

Implementación del juego inclusivo en aulas de Educación Infantil

Zaira López Irles
Universidad Antonio de Nebrija

Recibido: 5 de marzo de 2025

Aceptado: 12 de marzo de 2025

Resumen

El presente estudio explora la percepción y las prácticas del profesorado de Educación Infantil respecto al uso del juego como estrategia inclusiva. A través de un cuestionario Likert de 14 ítems aplicado a 14 docentes, se analizan la frecuencia, la planificación y la intencionalidad inclusiva de distintas tipologías de juego (sensorial, simbólico, cooperativo y reglado). Los resultados muestran una valoración positiva del juego como herramienta de participación y equidad, aunque revelan discrepancias en la programación estructurada y la consideración del desarrollo evolutivo. Se discuten implicaciones para la formación docente y la creación de entornos de aprendizaje inclusivos.

Palabras clave: juego inclusivo; Educación Infantil; estrategias lúdicas; participación; formación docente.

Abstract

This study examines Early Childhood teachers' perceptions and practices regarding play as an inclusive strategy. Using a 14-item Likert questionnaire administered to 14 teachers, the research analyzes the frequency, planning, and inclusive intent behind different types of play (sensory, symbolic, cooperative, and rule-based). Findings reveal a positive valuation of play as a tool for participation and equity, yet highlight discrepancies in structured planning and consideration of developmental stages. Implications for teacher training and the design of inclusive learning environments are discussed.

Keywords: inclusive play; early childhood education; play-based strategies; participation; teacher training.

MARCO TEÓRICO

El juego se reconoce como un derecho universal y motor del desarrollo integral (UNICEF, 2018; García Infante et al., 2023). Durante la etapa infantil, las actