individualista, en cambio, centra todo en el esfuerzo personal, donde cada niño trabaja hacia su propia meta sin que los demás importen ni él importe para los demás, lo que reduce las oportunidades de encuentro, diálogo y aprendizaje.

El juego competitivo puede ayudar a desarrollar el esfuerzo y el deseo de superación; sin embargo, cuando se utiliza con demasiada frecuencia en niños pequeños, suele generar tensiones que no siempre son necesarias: algunos niños quedan al margen porque les cuesta más, aparece el miedo a equivocarse y, poco a poco, el otro deja de ser visto como un compañero para convertirse en un rival (Cortés y García, 2017). El juego individual, aunque favorece la autonomía y la concentración, deja poco espacio para aprender a convivir y a relacionarse con los demás. En cambio, el juego cooperativo ofrece una experiencia muy distinta, en la que todos pueden sentirse incluidos, compartir logros y descubrir que cada aporte importa.

Vale la pena señalar que estas tres modalidades de juego no son excluyentes entre sí, y una pedagogía equilibrada debería contemplar espacios para cada una según los objetivos educativos que se persigan. Sin embargo, diversos estudios han documentado que en la práctica educativa tradicional existe un predominio marcado de actividades competitivas e individualistas, mientras que las experiencias cooperativas suelen ser escasas y poco sistemáticas (Manassero y Vázquez, 2023). Esta situación resulta problemática en el contexto actual, donde las competencias de colaboración, trabajo en equipo y empatía son reconocidas como esenciales para el siglo XXI. Autores como Aguilera (2025) argumentan que el juego cooperativo debería ocupar un lugar central en la Educación Inicial, no solo por sus beneficios documentados en el desarrollo socioemocional, sino también porque sienta las bases para estructuras de aprendizaje cooperativo más complejas que los estudiantes conocerán más adelante.

1.2. Características del juego cooperativo en la etapa de Educación Inicial

1.2.1. Elementos estructurales del juego cooperativo

El juego cooperativo tiene una forma de organizarse que lo hace distinto a cualquier otro tipo de juego, y esa diferencia no es menor. No basta con que los niños estén en el mismo espacio o compartan los mismos materiales: lo que lo hace verdaderamente cooperativo es la manera en que cada elemento de su estructura los invita a necesitarse, a escucharse y a construir algo que ninguno podría lograr por su cuenta. Como señalan Durán y Pulido (2018), el juego solo alcanza ese carácter cooperativo cuando los niños empiezan a sentir que no están jugando solos, sino con otros y para otros, y cuando entienden que lo que cada uno hace tiene un peso real en el resultado final.

1.2.1.1. Interdependencia positiva

Este es, sin duda, el corazón del juego cooperativo. En Educación Inicial, como bien señala Villamizar (2021), funciona mejor cuando la meta es concreta y visible: armar juntos un rompecabezas gigante, construir una torre entre todos o trasladar un objeto sin que se caiga. La clave está en que la estructura del juego haga imposible llegar al objetivo en solitario, de modo que cada niño sienta de verdad que su participación importa y que el logro es genuinamente de todos. Cuando está bien diseñada, esta interdependencia no genera presión ni frustración, sino que se vive como una experiencia placentera de encuentro, donde colaborar no es una obligación sino algo que surge de forma natural porque el juego mismo lo pide.

1.2.1.2. Responsabilidad individual dentro del grupo

Que el juego sea colectivo no significa que cada niño desaparezca dentro del grupo o que su papel sea irrelevante. Al contrario, uno de los aprendizajes más valiosos que ofrece el juego cooperativo es precisamente ese: los niños empiezan a entender que lo que hacen o dejan de hacer tiene un efecto real en los demás, y eso los lleva a asumir pequeñas responsabilidades de forma progresiva y natural. Durán y Pulido (2018) destacan que en este proceso los niños no solo aprenden a cumplir con su parte, sino que también desarrollan una conciencia del otro que va más allá del juego mismo, una conciencia que los acompaña en otros espacios de su vida cotidiana.

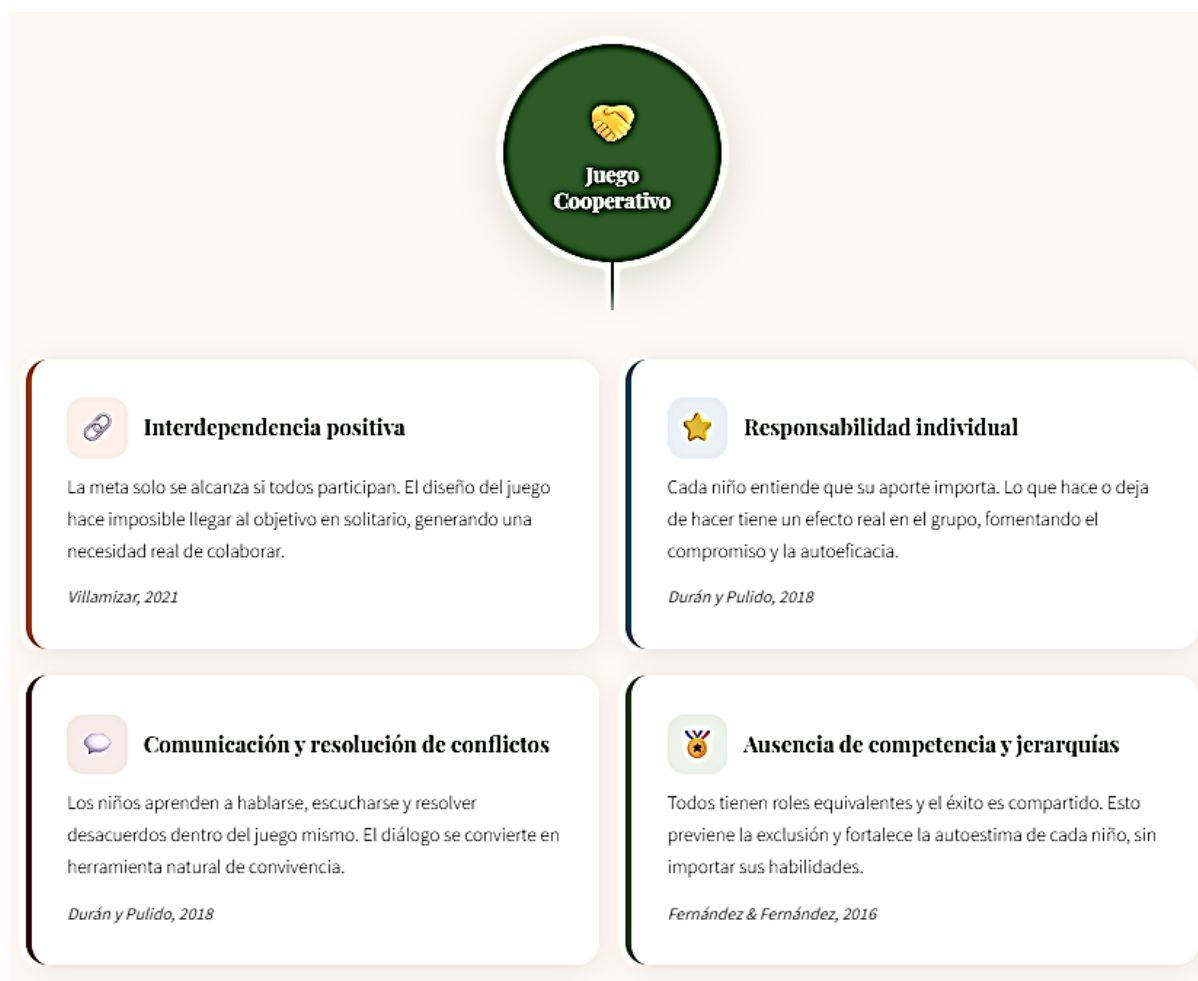
1.2.1.3. Comunicación y resolución de conflictos

En el juego cooperativo, los niños se miran, se hablan, se animan y también se desacuerdan; todo ello posee un valor enorme que no siempre se ve a simple vista. Porque a veces el momento más rico del juego no es cuando todo sale perfecto, sino cuando algo falla y los niños tienen que parar, mirarse y encontrar juntos una salida. A través de esas interacciones, aprenden a comunicarse de forma más clara, a escuchar al otro —aunque no estén de acuerdo—, a ceder cuando hace falta y a reconocer juntos lo que salió bien y lo que podría mejorar. Este proceso convierte al juego en una vivencia compartida que enseña mucho más que cualquier consigna, pues el aprendizaje ocurre en el hacer, en el rozarse con el otro, en el equivocarse y volver a intentarlo en un ambiente donde nadie pierde y todos tienen algo que aportar (Durán y Pulido, 2018).

1.2.1.4. Ausencia de competencia y roles jerárquicos

A diferencia de los juegos tradicionales donde siempre hay un ganador y varios que quedan fuera mirando, el juego cooperativo está pensado para que todos tengan un lugar real: no de relleno, sino un lugar donde su presencia y su aporte importen de verdad. En Educación Inicial, eso no es un detalle menor, porque hay niños que muy temprano empiezan a sentir que no son buenos para nada, que siempre pierden, que siempre son los últimos que eligen, y esas experiencias dejan una marca que no se borra fácilmente. Por eso, diseñar juegos donde el éxito se comparte y no se disputa es también una forma de cuidar la autoestima de cada niño y de proteger su imagen como alguien capaz de aprender y aportar. La estructura del juego debe garantizar que incluso los niños más tímidos o con menos habilidades puedan hacer contribuciones significativas al logro del grupo y sentir el reconocimiento genuino de sus compañeros; porque esa experiencia de ser valorado, de que el logro fue posible gracias a todos, es en muchos casos uno de los motores más poderosos del desarrollo infantil (Fernández y Fernández, 2016).

Figura 1.
Elementos estructurales del juego cooperativo



Nota: Elaboración propia, basada en Durán y Pulido (2018), Villamizar (2021) y Fernández y Fernández (2016).

1.2.2. Características evolutivas de los niños de 3 a 5 años

Comprender las características evolutivas de los niños de 3 a 5 años resulta fundamental para diseñar experiencias de juego cooperativo apropiadas a sus capacidades y necesidades. Desde el plano cognitivo, los niños de esta etapa viven el mundo desde una forma muy particular de pensar, que Piaget describió como el estadio preoperacional. En estos años, los niños miran la realidad principalmente desde su propio punto de vista, les resulta difícil comprender lo que otros sienten o piensan y suelen explicar lo que ocurre a partir de lo que ven y experimentan en el momento. No es extraño que atribuyan vida a los objetos o que mezclen fantasía y realidad, porque así es como van construyendo sentido del mundo que los rodea. Por esta razón, todavía les cuesta seguir reglas complejas, atender a muchos elementos a la vez o anticipar las consecuencias de sus acciones (Arias et al., 2020).

En el plano socioemocional, los niños de 3 a 5 años desarrollan progresivamente su capacidad de autorregulación emocional, comenzando a identificar y nombrar sus propias emociones y las de otros, aunque todavía requieren apoyo adulto para gestionar frustraciones o conflictos. En esta etapa, los niños atraviesan la crisis de iniciativa versus culpa, donde necesitan experimentar que sus ideas y acciones son valoradas para desarrollar confianza en sí mismos. Simultáneamente, están construyendo su identidad de género, estableciendo sus primeras amistades genuinas y desarrollando la capacidad de empatía básica, aunque esta sigue siendo limitada por su egocentrismo cognitivo. La necesidad de movimiento, exploración sensorial y juego simbólico es intensa en esta etapa, siendo estas las formas privilegiadas mediante las cuales los niños aprenden y se desarrollan integralmente (Cedeño et al., 2022).

Cuando uno observa cómo juegan los niños entre los 3 y los 5 años, un aspecto llama la atención: su forma de relacionarse no es siempre la misma, sino que va cambiando de a poco. Cerca de los 3 años, juegan uno al lado del otro, comparten el espacio y los materiales, pero cada uno está metido en lo suyo, como si los demás fueran parte del paisaje y no del juego. Hacia los 4 años, dicha situación empieza a cambiar: se miran más, se copian, se pasan objetos, se ríen juntos. Todavía les cuesta ponerse de acuerdo o sostener un juego con una dirección común, pero ya hay algo distinto, una intención real de estar con el otro que antes simplemente no estaba. Recién alrededor de los 5 años, muchos niños logran organizarse mejor, asumir pequeños roles, respetar reglas simples y trabajar juntos para alcanzar una meta compartida. Entender este proceso nos ayuda a ser más respetuosos con sus tiempos y a proponer juegos cooperativos acordes a su momento de desarrollo, sin forzar situaciones para las que aún no están preparados (Canales et al., 2023).

1.2.3. Adaptación del juego cooperativo a las capacidades infantiles

La adaptación exitosa del juego cooperativo a las capacidades de los niños de Educación Inicial requiere considerar diversos aspectos relacionados con la complejidad de las reglas, la duración de las actividades, el tamaño de los grupos y el tipo de apoyo adulto necesario. En primer lugar, las reglas de los juegos cooperativos para esta edad deben ser muy simples, concretas y fáciles de recordar, preferiblemente no más de dos o tres reglas básicas que puedan explicarse con demostraciones y pictogramas, además de palabras. Shunta y Chasi (2023) lanzan una propuesta que parece simple, pero tiene mucho de fondo: que las reglas no se les caigan encima a los niños desde el primer momento, sino que se vayan construyendo junto con ellos, de a poco, casi sin que se den cuenta. Al principio basta con normas muy sencillas, de esas que un

niño entiende con solo mirar lo que hacen los demás, sin necesidad de explicaciones largas que muchas veces se pierden antes de que el juego empiece.

El tiempo, en los juegos cooperativos, es un elemento que no se puede ignorar. Los niños pequeños no están hechos para quedarse enganchados en una sola actividad por mucho rato; lo cual no tiene nada de malo, pues así funcionan su cabeza y su cuerpo a esa edad. A los 3 años, unos pocos minutos de juego bien aprovechados pueden ser todo lo que necesitan para involucrarse, reírse y sentir que formaron parte de algo; con los de 5, ese tiempo puede crecer un poco si la actividad los tiene genuinamente motivados. Pero la clave no está en cuánto dura el juego, sino en que dure lo suficiente para que todos puedan participar, sentirse dentro y vivir juntos ese momento en que algo se logra entre todos. Varios juegos cortos casi siempre funcionan mejor que uno solo estirado hasta que los niños ya no quieren saber nada; porque, cuando el interés se escapa, el juego pierde todo su sentido (Johnson et al., 1999).

El tamaño del grupo es otro asunto que parece un detalle, pero en realidad lo cambia todo. Cuando son grupos pequeños, de tres a cinco niños, el juego respira: todos se ven, todos se escuchan y todos saben que su presencia ahí importa, lo que hace que la dinámica fluya casi sola (Arce et al., 2021). Pero cuando el grupo crece demasiado, esa magia se rompe. Organizarse se vuelve un lío, esperar el turno se siente eterno para un niño de cuatro años y los más tímidos simplemente se quedan afuera sin que nadie lo note. Cuando eso pasa, el entusiasmo se apaga solo. También importa mucho la forma de armar los grupos. Al inicio, suele ser útil que el docente combine a niños con distintas habilidades sociales, para que unos vayan mostrando, casi sin darse cuenta, cómo cooperar, compartir y ayudarse.

1.3. Importancia del juego cooperativo en el desarrollo infantil

1.3.1. Desarrollo socioemocional

El juego cooperativo constituye un contexto privilegiado para el desarrollo socioemocional de los niños de Educación Inicial; entendiéndose dicho desarrollo como la capacidad de reconocer y regular las propias emociones, establecer relaciones positivas con otros, desarrollar empatía y comportamientos prosociales y construir una identidad personal saludable. Diversos estudios longitudinales han demostrado que las experiencias cooperativas tempranas están asociadas con mejores habilidades sociales en etapas posteriores, mayor capacidad para resolver conflictos de manera constructiva, menor agresividad y actitudes más positivas hacia la diversidad (Barboto et al., 2024). Lo que estas investigaciones muestran va mucho más allá de

lo que pasa durante el momento del juego. Cada vez que un niño juega de verdad con otros, algo se mueve por dentro: aprende a escuchar, aunque no quiera; a ponerse en el lugar del otro, aunque le cueste; a confiar y a sentirse parte de algo que no es solo suyo. Todo ello no aparece en ninguna lista de cotejo ni se evidencia al día siguiente.

Según Bósquez et al. (2025), uno de los aspectos más bellos del juego cooperativo se esconde en los gestos pequeños; aquellos que pasan tan rápido que casi no se notan, pero que dicen muchísimo: un niño que se acerca a ayudar a otro sin que nadie se lo haya pedido, una mano que se estira para compartir, una palabra en el momento justo o un grupo que solo se mira y sabe cómo seguir. En esos instantes, el juego deja de ser juego para convertirse en un acto mucho más significativo: una experiencia que va enseñando a los niños, sin que se den cuenta, a mirar al otro, a cuidar, a colaborar y a construir vínculos que los van a acompañar mucho más allá del aula.

El juego cooperativo también aporta bastante al desarrollo de la autoestima y el autoconcepto positivo, especialmente en aquellos niños que en ambientes competitivos suelen sentirse fracasados o rechazados. Al sacar del medio la comparación y la clasificación jerárquica entre participantes, y al asegurar que todos puedan hacer aportes valiosos para el logro grupal, estos juegos hacen que cada niño experimente competencia y reconocimiento social sin que importe su nivel de habilidad (Arias et al., 2020). Esto resulta particularmente valioso para niños con dificultades de aprendizaje, problemas motores, timidez o barreras lingüísticas, quienes encuentran en el juego cooperativo un espacio donde realmente se sienten incluidos y donde sus diferencias dejan de ser obstáculos para convertirse en aportes únicos que enriquecen lo que el grupo aprende. En ese sentido, García (2016) señala que los niños que participan regularmente en juegos cooperativos van desarrollando actitudes más positivas hacia compañeros con necesidades educativas especiales y se muestran más dispuestos a incluirlos en actividades sociales.

1.3.2. Desarrollo cognitivo y del lenguaje

El juego cooperativo pone en marcha diversos procesos cognitivos clave para el aprendizaje; entre ellos, la atención sostenida, la memoria de trabajo, la planificación, la flexibilidad cognitiva y la capacidad de resolver problemas. A diferencia de actividades donde el niño solo tiene que seguir lo que le dice el adulto, los participantes en el juego cooperativo necesitan pensar estratégicamente, anticipar qué van a hacer sus compañeros —ajustando sus propias

acciones según lo que ven en los demás— y evaluar todo el tiempo si van acercándose o no a la meta compartida (Johnson et al., 1999).

Desde lo que plantea Vygotsky, el juego cooperativo funciona dentro de la zona de desarrollo próximo, haciendo posible que los niños lleguen a niveles de comprensión y desempeño que por sí solos no alcanzarían. Durante estos juegos, ocurre un fenómeno que podría nombrarse como un “andamiaje entre pares”, donde los niños que tienen más experiencia o que captaron mejor la tarea van mostrando estrategias a los demás, ponen en palabras lo que están pensando, dan sugerencias y ofrecen retroalimentación en el momento (Carrera y Mazzarella, 2001). Este tipo de aprendizaje colaborativo cobra especial valor en Educación Inicial, porque la forma en que hablan los compañeros suele entenderse mejor y resulta menos intimidante que cuando habla el adulto; y, porque al estar jugando, se reduce bastante la ansiedad que a veces aparece cuando el aprendizaje se vuelve muy formal. Investigaciones recientes muestran que los niños que aprenden conceptos matemáticos o científicos mediante juegos cooperativos desarrollan comprensiones más profundas y transferibles que aquellos que reciben una instrucción directa tradicional (Bósquez et al., 2025).

El juego cooperativo le da vida al lenguaje de una manera que pocas actividades logran, porque pone a los niños en situaciones donde hablar y escuchar no es opcional, sino necesario. Mientras juegan, tienen que explicarse, hacer peticiones, ponerse de acuerdo, discutir sin pelearse y organizar entre todos lo que van a hacer. En ese intercambio espontáneo es donde el lenguaje realmente crece: los niños amplían su vocabulario, aprenden a expresarse con más claridad, se animan a defender sus ideas y a entender lo que el otro quiere decir, desarrollando habilidades comunicativas que los van a acompañar mucho más allá del aula (Londoño et al., 2016). Cortés y García (2017) documentan que el juego sociodramático cooperativo es particularmente valioso para el desarrollo de habilidades de alfabetización emergente, pues proporciona oportunidades para experimentar con diferentes registros lingüísticos, narrar experiencias y comprender la función simbólica del lenguaje como representación de la realidad.

1.3.3. Desarrollo de habilidades motrices

El juego cooperativo contribuye significativamente al desarrollo motor de los niños de Educación Inicial, tanto en su dimensión de motricidad gruesa como de motricidad fina. Muchos juegos cooperativos implican movimientos corporales amplios como correr, saltar, trepar, lanzar, atrapar, mantener el equilibrio o desplazarse de diversas formas, lo cual estimula

el desarrollo de habilidades motoras fundamentales que constituyen la base para competencias deportivas y actividades físicas posteriores. A diferencia de las actividades motoras individuales o competitivas, el juego cooperativo añade el componente de coordinación interpersonal, donde los niños deben sincronizar sus movimientos con los de otros, ajustar su velocidad y fuerza según las capacidades de sus compañeros, y desarrollar conciencia espacial no solo del propio cuerpo sino también de los cuerpos de los demás (Shunta y Chasi, 2023).

La motricidad fina se desarrolla de forma muy rica cuando los niños participan en juegos cooperativos que implican usar las manos con atención y cuidado. Al construir una torre junto con otros, armar un rompecabezas entre todos o crear un *collage* colectivo, los niños no solo comparten una experiencia, sino que van afinando poco a poco la coordinación entre lo que ven y lo que hacen, fortalecen la pinza digital y aprenden a regular la fuerza de sus movimientos. Todo esto ocurre de manera natural, mientras colaboran, se ayudan y disfrutan del proceso de crear algo en conjunto. Lo interesante del contexto cooperativo es que añade una motivación social extra para seguir adelante con estas tareas que pueden resultar desafiantes, ya que el niño siente que está aportando a un proyecto compartido que sus compañeros valoran (Jiménez et al., 2025).

Un aspecto particularmente valioso del juego cooperativo para el desarrollo motor tiene que ver con que saca de escena la presión relacionada al rendimiento individual y a estar comparándose con otros, haciendo que todos los niños puedan participar sin que importe cuánta habilidad motriz tengan. Los niños con dificultades de coordinación o cuyo desarrollo motor va más lento —que en ambientes competitivos terminarían frustrados y dejados de lado— encuentran en el juego cooperativo espacios donde pueden moverse, practicar y mejorar sus habilidades, sintiéndose seguros emocionalmente y realmente incluidos por el grupo. Esta experiencia positiva de moverse y hacer actividad física junto con otros resulta clave para que desarrollen actitudes favorables hacia el movimiento y el ejercicio que pueden acompañarlos toda la vida, ayudando a prevenir el sedentarismo y a construir hábitos más saludables (Cortés y Garcia, 2017).

A lo largo de este capítulo, se fue construyendo una base sólida para entender qué es el juego cooperativo, por qué funciona y qué lo hace distinto de cualquier otra forma de jugar. Se lo definió como una modalidad lúdica donde el logro es de todos, donde cada niño tiene un papel real y donde la competencia no tiene cabida, porque el objetivo no es ganarle al otro, sino llegar juntos. Desde Piaget y Vygotsky, se sustentó su valor para favorecer el desarrollo cognitivo, el aprendizaje en la zona de desarrollo próximo y la construcción social del conocimiento, y se dejó

en claro por qué esta modalidad encaja de manera tan particular con la etapa de 3 a 5 años. Se describieron también sus elementos estructurales, su impacto en el desarrollo socioemocional, cognitivo, lingüístico y motor, y quedó claro que el juego cooperativo no es solo una estrategia bonita para el aula, sino una experiencia más profunda en los niños, que los prepara para convivir y aprender de verdad. Es justamente ese punto el que abre la pregunta del siguiente capítulo: si el juego cooperativo crea las condiciones para que los niños se encuentren, dialoguen y construyan metas comunes, ¿cómo esto favorece que el niño se implique de forma consciente en su propio aprendizaje? Esa pregunta es la que guiará el siguiente capítulo, dedicado a la participación activa en Educación Inicial: sus fundamentos, sus características y el papel protagónico que cada niño puede tener en su propio proceso educativo.

CAPÍTULO II:

LA PARTICIPACIÓN ACTIVA EN EDUCACIÓN INICIAL

2.1. Concepto y fundamentación de la participación activa

2.1.1. Definición de participación activa en el contexto educativo

La participación activa representa un concepto clave en la pedagogía actual que se relaciona con el involucramiento real y protagónico del estudiante en su propio proceso de aprendizaje (Flores y Durán, 2022). Dewey (1938) propone entender la participación educativa mediante tres dimensiones conectadas entre sí: el compromiso conductual, que significa participar de verdad en lo que pasa en el aula; el compromiso emocional, que tiene que ver con lo que un niño siente hacia su escuela, su maestra y sus compañeros; y el compromiso cognitivo. Además, la educación auténtica pasa por la experiencia, remarcando que los estudiantes aprenden haciendo cosas, experimentando, reflexionando sobre lo que resulta de sus acciones y reconstruyendo lo que antes entendían (Hidalgo y Perines, 2018).

2.1.2. Bases teóricas de la participación activa (constructivismo, aprendizaje experiencial)

El constructivismo parte de construir el conocimiento desde adentro, a partir de lo que cada niño toca, vive y descubre por su cuenta. Piaget (1970) explicó que el aprendizaje ocurre cuando un niño se topa con algo que no encaja del todo con lo que ya sabe y tiene que enfrentarlo. El niño no es un recipiente al que se le vierte conocimiento, sino alguien que lo construye a su propio ritmo, con sus propias manos y su propia cabeza. Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo puede ocurrir mediante la actividad mental del propio sujeto (Castaño, 2006).

El constructivismo social, propuesto por Vygotsky y sus continuadores, nos recuerda que el aprendizaje no ocurre en soledad. Los niños construyen su conocimiento a través de sus relaciones con los demás y dentro del contexto cultural que los rodea; las habilidades más complejas no nacen solas dentro del niño, sino que aparecen primero en el contacto con otros, en un juego, en una conversación. El concepto de zona de desarrollo próximo resulta particularmente relevante para comprender que la participación activa más valiosa es aquella que ocurre en actividades ligeramente desafiantes, donde el niño requiere apoyo de otros para tener éxito (Carrera y Mazzarella, 2001). La teoría del aprendizaje experiencial, que Kolb (1984) armó

partiendo de ideas de Dewey, Piaget y Lewin, ofrece un modelo específico de cómo se lleva a cabo el aprendizaje cuando hay participación activa de por medio. Según lo que plantea, aprender es un proceso que va en ciclos y empieza con una experiencia concreta (Bendezú, 2025).

2.1.3. La participación activa según el Currículo Nacional de Educación Básica

El Currículo Nacional de Educación Básica del Perú (Ministerio de Educación [Minedu], 2016) toma la participación activa como uno de sus principios pedagógicos fundamentales; al dejar claro que los estudiantes son protagonistas de su propio aprendizaje y que las experiencias educativas deben impulsar su involucramiento real en construir conocimientos, desarrollar competencias y formar valores. El enfoque por competencias del currículo peruano parte de un hecho simple pero muy cierto: los niños aprenden de verdad cuando algo los mueve por dentro, no cuando alguien los sienta a escuchar. En el ciclo II, que incluye a niños de 3 a 5 años, el Currículo Nacional reconoce que el juego es la forma más natural y efectiva de involucrarlos en su aprendizaje. Para los niños, jugar no es solo un momento de diversión, sino su manera espontánea de descubrir el mundo, imaginar, expresarse y relacionarse con los demás. Mientras juegan, exploran, prueban, se equivocan, vuelven a intentar, descubren cosas nuevas y aprenden a comprender y manejar sus emociones (Minedu, 2016). También señala cómo debería hacerse la evaluación de manera que realmente apoye la participación activa de los niños. Además, otro planteamiento de este enfoque es que los niños no estén al margen de su propia evaluación, sino dentro de ella, preguntándose qué están aprendiendo, qué les cuesta y qué los ayuda a seguir (Minedu, 2019).

2.2. Características de la participación activa en estudiantes de Educación Inicial

2.2.1. Indicadores de participación activa en niños de inicial

Identificar cuándo un niño está realmente participando es una de las tareas más importantes y más delicadas de un docente de inicial, y también una de las que más exige estar presente de verdad. No basta con ver que está ocupado, que mueve las manos o que sigue lo que se le pide, porque un niño puede parecer completamente activo por fuera y estar desconectado por dentro, haciendo las cosas en piloto automático, sin que nada de lo que ocurre lo toque realmente (Cango e Hidalgo, 2025).

2.2.1.1. Concentración e interés genuino

Cuando un niño está realmente participando, el cuerpo lo expresa antes que cualquier otra señal. Su rostro cambia: aparece una curiosidad, un entusiasmo, una intensidad que es difícil de fingir. Pone energía en lo que hace, no porque alguien se lo esté pidiendo, sino porque hay un interés que lo está motivando desde adentro. Sigue adelante, aunque una actividad le resulte difícil, reacciona rápido a lo que sucede a su alrededor y sus gestos, sus movimientos y sus expresiones de alegría revelan que está completamente dentro de la experiencia, no mirándola desde lejos (Cango e Hidalgo, 2025).

2.2.1.2. Iniciativa y exploración

Uno de los indicadores más claros de participación activa es cuando un niño realiza una acción sin que nadie se lo haya pedido. Se acerca, pregunta, toca, investiga, quiere saber qué pasa si hace esto o aquello, y lo hace movido por su propia curiosidad, no para cumplir con lo que se espera de él. El Currículo (Minedu, 2016) recoge esto como un referente fundamental: los niños participan activamente cuando muestran iniciativa para explorar lo que los rodea y preguntan sobre aquello que los despierta por dentro.

2.2.1.3. Comunicación y expresión

Los niños participan activamente cuando lo que dicen tiene conexión real con lo que están viviendo y pensando en ese momento. No se trata de hablar mucho ni de responder cuando se les pregunta, sino de comunicarse porque tienen algo que decir, algo que necesitan, una idea que quieren compartir o un problema que quieren resolver junto con otros. Según el Minedu (2016), esto se ve cuando los niños aportan ideas y soluciones frente a situaciones difíciles y se expresan para decir lo que sienten o les interesa.

2.2.1.4. Colaboración con pares

La participación también se hace visible en la manera en que los niños se relacionan con sus compañeros mientras aprenden juntos. Cuando buscan al otro de forma natural, cuando se organizan solos para seguir con lo que están haciendo, cuando se ayudan sin que nadie se los haya pedido o cuando construyen algo en conjunto con una coordinación que nadie les enseñó. El Minedu (2016) señala que este tipo de colaboración espontánea es significativo, porque revela que los niños no solo están aprendiendo contenidos, sino que están aprendiendo a estar con otros.

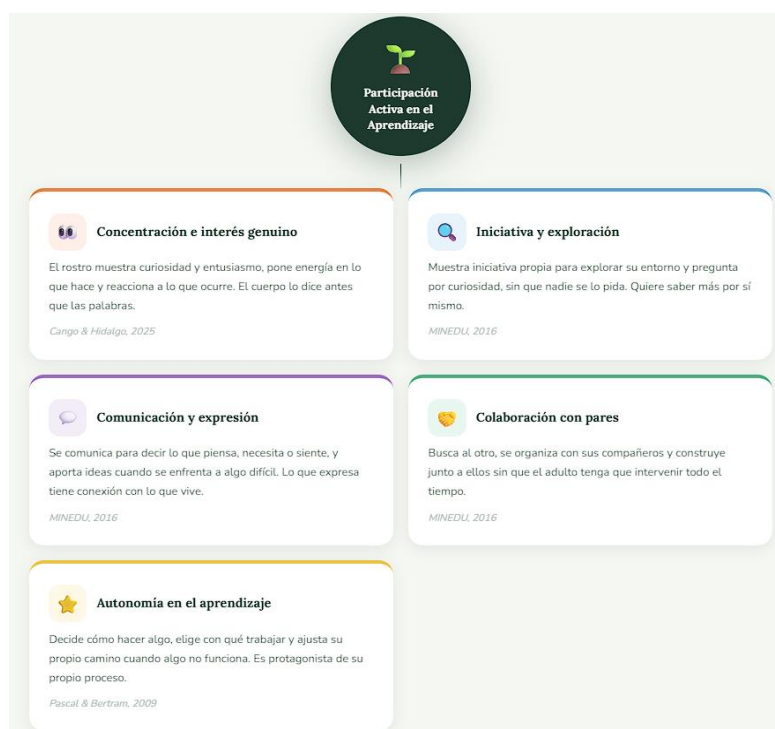
2.2.1.5. Autonomía en el aprendizaje

Pascal y Bertram (2009) identifican que los niños participan activamente cuando toman decisiones sobre su propio aprendizaje y demuestran autonomía en la elección y ejecución de lo que hacen. Un niño que decide cómo realizar una actividad, que elige con qué materiales trabajar, que cambia de estrategia cuando algo no le está funcionando o que evalúa su propio proceso con esa honestidad tan particular que tienen los niños pequeños, está siendo protagonista de su aprendizaje de la manera más genuina posible.

2.2.1.6. Una mirada integral

Los indicadores no son una lista rígida para ir chequeando criterios uno por uno, como si fuera una tarea administrativa, sino que consisten en señales vivas que hay que saber leer, considerando a cada niño en su propio contexto, con su propio temperamento y en el momento evolutivo en que se encuentra. Un niño más reflexivo y tranquilo puede estar participando con una profundidad enorme, sin que ello sea visible de la misma manera que en un niño más expresivo y activo. En ese sentido, confundir quietud con desconexión es uno de los errores más frecuentes que se cometen en el aula (Williford et al., 2013).

Figura 2.
Indicadores de Participación Activa



Nota: Elaboración propia.

2.2.2. Niveles de participación infantil

La participación infantil no constituye una variable dicotómica que simplemente está presente o ausente, sino que se manifiesta en diferentes grados o niveles que reflejan la profundidad y calidad del involucramiento del niño. Hart (1992) desarrolló un modelo pionero conocido como “la escalera de la participación”, pensado originalmente para la participación de los niños en la sociedad, pero que después se ha adaptado al ámbito educativo. Los tres primeros escalones representan lo que Hart llama “pseudoparticipación” o “manipulación”, situaciones en las que los niños solo siguen instrucciones de los adultos, sin entender realmente lo que hacen ni tener capacidad para decidir (Mora, 2024).

Henao y García (2009) proponen una escala más simplificada de cinco niveles de implicación que resulta particularmente útil para la observación en el aula. En el más bajo, está el niño que parece ausente, con la mirada perdida, como si lo que ocurre a su alrededor no le afectara; mientras que un poco más arriba aparece el que está físicamente presente, pero cuya atención va y viene sin poder sostenerse.

2.2.3. Barreras y facilitadores de la participación activa

La participación activa de los niños no surge de manera espontánea ni está garantizada simplemente por su presencia en el aula; sino que está condicionada por múltiples factores contextuales, relacionales y organizativos que pueden actuar como barreras que la obstaculizan o como facilitadores que la promueven (Arboleda et al., 2024). Las investigaciones muestran que, cuando la enseñanza es muy dirigida, donde el docente acapara la palabra y los niños solo escuchan o responden preguntas cerradas, se reducen mucho las oportunidades de participación genuina (Mora, 2024).

Por otro lado, los estudios muestran claramente qué ayuda a que los niños participen de verdad en Educación Inicial. Un aula organizada, con rincones definidos y materiales variados al alcance de todos les permite decidir dónde jugar y con qué, estimulando su curiosidad y autonomía (Manassero y Vázquez, 2023). También funcionan muy bien las metodologías activas: el juego libre, los proyectos que surgen de lo que les interesa, explorar y descubrir por sí mismos o trabajar en grupos pequeños y cooperativos, porque todo ello los motiva a involucrarse de manera auténtica (Barboto et al., 2024).

2.3. Dimensiones de la participación activa

2.3.1. Dimensión física (motriz-corporal)

Piaget e Inhelder (1969) enfatizaron que, durante la etapa sensoriomotriz y preoperacional, el pensamiento infantil está intrínsecamente ligado a las acciones concretas sobre los objetos; de modo que la manipulación, exploración y experimentación física constituyen los medios privilegiados mediante los cuales los niños construyen sus esquemas cognitivos. En este sentido, la participación activa en su dimensión física tiene que ver con que el niño no se queda quieto o pasivo solo recibiendo información verbal, sino que ocupa su cuerpo como herramienta para conocer, explorando materiales con todos sus sentidos, desplazándose por el espacio, manipulando objetos variados, probando distintos movimientos y acciones (Castaño, 2006).

Carrero et al. (2018) explican que, cuando hay actividad física, aumenta el flujo de sangre que llega al cerebro, se estimula la producción del factor neurotrófico derivado del cerebro que ayuda a la neurogénesis y la plasticidad sináptica, y mejoran funciones ejecutivas como la atención, la memoria de trabajo y el control inhibitorio. Esto significa que las experiencias de aprendizaje que incluyen movimiento corporal no solo enganchan más a los niños, sino que funcionan mejor a nivel neurológico para que lo aprendido se consolide (Calua et al., 2021). Investigaciones como las de Pérez (2005) muestran que los niños que aprenden conceptos abstractos, pasando por experiencias físicas concretas donde manipulan objetos, logran comprensiones mucho más profundas y que les duran más tiempo.

2.3.2. Dimensión cognitiva

La dimensión cognitiva de la participación activa apunta al involucramiento intelectual del niño, lo que se evidencia cuando un niño de repente no puede dejar de mirar algo, cuando una pregunta le aparece sola y la suelta sin pensarlo dos veces, cuando conecta dos temas que nadie le dijo que tenían relación. Bruner (1961) planteó que el aprendizaje genuino ocurre cuando los estudiantes toman una actitud de descubrimiento, buscando por cuenta propia entender fenómenos y resolver problemas, en vez de solo memorizar lo que les dicen. En Educación Inicial, esta dimensión aparece cuando los niños se lanzan a explorar de manera sistemática, plantean hipótesis sobre por qué suceden ciertas cosas, prueban distintas formas de encarar un desafío y reflexionan sobre lo que pasa después de sus acciones (Jofré et al., 2022).

La atención representa un componente fundamental de la participación cognitiva. Vygotsky (1978) explicó que desarrollar la atención voluntaria —diferente de la atención involuntaria, que responde automáticamente a lo que llama la atención— necesita la mediación cultural y el uso de herramientas psicológicas como el lenguaje interno. En el contexto educativo, esto implica que la mejor manera de promover la atención no es mediante sistemas de control externo, sino diseñando experiencias de aprendizaje intrínsecamente interesantes y desafiantes que capturen naturalmente el interés infantil y sostengan su implicación cognitiva (Cano de Faroh, 2007). La exploración y la resolución de problemas son los momentos más enriquecedores que se pueden ver en un niño de inicial, y también los que más fácilmente se confunden con “solo estar jugando”. Este proceso exploratorio constituye la esencia del método científico en su forma más básica y representa el fundamento sobre el cual se construirá posteriormente el pensamiento científico formal, cuando los niños enfrentan situaciones problemáticas abiertas, aquellas que admiten múltiples estrategias de solución (Cedeño et al., 2022).

2.3.3. Dimensión social

La dimensión social de la participación activa reconoce que el aprendizaje en la primera infancia es fundamentalmente un proceso interpersonal que ocurre en el contexto de relaciones e interacciones con otros. Así pues, la perspectiva sociocultural explica claramente una realidad que cualquiera que haya pasado tiempo con niños pequeños ya intuye: ellos no aprenden solos, aprenden con otros y gracias a otros. Muchas de las ideas y habilidades que van desarrollando no aparecen cuando están sentados en silencio, sino en medio de un juego, de una conversación, de ese momento caótico y maravilloso en que dos niños están tratando de ponerse de acuerdo sobre cómo hacer algo (Barboto et al., 2024). La interacción social se produce desde esas interacciones paralelas donde los niños juegan al lado del otro sin coordinarse de verdad, hasta formas bastante más elaboradas de colaboración donde los participantes coordinan intencionalmente sus acciones hacia un objetivo compartido, distribuyen roles y responsabilidades, y construyen significados conjuntos a través del diálogo: una secuencia evolutiva que va desde el juego solitario, pasando por el juego paralelo y el juego asociativo, hasta llegar al juego cooperativo donde existe verdadera coordinación de intenciones y acciones (San Miguel, 2024).

2.3.4. Dimensión emocional

La dimensión emocional de la participación activa reconoce que el aprendizaje no es un proceso puramente intelectual, sino que está profundamente entrelazado con la vida afectiva del niño,

sus emociones, motivaciones, deseos e intereses. La teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000) plantea que la motivación intrínseca —aquella que lleva a hacer algo por el puro gusto y la satisfacción que da hacerlo y no por conseguir premios o cosas externas— es el impulso más potente para lograr un aprendizaje profundo que perdure en el tiempo. Trabajar la participación desde lo emocional en Educación Inicial es, en el fondo, crear un lugar donde los niños quieran estar, donde se sientan tan seguros y tan aceptados que puedan ser completamente ellos mismos sin calcular nada. Un lugar donde equivocarse no asusta, donde decir lo que uno piensa no tiene costo, donde cada niño sabe que lo que trae consigo tiene valor, aunque sea distinto a lo que trae el de al lado (Vargas, 2014).

Montessori (1912) fue de las primeras en darse cuenta de que el niño trae una tendencia natural hacia la independencia y que el papel del educador debe ser el facilitar que esa autonomía se desarrolle, armando un “ambiente preparado” que le permita al niño realizar acciones por sí mismo dentro de límites que sean apropiados. La investigación contemporánea ha confirmado el desarrollo de la autonomía en los contextos educativos que ofrecen a los niños oportunidades genuinas de elección y toma de decisiones, que respetan sus ritmos individuales de aprendizaje, y que proporcionan una estructura clara pero flexible (Pacheco, 2015).

2.4. Importancia de la participación activa en el desarrollo integral

2.4.1. Beneficios en el aprendizaje significativo

La participación activa constituye un mecanismo fundamental para que los niños construyan aprendizajes significativos; es decir, conocimientos que se integran de manera coherente a sus estructuras cognitivas previas, que pueden ser aplicados en contextos diversos y resultan personalmente relevantes. Ausubel (1968) estableció la distinción entre aprendizaje mecánico, basado en la memorización de información sin conexión con conocimientos previos, y aprendizaje significativo, que ocurre cuando el estudiante relaciona intencionalmente la nueva información con conceptos y proposiciones ya existentes en su estructura cognitiva. Para que los niños construyan sus propios significados, es esencial que se involucren de verdad: nadie puede aprender por ellos. El docente puede acompañar, guiar y dar apoyo, pero la magia de descubrir, de conectar ideas y de entender algo por sí mismos solo sucede dentro de cada niño, en sus acciones, en sus preguntas y en sus intentos (Díaz, 2013).

En la participación activa, el niño no escucha cómo funciona el mundo, sino lo descubre con sus propias manos. Un niño jugando con agua de repente nota que algunos objetos flotan

y otros no, que el agua adopta la forma del recipiente que lo contiene o que se mezcla con algunas sustancias, pero con otras simplemente no. Desde esas pequeñas sorpresas, empieza a construir sus propias ideas sobre cómo funcionan las cosas, sin que nadie tenga que decírselo (San Miguel, 2024). Cuando los niños participan activamente, se activan al mismo tiempo varias áreas del cerebro, incluyendo las que procesan lo sensorial, lo motor, lo emocional y la memoria, generando un procesamiento mucho más profundo y haciendo que lo aprendido se consolide de manera más sólida (Henao y García, 2009). Además, participar activamente fomenta la metacognición: la habilidad de reflexionar sobre cómo uno piensa y aprende, lo cual es fundamental para desarrollar capacidades de autorregulación (Flores y Durán, 2022).

2.4.2. Contribución al desarrollo de competencias

El enfoque por competencias —que hoy han adoptado los sistemas educativos de varios países, incluido el Perú— entiende la competencia como la habilidad de juntar distintas capacidades para lograr algo concreto en una situación dada, actuando correctamente y con sentido ético. Este enfoque deja atrás la vieja idea de que aprender es juntar información; sino que más bien apuesta a que lo verdaderamente importante es movilizar y combinar distintos recursos cognitivos, prácticos y actitudinales cuando toca actuar en situaciones reales. También se vuelve clave para desarrollar competencias, porque estas no se pueden enseñar solo hablándoles de estas al estudiante: es necesario que se introduzca en situaciones que lo desafíen y donde tenga que usar y coordinar varias capacidades para resolver problemas reales (Tobón et al., 2022).

La participación activa genera que los niños desarrollen experiencias que les van a servir no para un examen ni para una nota, sino para la vida: la creatividad, el pensamiento crítico, saber trabajar con otros y aprender a conocerse y manejarse a sí mismos. La creatividad —quizá la más compleja de entender porque no se ve ni se mide fácilmente— no aparece cuando un niño copia un modelo o sigue un paso a paso sin desviarse, sino justo en el momento en que alguien le dice “puedes hacer lo que quieras” y el niño se queda un segundo quieto, piensa y empieza a realizar una invención que nadie más hubiera hecho igual que él (San Miguel, 2024). Asimismo, el pensamiento crítico se desarrolla cuando los niños participan en situaciones que los desafían a analizar información, evaluar alternativas, justificar sus opiniones con evidencias, considerar múltiples perspectivas y tomar decisiones reflexivas (Flores y Durán, 2022). La colaboración se aprende colaborando realmente con otros en proyectos significativos, no escuchando lecciones sobre la importancia de trabajar en equipo.

2.4.3. Impacto en la formación de la identidad y autonomía del niño

La participación activa tiene un impacto profundo en la construcción de la identidad personal del niño, entendida como el conjunto de representaciones, creencias y sentimientos que configuran la imagen que cada persona tiene de sí misma. Erikson (1963) planteó que, durante la etapa de Educación Inicial, los niños atraviesan la crisis psicosocial de iniciativa versus culpa, donde necesitan experimentar que sus ideas, iniciativas y acciones son valoradas para desarrollar un sentido saludable de autonomía y competencia (Salzman, 2017). Piaget hacía una distinción que vale la pena entender bien: la autonomía moral, que es cuando un niño entiende lo que está bien o mal, no por miedo al castigo; y la autonomía intelectual, que es cuando deja de aceptar todo lo que escucha y empieza a pensar por su cuenta y construir sus propias ideas (Cano de Faroh, 2007).

Dweck (2006) ha documentado que los niños pueden desarrollar dos tipos de mentalidades sobre la inteligencia y el aprendizaje: una mentalidad fija, donde creen que sus capacidades son innatas e inmutables, lo cual los lleva a evitar desafíos por temor al fracaso; o una mentalidad de crecimiento, donde comprenden que sus capacidades pueden desarrollarse mediante el esfuerzo, las estrategias apropiadas y la perseverancia. Las experiencias de participación activa, especialmente cuando el docente valora cómo van aprendiendo y no solo si aciertan o no, ayudan a los niños a ir armando una mentalidad de crecimiento, al entender que equivocarse les sirve para aprender y que, cuando se esfuerzan y toman iniciativa, se marca la diferencia en lo que consiguen (Hattie, 2024).

2.5. El rol del docente en la promoción de la participación activa

2.5.1. Estrategias metodológicas del docente

El rol del docente en un enfoque de participación activa cambia respecto al rol tradicional de transmitir conocimientos, pasando a ser más bien un mediador, facilitador y co-constructor de experiencias de aprendizaje que tengan sentido real (Rico y Ponce, 2022). En ese sentido, usar estrategias de andamiaje es otro componente clave del repertorio metodológico del docente que quiere promover la participación activa. El concepto de andamiaje, que Delmastro (2008) armó tomando las ideas de Vygotsky, habla de los apoyos temporales y ajustables que el docente brinda para ayudar al estudiante a realizar acciones que aún no puede hacer solo. Estos apoyos pueden ser: mostrarle cómo se hace algo, darle pistas o sugerencias estratégicas, simplificar la tarea por un rato, pensar en voz alta para que escuche cómo razona o partir problemas (Carrera y Mazzarella, 2001).

2.5.2. Organización del ambiente y los materiales

La organización del aula puede marcar toda la diferencia en cómo los niños participan y aprenden, porque el espacio y los materiales actúan como un “tercer maestro” que invita a explorar, tocar, crear y relacionarse. Malaguzzi enfatizó que el ambiente debe comunicar acogida, belleza y valoración de la infancia, mostrando a los niños que son capaces, que sus ideas importan y que se confía en su capacidad de aprender autónomamente (Alcívar, 2018). En los juegos libre o las actividades en los distintos sectores, los niños pueden decidir dónde quieren estar y qué quieren explorar, lo que les da autonomía, despierta su curiosidad y los motiva a involucrarse de verdad en lo que están haciendo. La calidad de los materiales disponibles en cada sector resulta crucial: deben ser abundantes para evitar conflictos por escasez; diversos para acomodar diferentes intereses y estilos de aprendizaje; desafiantes, pero no frustrantes y de final abierto (Cortés y García, 2017).

2.5.3. El tiempo

El tiempo es uno de esos factores que parecen un simple detalle de organización, pero que en realidad lo cambian todo, y mucho más de lo que uno podría imaginar. Cuando la jornada está armada a base de bloques cortísimos, con transiciones que se suceden una tras otra y horarios tan rígidos que no dan respiro, los niños no tienen ninguna oportunidad real de meterse de lleno en lo que están haciendo o desarrollar una actividad con calma. Tampoco pueden vivir ese momento tan especial en que se concentran tanto que el mundo de afuera simplemente deja de existir para ellos; ese estado que algunos llaman *flow* y que cualquier docente de inicial ha visto alguna vez en la cara de un niño completamente perdido en lo que tiene entre manos, como si nada más importara (Manassero y Vásquez, 2023).

Darles tiempo de verdad, generoso y sin interrupciones constantes, es lo que hace posible que los niños se comprometan con lo que están haciendo de una manera genuina: que profundicen, que vuelvan a intentarlo, que disfruten el proceso y que sientan que lo que están construyendo tiene un sentido real y no solo es una actividad más que hay que terminar (Huamán et al., 2020). Pero dar tiempo no es solo dar más minutos, sino ofrecer el tiempo adecuado para cada cosa y para cada niño, porque no todos necesitan lo mismo ni van al mismo ritmo, y respetar ello también es una forma profunda de cuidar la participación (Mapoma y Dagada, 2025).

2.5.4. Evaluación de la participación activa

La evaluación de la participación activa requiere enfoques cualitativos y formativos que trascienden las pruebas estandarizadas tradicionales; pues lo que interesa documentar no son únicamente los productos finales del aprendizaje, sino fundamentalmente los procesos mediante los cuales los niños construyen conocimientos, las estrategias que utilizan, las dificultades que enfrentan y superan, y las disposiciones hacia el aprendizaje que desarrollan. En esa línea, Flores y Durán (2022) armaron escalas específicas para evaluar qué tan implicados están los niños, dando indicadores que se pueden observar y que ayudan a distinguir cuándo un niño está realmente enganchado con lo que hace.

La documentación pedagógica es una estrategia evaluativa que calza perfecta con el enfoque de participación activa. Esta consiste en ir juntando de manera sistemática evidencias de cómo van aprendiendo los alumnos, usando fotos, videos, grabaciones de conversaciones, trabajos que hacen los niños y notas de lo que uno observa, para después organizar todo este material contándolo de una forma narrativa que deje ver el camino de aprendizaje recorrido por los niños, ya sea individual o grupalmente (Canales et al., 2023). La documentación no es solo juntar registros de lo que fue pasando: constituye una herramienta para reflexionar sobre la práctica pedagógica que le permite al docente analizar qué estrategias anduvieron bien, qué dificultades aparecieron (Almanza et al., 2023).

En este capítulo, se ha construido una manera de entender la participación activa más allá de un concepto técnico; porque la participación activa es hablar del niño entero, de cómo se involucra con lo que aprende desde lo que piensa, lo que siente, cómo se mueve y cómo se relaciona con los demás. El aprendizaje real no ocurre cuando el niño escucha y repite, sino cuando actúa, explora, se equivoca, reflexiona y encuentra un sentido propio en lo que está viviendo. Es justo ese punto el que abre la pregunta del siguiente capítulo, porque, si la participación activa es lo que genera que el aprendizaje sea profundo y deje huella, lo que sigue es preguntarse qué estrategias concretas la despiertan y la sostienen dentro del aula. Ahí es donde entra el juego cooperativo, una metodología que no solo invita al niño a participar, sino que lo convierte en protagonista de su propio proceso de una manera que pocas estrategias logran.

CAPÍTULO III:

EL JUEGO COOPERATIVO Y SU CONTRIBUCIÓN A LA PARTICIPACIÓN ACTIVA

3.1. Juego cooperativo y su relación con la participación activa

3.1.1. Cómo el juego cooperativo estimula cada dimensión de la participación

El juego cooperativo estimula la dimensión física de la participación cuando los niños coordinan sus movimientos con los de sus compañeros para alcanzar objetivos compartidos. Por ejemplo, al formar una ronda para pasar una pelota sin que caiga, cada niño debe estar atento y moverse sincronizadamente con el grupo. Esta coordinación no solo desarrolla habilidades motrices, sino que también genera consciencia corporal y espacial en relación con los demás. La necesidad de estar presentes físicamente y atentos a las señales de sus pares mantiene a los niños activos y comprometidos durante toda la actividad. Además, el carácter lúdico de estas propuestas hace que los pequeños se involucren con entusiasmo, sin sentir que están realizando un esfuerzo o cumpliendo una tarea impuesta (Cango e Hidalgo, 2025).

En cuanto a la dimensión cognitiva, el juego cooperativo desafía constantemente a los niños a pensar en soluciones conjuntas. Cuando se enfrentan a un problema que solo pueden resolver trabajando juntos, deben explorar diferentes alternativas, comunicar sus ideas y adaptarse a las sugerencias de otros. Este proceso activa la atención sostenida, ya que necesitan estar concentrados en las acciones del grupo y no solo en las propias. La resolución colectiva de problemas también fortalece el pensamiento crítico y la creatividad, porque los niños van aprendiendo que hay varios caminos para llegar a una meta. Todo esto pasa en un contexto de juego donde equivocarse no se castiga, sino que es una chance para intentar de nuevo, algo que favorece enormemente que el aprendizaje tenga sentido real (Hachem et al., 2022).

La dimensión social y emocional se enriquece un montón a través del juego cooperativo. Los niños van aprendiendo a comunicarse de forma asertiva, a escuchar a sus compañeros y a negociar cuando tienen opiniones distintas sobre cómo jugar. Esa necesidad de trabajar juntos para ganar crea un sentimiento de pertenencia y responsabilidad con el grupo que hace que cada participante se motive de verdad desde adentro. Además, cuando viven el éxito todos juntos, los niños desarrollan empatía y aprenden a celebrar lo que logran en

conjunto, lo cual fortalece la autoestima y la confianza en sí mismos. La ausencia de competencia directa permite que incluso los niños más tímidos o menos hábiles se sientan seguros para participar activamente, sabiendo que el grupo valora su aporte y que todos son necesarios para alcanzar el objetivo común (Barboto et al., 2024).

Desde lo comunicativo, el juego cooperativo conduce a un logro que cuesta mucho obtener de otra manera: le devuelve al lenguaje su propósito más honesto, que no es responder preguntas ni completar ejercicios, sino conectar con otra persona de verdad. Cuando los niños están metidos en un juego cooperativo, las palabras aparecen solas porque hacen falta: para explicar lo que uno tiene en la cabeza, para convencer al otro de que su idea puede funcionar, para negociar cuando dos quieren cosas distintas o para explicar algo que no quedó claro y sin lo cual el juego simplemente no puede seguir. Aunque no son solo palabras, sino que también son gestos, miradas y señales que solo ese grupo entiende. Todo ello forma en los niños una manera de comunicarse mucho más enriquecedora y real que cualquier ejercicio de lenguaje pensado desde el escritorio (Lobato, 1997).

El juego cooperativo despierta en los niños una sensación que muy pocas actividades logran despertar: esa sensación tan poderosa de sentirse necesario de verdad; de saber que, si uno no está o no aporta algo en el grupo, el logro simplemente no llega. Esto genera un compromiso que no tiene nada que ver con portarse bien para sacar una estrella o con hacer las cosas para que la maestra quede contenta, sino con un impulso genuino de contribuir, de no fallarle al grupo, de pertenecer a algo que se está construyendo entre todos. Cuando un niño alberga esa sensación, no hace falta buscar ni forzar la motivación porque ya está ahí, sosteniéndolo incluso cuando la situación se dificulta y aparecen las ganas de rendirse; porque, en ese momento, abandonar ya no es solo dejar una actividad sino a los demás, y es una decisión que los niños, casi siempre, no están dispuestos a tomar (Cuesta et al., 2016).

El juego cooperativo también dirige hacia un aprendizaje que es muy difícil de enseñar directamente: ayuda a los niños a regularse por sí mismos, no porque alguien se los esté pidiendo, sino porque el juego mismo lo necesita. Esperar el turno cuando uno quiere actuar ya, controlar el impulso de hacer las cosas a su manera cuando el grupo acordó otra, mantener la atención en lo que están construyendo pese a las distracciones. Todo ello se ejercita de forma natural dentro de la dinámica, sin que nadie tenga que parar el juego para dar una clase sobre autocontrol, porque el propio juego se encarga de ponerlos en situaciones donde practicarlo tiene un propósito real y un efecto inmediato que todos pueden ver. Ese es exactamente el tipo

de experiencia que fortalece el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la capacidad de ajustarse y cambiar de estrategia cuando un plan no está funcionando; las cuales son precisamente las habilidades que más inciden en la disposición de un niño para aprender y participar de verdad (Osornio, 2016).

El juego cooperativo termina construyendo una manera de estar juntos donde ayudarse y respetarse deja de ser una regla que alguien impuso y se convierte en una costumbre de forma natural en el grupo, porque así es como aprendió a funcionar. Cuando los niños llevan un tiempo jugando cooperativamente, el ambiente del aula se transforma de modo que se siente antes de que pueda explicarse con palabras: el miedo a equivocarse se achica, el que aprende más despacio encuentra su lugar sin sentir que estorba, el más tímido se anima a decir lo que piensa porque sabe que nadie se va a reír, y cada niño empieza a entender que no necesita ser el mejor para tener un lugar valioso dentro del grupo. Cuando ese ambiente existe de verdad, la participación activa deja de ser una condición que la maestra tiene que provocar todo el tiempo y se convierte en la forma natural en que los niños aprenden, se relacionan y construyen juntos cada día (Cuesta et al., 2016).

3.1.2. Mecanismos de acción del juego cooperativo en el aula

Reconocer los beneficios del juego cooperativo es importante, pero no es suficiente para entender de verdad cómo funciona dentro del aula; porque lo que más vale la pena preguntarse no es solo qué produce sino cómo lo produce, a través de qué procesos concretos logra que los niños se involucren, interactúen y construyan aprendizajes junto a sus compañeros de una manera que otras estrategias no igualan. El juego cooperativo no actúa por arte de magia ni sus efectos son casuales, sino que opera a través de mecanismos pedagógicos específicos que van generando, casi sin que los niños se den cuenta, las condiciones necesarias para que la participación activa aparezca y se sostenga, creando un ambiente donde la confianza, la colaboración y las ganas de aportar se vuelven parte natural de la experiencia (Azorín, 2018). A continuación, se describen algunos de esos mecanismos, los que más inciden en la manera en que el juego cooperativo despierta el protagonismo infantil en Educación Inicial.

El primer mecanismo de acción del juego cooperativo es la creación de interdependencia positiva entre los participantes. Ahí es donde ocurre un fenómeno muy interesante: cada niño descubre que su propio éxito depende de los demás y el de los demás depende de él. Esa conciencia, tan simple pero tan poderosa, los motiva de una manera que ningún premio externo

podría lograr, porque ya no pueden quedarse mirando desde afuera sin que eso tenga un efecto real en lo que el grupo está intentando construir. La maestra puede potenciarla eligiendo juegos donde cada papel sea verdaderamente necesario —como cuando un niño sostiene la cuerda mientras otro pasa por debajo—, porque en ese momento tan sencillo los dos entienden, sin que nadie se los explique, que se necesitan mutuamente y que cuidar al otro es también una forma de cuidarse a sí mismo. Esta dinámica contrasta significativamente con actividades individuales donde un niño puede desconectarse sin que nadie lo note (Arias et al., 2020).

Otro mecanismo esencial es la generación de un ambiente emocionalmente seguro que invita a explorar sin miedo al fracaso. En el juego cooperativo no hay ganadores ni perdedores individuales, lo cual elimina la ansiedad que algunos niños experimentan frente a actividades competitivas. Cuando los niños se sienten seguros y confiados, se atreven a probar cosas nuevas, a compartir sus ideas sin miedo a que se burlen de ellos y a pedir ayuda cuando la necesitan. La maestra puede ver cómo quienes suelen ser más tímidos empiezan a participar con confianza, sabiendo que sus compañeros los acompañarán y los apoyarán en lugar de juzgarlos. Este tipo de ambiente, donde priman la confianza y el respeto, es fundamental para que la participación activa ocurra de verdad, porque permite que los niños se involucren con entusiasmo, exploren, colaboren y aprendan desde la experiencia y la interacción con los demás (Cándales, 2012).

Finalmente, el juego cooperativo funciona como un puente natural entre el aprendizaje y la diversión. Los niños de inicial aprenden mejor cuando están emocionalmente enganchados y cuando las actividades tienen sentido para ellos. Al presentar los contenidos curriculares a través de juegos cooperativos, la docente logra que los estudiantes participen activamente sin necesidad de usar premios externos o forzarlos. Los pequeños se involucran porque realmente disfrutan la experiencia de jugar con sus amigos y resolver desafíos juntos. Este mecanismo es especialmente poderoso en Educación Inicial, donde la motivación intrínseca y el placer por aprender son los motores principales del desarrollo. Cuando los niños asocian el aprendizaje con experiencias positivas y socialmente gratificantes, se establece una base sólida para su futura trayectoria educativa (Jofré et al., 2022).

3.2. Experiencias y evidencias sobre el uso del juego cooperativo

3.2.1. Estudios e investigaciones sobre juego cooperativo y participación

Varias investigaciones internacionales han documentado los beneficios del juego cooperativo en Educación Inicial. Un estudio de Cortés y García (2017) encontró que los niños que

participaron seguido en juegos cooperativos mejoraron bastante en sus habilidades sociales, su creatividad y su capacidad para resolver conflictos de forma pacífica. Además, los resultados mostraron que estos niños participaban más espontáneamente en las actividades del aula, comparados con grupos de control que jugaban principalmente juegos competitivos. La investigación concluyó que el juego cooperativo no solo ayuda en las relaciones interpersonales, sino que también impulsa las ganas de los niños de meterse activamente en su propio aprendizaje. Estos hallazgos se han repetido en distintos contextos culturales, lo que sugiere que los beneficios del juego cooperativo atraviesan fronteras geográficas.

En América Latina, algunas investigaciones estudiaron cómo el juego cooperativo transforma lo que pasa en el aula dentro de comunidades de recursos limitados. Estos estudios demostraron que, incluso sin materiales caros, los docentes pueden implementar juegos cooperativos que aumentan bastante la participación activa de todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales. Un hallazgo notable de estos estudios es que documentaron una baja en las conductas disruptivas y un aumento en comportamientos prosociales, como ayudar a un compañero o compartir materiales por voluntad propia (García, 2016).

Estudios recientes que han observado cómo los niños participan en juegos cooperativos muestran resultados muy valiosos. Por ejemplo, los niños que al principio son más callados y reservados suelen empezar a hablar y a interactuar cada vez más a medida que se sienten seguros y acompañados por sus compañeros. Además, este tipo de juego ayuda a que los niños que a veces quedan al margen en actividades competitivas se sientan incluidos, porque los demás aprenden a valorar todo tipo de contribuciones y a reconocer que cada esfuerzo cuenta. De esa manera, el juego cooperativo termina siendo mucho más que una estrategia para que los niños participen, porque en el camino también va sembrando empatía, ganas reales de colaborar y un sentido de pertenencia que hace que un niño sienta que el grupo es su lugar. Los datos lo respaldan: cuando se implementa bien, los niños sostienen la atención por más tiempo, las interacciones entre compañeros se vuelven más positivas y los propios niños empiezan a tomar iniciativas por su cuenta sin esperar que nadie les diga qué hacer (Quintana et al., 2025).

3.2.2. Casos y experiencias exitosas en Educación Inicial

En diversas instituciones educativas del Perú, se han implementado proyectos de juego cooperativo con resultados muy alentadores. Un caso que realmente ilustra el impacto de los juegos cooperativos ocurrió en un jardín de Lima, donde la directora y su equipo decidieron

cambiar gradualmente su manera de trabajar con los niños. Comenzaron con juegos sencillos, como pasar un objeto en círculo mientras sonaba la música y detenerse cuando se paraba, y con el tiempo incorporaron actividades más complejas que requerían que los niños planearan juntos cómo realizarlas. Después de unos meses, empezó a desarrollarse una situación imprevista: los roces entre niños se fueron achicando solos, se ayudaban sin que nadie tuviera que pedirselo y el grupo se fue volviendo más unido y cálido. Este progreso se fue a casa con ellos, porque los papás contaban que sus hijos llegaban emocionados, con ganas de seguir jugando; además, proponían a sus hermanos los mismos juegos del colegio, como si un contexto que nació en el aula los hubiera cambiado por dentro (Almanza et al., 2023).

En una zona rural de Cajamarca, una maestra tuvo una idea que parece simple: en lugar de traer juegos nuevos de afuera, usó los que ya vivían en la memoria de la comunidad, cadenas humanas para trasladar objetos, construcciones con materiales del entorno, juegos que los abuelos habían jugado y que los niños reconocían como propios. Ese reconocimiento despertó un entusiasmo distinto, más profundo, y las familias que al principio solo miraban terminaron interviniendo también, enseñándole a la maestra juegos que ella no conocía y que desde entonces pasaron a ser parte de las clases. Como resultado, los niños no solo se sumaban con ganas a las actividades, sino que además comenzaron a sentir orgullo por su herencia cultural y a disfrutar de aprender y jugar como comunidad (Farfan, 2022).

En varias instituciones privadas de distintas regiones, también se han visto experiencias muy enriquecedoras donde el juego cooperativo se combina con otras metodologías activas. Por ejemplo, en un aula, los niños trabajaban en pequeños grupos para inventar sus propios juegos cooperativos y luego los compartían con toda la clase. Lo más bonito de todo fue que, en algún momento, los niños dejaron de ser los que recibían el juego y se convirtieron en los que lo creaban, los que decidían cómo se jugaba, los que inventaban las reglas y se las explicaban a sus compañeros con la seguridad tan especial de alguien con una idea genuinamente suya. La expresión que se veía en sus caras, ese orgullo mezclado con entusiasmo, no lo había planeado la maestra. Simplemente ocurrió porque los niños sintieron que tenían un poder real sobre lo que estaba pasando y, cuando la experiencia se evaluó, los números dijeron lo que ya se notaba a simple vista: creatividad, autonomía y trabajo en equipo en niveles que nadie esperaba. Los docentes destacaron que incluso los niños más pequeños podían proponer ideas valiosas cuando se les daba espacio para hacerlo, y que el proceso de crear juegos cooperativos era tan educativo como jugarlos (Alcívar, 2018).

3.3. Propuesta de implementación del juego cooperativo en el aula

3.3.1. Criterios para la selección de juegos cooperativos

Al elegir juegos cooperativos para Educación Inicial, lo que se piensa en primer lugar es la edad y las capacidades de los niños. Las reglas tienen que ser tan simples que un niño las entienda con solo mirirlas; porque, cuando se complican, los niños se frustran antes de empezar y el juego muere ahí. Tan importante como lo anterior es asegurarse de que todos puedan aportar algo desde lo que son, porque un juego que solo le da lugar al más fuerte o al más hábil termina dejando a alguien afuera sin querer. Antes de proponer cualquier juego cooperativo, vale la pena hacerse una sola pregunta: ¿cada niño va a encontrar su lugar aquí y sentir que, sin él, el grupo no llega? (Farfan, 2022).

Otro aspecto muy importante al elegir juegos cooperativos es asegurarse de que realmente fomenten la colaboración y la interdependencia, y no sean solo actividades donde los niños juegan uno al lado del otro sin necesidad de interactuar. Un buen juego cooperativo hace que los niños hablen entre ellos, tomen decisiones juntos y coordinen sus acciones para lograr un objetivo común. La maestra puede preguntarse: “Si los niños no se comunicaran ni trabajaran juntos, ¿el juego todavía funcionaría?”. Si la respuesta es sí, entonces es momento de ajustarlo. Los mejores juegos son aquellos en los que cada niño tiene un papel visible y valioso, donde todos sienten que su aporte realmente importa y que el grupo depende de cada uno (García Aretio, 2016).

Por último, es importante pensar en el propósito de cada juego cooperativo. No se trata de elegirlos al azar, sino de hacerlo con intención, pensando en las habilidades y competencias que queremos que los niños desarrollen según nuestra planificación. Un juego de construcción en equipo puede despertar un interés increíble en los niños sin que ellos siquiera se den cuenta de que están aprendiendo, y una dramatización cooperativa puede soltar la voz de un niño tímido que en ningún otro espacio se hubiera animado a hablar. Cada juego tiene algo que ofrecer si está bien elegido; por ello, la maestra necesita tener varios en la manga, no para cumplir con un programa, sino para poder mirar a su grupo, leer lo que está pasando y saber qué proponer en cada momento, porque una buena maestra sabe que los niños no son siempre los mismos ni necesitan siempre lo mismo. También es valioso considerar el interés de los propios niños, incorporando sus sugerencias y adaptando juegos según las temáticas que les resulten atractivas en determinados momentos del año escolar (Arboleda et al., 2024).

3.3.2. Estrategias de aplicación en la jornada diaria

Integrar el juego cooperativo en la rutina diaria funciona mejor cuando se hace de manera gradual y constante, hasta volverse natural dentro del ritmo del aula. Una dinámica que suele funcionar muy bien es empezar cada día con un juego cooperativo corto, casi como un ritual que le dice al grupo que el día empieza juntos, no con cada uno por su lado. Con solo diez o quince minutos basta para que los niños se reconecten, se sacudan lo que traían de casa y entren con otra energía, más abierta y más dispuesta. Puede ser tan simple como un círculo donde cada niño aporta un gesto o un movimiento que los demás repiten, pero detrás de ello hay una sensación que los niños experimentan, aunque no sepan nombrarlo: “hoy también somos un grupo”. Esta práctica constante ayuda a los pequeños a desarrollar rutinas de cooperación que luego aplicarán en otras actividades. Con el tiempo, los propios niños pueden ir proponiendo variaciones o nuevos juegos para ese momento, aumentando así su autonomía y creatividad (Azorín, 2018).

Otra estrategia que vale la pena es usar el juego cooperativo como puente entre distintos momentos o actividades del día. En lugar de hacer cambios bruscos que a veces terminan en desorden, la maestra puede incorporar pequeños juegos cooperativos que ayuden a los niños a pasar de una actividad a otra de manera divertida y ordenada. Por ejemplo, al terminar de trabajar en las mesas y antes de salir al patio, se puede formar una fila cooperativa donde cada niño espera la señal del compañero de adelante antes de moverse. Aunque sean momentos breves, estas pequeñas experiencias cooperativas poseen un gran impacto: ayudan al grupo a funcionar mejor, fomentan la colaboración y fortalecen la capacidad de los niños para controlarse y respetar a los demás. Además, hacen que momentos que podrían complicarse se transformen en chances de aprender socialmente (Osornio, 2016).

También es clave guardar espacios específicos en la planificación semanal para sesiones más largas de juego cooperativo, donde puedan meterse en actividades más complejas y conversar sobre lo que vivieron. Estas sesiones, de treinta a cuarenta y cinco minutos, dejan que los niños se metan de lleno en la experiencia cooperativa y vayan afinando habilidades más sofisticadas. La docente puede armar estas sesiones conectándolas con proyectos de aprendizaje o unidades didácticas, logrando que el juego cooperativo no se agregue porque sí, sino que constituya una forma de trabajar integrada en toda la propuesta pedagógica. Después de cada sesión larga, viene bien dedicar unos minutos a juntarse en una asamblea donde los niños cuenten cómo se sintieron, qué aprendieron y qué se les complicó, ayudándolos a desarrollar la capacidad de reflexionar y ser conscientes de cómo aprenden desde pequeños (Castaño, 2006).

3.3.3. Evaluación del impacto en la participación activa

Evaluar cómo impacta el juego cooperativo en la participación activa exige trabajar principalmente observando y desde lo cualitativo, lo que encaja perfectamente con el funcionamiento de la Educación Inicial. La maestra necesita herramientas que la ayuden a ver lo que pasa rápido y en silencio; porque, cuando los niños están jugando, hay asuntos que importan muchísimo y que se pierden si nadie las registra. No se trata de llenarse de papeles ni de convertir el juego en una actividad que los niños sientan como una evaluación, sino de tener una manera honesta de mirar a cada uno: si se engancha o se desconecta, si propone o espera, si ayuda porque quiere o porque alguien se lo pidió. Con una lista de cotejo sencilla o una rúbrica pensada para su edad ya hay suficiente para empezar. Estas observaciones se hacen en distintos momentos del período escolar para ver cómo evolucionan y cambian sus formas de participar. La clave es que la evaluación sea constante, pero sin interrumpir el juego: la docente acompaña, observa con intención y deja que los niños exploren, experimenten y disfruten mientras aprende sobre su desarrollo y su participación real (Hachem et al., 2022).

Usar evidencias visuales como fotos y videos cortos resulta muy útil para documentar la participación de los niños en los juegos cooperativos. Esas imágenes valen más de lo que parece, porque no solo le sirven a la maestra para entender qué está pasando dentro del grupo, sino que le muestran a una mamá o a un papá un evento que muchas veces no saben cómo pedirle a su hijo que les cuente: que su niño está aprendiendo a estar con otros, a ceder, a escuchar, a construir cosas que solo son posibles si todos participan. Y cuando eso se guarda en un portafolio, con fotos, con observaciones y con pequeñas anécdotas que parecen insignificantes, pero lo dicen todo, se va armando la historia real de cada niño, aquella que ninguna calificación puede contar: el que al principio se quedaba en la orilla mirando cómo jugaban los demás y un día simplemente entró, o el que siempre quería que todo se hiciera a su manera y de a poco fue descubriendo que escuchar al otro también tiene algo valioso (Armas et al., 2022).

A lo largo de este capítulo fue quedando cada vez más claro que la relación entre el juego cooperativo y la participación activa no es una coincidencia ni una teoría bonita en el papel, sino que ocurre de verdad cuando una maestra decide apostar a esta manera de enseñar. Se vio cómo el juego cooperativo aborda distintas dimensiones del niño al mismo tiempo: el cuerpo, el pensamiento, las emociones, el lenguaje y las ganas de estar con otros; y cómo lo hace no desde la obligación sino desde el disfrute, que es exactamente desde donde los niños aprenden mejor. Se describieron los mecanismos que hacen que todo eso funcione, desde la

interdependencia positiva que hace que cada niño se sienta necesario, hasta el ambiente de confianza donde equivocarse no asusta y participar se vuelve algo natural. Se revisaron experiencias reales que demuestran que esto no es solo teoría, y se ofreció una propuesta concreta para llevarlo al aula con criterio e intención. Y todo lo anterior se resume, al final, en una convicción sencilla pero poderosa: el juego cooperativo no es solo una actividad más para llenar la jornada, sino una de las herramientas más honestas y más transformadoras que tiene una maestra para poner al niño en el centro de su propio aprendizaje.

CONCLUSIONES

1. A lo largo de este capítulo I, se fue haciendo evidente que el juego cooperativo no se define solo por jugar en grupo, sino por una forma particular de organizar la experiencia donde los niños realmente se necesitan para lograr una meta común. Esto permite entender que su esencia está en la interdependencia, en el valor de cada aporte y en la construcción compartida del logro.
2. Desde lo que plantean Piaget y Vygotsky, se comprende que el juego cooperativo no aparece por casualidad; sino que responde a un momento del desarrollo donde los niños empiezan a salir de sí mismos para encontrarse con otros, haciendo posible que el aprendizaje ocurra en la interacción, en el intercambio de ideas y en la construcción conjunta de significados.
3. Analizar sus elementos estructurales permitió identificar con mayor claridad qué lo hace verdaderamente cooperativo: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual dentro del grupo, la comunicación constante y la ausencia de competencia; elementos que, en conjunto, generan una dinámica donde todos participan desde un lugar real y significativo.
4. Al comparar el juego cooperativo con otras formas de juego, se hizo evidente que su principal diferencia no está solo en la ausencia de ganadores y perdedores, sino en el tipo de relaciones que construye, favoreciendo ambientes más inclusivos, donde cada niño puede sentirse parte sin necesidad de competir ni demostrar superioridad frente a los demás.
5. Finalmente, todo lo desarrollado permite afirmar que el juego cooperativo constituye una experiencia especialmente valiosa en la Educación Inicial; no solo por sus beneficios en el desarrollo socioemocional, cognitivo y motor, sino porque se ajusta a las características evolutivas de los niños de 3 a 5 años. Esto explica por qué su adecuada implementación puede generar condiciones favorables para aprendizajes más significativos y formas más humanas de relacionarse dentro del aula.
6. Una de las ideas que se fue haciendo más clara a lo largo de este capítulo es que la participación activa no tiene que ver con que el niño esté ocupado o siguiendo

indicaciones, sino con algo mucho más profundo: con que realmente esté involucrado en lo que hace, que le encuentre sentido, que se sienta parte y que algo de eso lo mueva por dentro, porque es ahí donde el aprendizaje deja de ser superficial y empieza a volverse significativo.

7. Desde lo que plantean autores como Piaget y Vygotsky, se entiende que el aprendizaje en la primera infancia no ocurre de manera aislada ni pasiva, sino en la acción, en la interacción y en la experiencia; lo que permite comprender por qué la participación activa no es un complemento del aprendizaje, sino una condición necesaria para que este realmente ocurra.
8. Analizar los indicadores y niveles de participación permitió ver que no todos los niños participan de la misma manera ni con la misma intensidad, y que la verdadera tarea del docente no es forzar la participación, sino saber reconocerla, interpretarla y generar condiciones donde cada niño pueda involucrarse desde sus propias características y ritmos. Esto implica también asumir una mirada más sensible y atenta en el aula, donde observar se vuelve tan importante como intervenir. Además, exige comprender que la participación auténtica no se impone, sino que se construye a partir de experiencias significativas que conecten con el interés y la realidad del niño.
9. Al comprender las dimensiones de la participación activa, se hace evidente que el niño no aprende solo desde lo cognitivo, sino desde todo su ser: lo que piensa, lo que siente, cómo se mueve y cómo se relaciona con los demás, lo que confirma que promover la participación activa es apostar por un desarrollo verdaderamente integral.
10. Finalmente, lo desarrollado en este capítulo permite afirmar que la participación activa cumple un papel fundamental en el desarrollo de competencias, la autonomía y la construcción de la identidad del niño; lo que explica por qué el rol del docente, la organización del ambiente y las estrategias que se utilicen no son aspectos secundarios, sino elementos decisivos para que esta participación se dé de manera auténtica.
11. A lo largo del capítulo III, quedó claro que el juego cooperativo y la participación activa no funcionan por separado, sino que se van construyendo juntas dentro del aula. Porque, cuando el niño se siente parte de una actividad compartida donde su presencia realmente importa, no solo juega, sino que se involucra, opina, toma decisiones y se mantiene conectado con lo que el grupo está haciendo, mostrando una participación mucho más

auténtica y sostenida.

12. El juego cooperativo genera condiciones muy concretas que influyen directamente en la participación activa; ya que, al hacer que cada niño se sienta necesario dentro del grupo, al crear un ambiente donde equivocarse no genera miedo y al permitir que aprender y disfrutar ocurran al mismo tiempo, se logra que la participación deje de ser una respuesta a la indicación del docente y se convierta en una iniciativa propia del niño, que participa porque quiere y porque encuentra sentido en lo que hace.
13. Las experiencias e investigaciones revisadas a lo largo del capítulo permiten entender que esta relación se mantiene en distintos contextos; ya que, cuando el juego cooperativo está presente, la participación activa no solo aumenta en cantidad, sino también en calidad, porque los niños no se limitan a cumplir con la actividad, sino que se implican, interactúan, proponen ideas y construyen junto a sus compañeros de una manera mucho más significativa.
14. También se pudo comprender que la relación entre juego cooperativo y participación activa no ocurre de manera automática, sino que depende en gran medida de la intervención del docente, quien debe planificar con intención, seleccionar juegos adecuados e integrarlos en la rutina diaria; de modo que todos los niños encuentren oportunidades reales para involucrarse, participar y sentirse parte del proceso de aprendizaje.
15. Finalmente, la observación del proceso permite ver con claridad cómo el juego cooperativo va transformando la participación de los niños; ya que muchos pasan de mantenerse al margen o participar de forma limitada a involucrarse con mayor seguridad, iniciativa y constancia. Ello demuestra que esta relación no solo existe, sino que se construye progresivamente en la práctica diaria del aula.

REFERENCIAS

- Aguilera, W. (2025). El juego como estrategia metodológica. *Sinergia Académica*, 8(1), 504–518. <https://orcid.org/0000-0002-7654-5301>
- Alcívar, A. (2018). Estimulación temprana y desarrollo psicomotriz en niños de educación inicial Caso: Unidad Educativa El Carmen, Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 3(8), 316–337. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/614/753>
- Almanza, S., Ruiz, L., Romero, M. y López, U. (2023). Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes del grado cuarto, Sincelejo-Sucre. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(13), 33–55. <https://doi.org/rev.electron.educ.pedagog23.11081303>
- Arboleda, J., Napa, S. y León, F. (2024). Barreras para el aprendizaje en estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Científica Y Arbitrada De Ciencias Sociales Y Trabajo Social: Tejedora*, 7(17), 129–147. <https://doi.org/10.56124/tj.v7i16.009>
- Arce, Y., Casco, F. y Rodríguez, D. (2021). *Estrategias metodológicas que favorecen el desarrollo de la motora fina, en niñas y niños de III nivel del preescolar Fabretitto de la ciudad de Estelí* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua]. Repositorio Institucional UNAN-Managua. <http://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/16183>
- Arias, J., Mendivel, R. y Uriol, A. (2020). La psicomotricidad en la preescritura de los niños de 5 años de las instituciones educativas de inicial del cercado de Huancavelica. *Revista Conrado*, 16(76), 43–50. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1451>
- Armas, S., Narváez, E., Herrera, E. y Vallejos, R. (2022). Comunicación para el desarrollo: al encuentro del eslabón perdido. *Comuni@cción: Revista De Investigación En Comunicación Y Desarrollo*, 13(3), 223–232. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.3.723>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, XL(161). <https://www.redalyc.org/journal/132/13258436011/html/>
- Barboto, C., Bernal, A., Bustamante, F., Hernández, J., Martínez, M., Troya, B. y Valencia, G. (2024). El Impacto del Juego en el Desarrollo Cognitivo y Socioemocional en la Educación Inicial Estrategias Pedagógicas para Fomentar el Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 4201–4217. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13886
- Bendezú, T. (2025). Evaluación formativa para mejorar los aprendizajes: Revisión sistemática. *Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 9(36), 681–698. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.945>

- Bósquez, D., Cachupud, L. y Chica, S. (2025). Estrategias Lúdicas: Un Enfoque Dinámico para Fomentar el Desarrollo Cognitivo en la Educación Inicial. *Revista Científica*, 9(31), 108–125. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.5.108-125>
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21–32.
- Calua, M., Delgado, Y. y López, O. (2021). Comunicación asertiva en el contexto educativo: revisión sistemática. *Revista Boletín Redipe*, 10(4), 315–334. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1274>
- Canales, R., Esparza, C. y Lueiza, D. (2023). Ludicidad, aprendizaje y desarrollo socioemocional: una mirada en la primera infancia. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 22(49), 85–102. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1545>
- Cándales, R. (2012). La capacitación psicopedagógica para desarrollar la motricidad fina en los niños de 3 a 6 años del Centro de Educación Nacional Bolivariano “El Llano”. *EduSol*, 12(39), 61–71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475748678008>
- Cango, G. e Hidalgo, C. (2025). Estrategias de Enseñanza Basadas en el Aprendizaje Activo para el Desarrollo Integral de los Niños de Educación Inicial: Una mirada reflexiva sobre la práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 5683–5693. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16266
- Cano de Faroh, A. (2007). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski. ¿Dos caras de la misma moneda? *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, XXVII(2), 148–166. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94627214>
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41–44. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Carrero, C., Oróstegui, M., Ruiz, L. y Barros, D. (2018). Anemia infantil: desarrollo cognitivo y rendimiento académico. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(4), 411–426. <https://www.redalyc.org/journal/559/55963209020/html/>
- Castaño, M. (2006). Teoría del conocimiento según Piaget. *Psicoespacios*, 1(1), 36–46. <https://doi.org/10.25057/21452776.14>
- Cedeño, W., Galarza, F., Gómez, D., Ibarra, L. y Verdesoto, J. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Universidad y Sociedad*, 14(4), 466–474. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3068>
- Cortés, A. y García, G. (2017). Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villavicencio- Colombia. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 10(1), 125–143. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.06>
- Cuesta, C., Prieto, A., Gómez, I. M., Barrera, M. y Gil, P. (2016). La Contribución de los Juegos Cooperativos a la Mejora Psicomotriz en Niños de Educación Infantil. *Paradigma*, 37(1), 99–134. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2016.p99-134.id575>

- Delmastro, A. (2008). El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera. *Paradigma*, 29(1), 197–230. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2008.p197-230.id406>
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Díaz, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. IISUE-UNAM. https://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Durán, S. y Pulido, J. (2018). Creencias de maestras respecto al juego en educación inicial, trazos para su investigación. *Pedagogía y Saberes*, (49), 225–233. <https://www.redalyc.org/journal/6140/614064415018/html/>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2ª ed.). Norton.
- Farfan, S. (2022). *Juego cooperativo en la mejora de las habilidades sociales en estudiantes de 5 años de una institución educativa de Cajamarca, 2022* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/104791>
- Fernández, F. y Fernández, J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, XXIV(46), 97–105. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Flores, C. y Durán, A. (2022). Participación activa en clases. Factores que intervienen en la interacción de los estudiantes en clases online sincrónicas. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, (46), 129–142. <https://doi.org/10.34096/ics.i46.11069>
- García, L. (2016). El juego y otros principios pedagógicos. Supervivencia en la educación a distancia y virtual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 9–23. <https://doi.org/10.5944/ried.19.2.16175>
- González, L., Lozada, M., Leon, D. y Coto, Y. (2025). Estrategias educativas para el desarrollo de la psicomotricidad en estudiantes de educación inicial: Una revisión sistemática. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 14, 33, 1–16. <https://doi.org/10.6018/spork.659951>
- Hachem, M., Gorgun, G. y Bulut, O. (2022). Social and Emotional Variables as Predictors of Students' Perceived Cognitive Competence and Academic Performance. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(4), 362–384. <https://doi.org/10.1177/08295735221118474>
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre. <http://digitallibrary.un.org/record/227219>

- Hattie, J. (2024). *John Hattie: “El pensamiento evaluativo conduce a la adaptación y a la enseñanza diferenciada”*. Vicens Vives. <https://blog.vicensvives.com/john-hattie-el-pensamiento-evaluativo-conduce-a-la-adaptacion-y-a-la-ensenanza-diferenciada/>
- Henao, G. y García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785–802. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315614009>
- Hidalgo, N. y Perines, H. (2018). Dar voz a los protagonistas: La participación estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Educación*, 42(2), 1–28. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27567>
- Huamán, J., Maquera, K. y Maquera, M. (2020). *Clima Social Familiar Y Rendimiento Académico En Estudiantes Del Iv Ciclo Del Nivel Primaria De Una Institución Educativa Privada De Mujeres Del Cusco, Con Participación De Padres De Familia, En El Contexto De Emergencia Sanitaria, 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Ica]. Repositorio Institucional Universidad Autónoma de Ica. <https://hdl.handle.net/20.500.14441/655>
- Jiménez, E., Mariano, E. y Violet, J. (2025). Metodología para potenciar la psicomotricidad en la educación inicial en el Instituto Salomé Ureña. *Criterio. Revista Multidisciplinaria*, 4(7), 18–27. <http://doi.org/10.62319/criterio.v.4i7.28>
- Jofré, C., Gutiérrez, M., Ortiz, L., Inzunza, B. y Zaror, C. (2022). Promoviendo el trabajo colaborativo y retroalimentación en un programa de postgrado multidisciplinario. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 475–495. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.025>
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, (4), 59–76. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517797004>
- Londoño, N., Jiménez, S. y González, D. (2016). Análisis de los errores en la lectura y en el lenguaje escrito en niños de educación primaria. *Ocnos*, 15(1), 97–113. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.931
- Manassero, M. y Vázquez, Á. (2023). Enseñar y aprender a pensar sobre la naturaleza de la ciencia: un juego de cartas como recurso en educación primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 20(2), 220201–220219. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i2.2202

- Mapoma, G. y Dagada, M. (2025). Play-based learning: A pedagogical approach for social skills development in ECE learners in Zambia. *Social Sciences & Humanities Open*, 11. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101396>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). *25 mil colegios desarrollan exitosas experiencias ambientales*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/50505-25-mil-colegios-desarrollan-exitosas-experiencias-ambientales>
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method: Scientific pedagogy as applied child education in "The Children's Houses", with additions and revisions by the author*. (A. E. George, Trans.). Frederick A Stokes Company.
- Mora, G. (2024). Municipios escolares y la participación estudiantil en el ámbito escolar desde tres instituciones educativas. *Discursos Del Sur, Revista De teoría crítica En Ciencias Sociales*, 14, 270–293. <https://doi.org/10.15381/dds.n14.28088>
- Osornio, L. (2016). Juegos cooperativos como proyecto de intervención para establecer una mejora de convivencia escolar, paz y armonía: descripción de una experiencia de una escuela telesecundaria de Aculco. *Ra Ximhai*, 12(3), 415–431. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811029>
- Pacheco, G. (2015). *Psicomotricidad en Educación Inicial*. <https://studylib.es/doc/5423136/psicomotricidad-en-educaci%C3%B3n-inicial>
- Pascal, C. y Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 249–262. <https://doi.org/10.1080/13502930902951486>
- Pérez, A. (2005). *Psicomotricidad práctica*. <https://www.um.es/cursos/promoedu/psicomotricidad/2005/material/esquema-corporal.pdf>
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. En P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (pp. 703-732). Wiley.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. Basic Books.
- Puleo, E. (2012). La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño. *Educere*, 16(53), 157–170. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538016>
- Quintana, R., Palacios, J., Alarcón, M. y Damián, E. (2025). Juegos cooperativos en estudiantes de primaria: niveles y dimensiones en la clase de educación física. *Revista InveCom*, 6(1), 1–10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15509353>

- Rico, M. y Ponce, A. (2022). El docente del siglo XXI: Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 77–101. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/136>
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salzman, T. (2017). El desarrollo de la identidad en niños y las interrelaciones con lenguaje y comunicación. *Cultura y Representaciones Sociales*, 12(23), 101–132. <https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/291>
- San Miguel, S. (2024). Improving active listening in Early Childhood Education through the action research method. *TRIM. Tordesillas, Revista De investigación Multidisciplinar*, 24-25, 5–18. <https://doi.org/10.24197/trim.24-25.2023.5-18>
- Shunta, E. y Chasi, J. (2023). La motricidad fina en la educación inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 3568–3598. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4677
- Tobón, F., López, L. y Montoya, R. (2022). Percepciones sobre la participación activa y la convivencia en una comunidad universitaria. *Estudios Socio-Jurídicos*, 23(2), 221–241. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.9572>
- Vargas, J. A. (2014). Implicaciones de la teoría motivacional de la Autodeterminación en el ámbito laboral. *Nova Scientia*, 5(9), 154–175. <https://doi.org/10.21640/ns.v5i9.162>
- Villamizar, M. (2021). Metodologías activas a través del juego y el interés de los niños y niñas de 5 a 6 años en Preescolar. *Revista Educación*, 45(2), 1–16. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42861>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Williford, A., Whittaker, J., Vitiello, V. y Downer, J. (2013). Children’s Engagement within the Preschool Classroom and Their Development of Self-Regulation. *Early Education and Development*, 24(2), 162–187. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.628270>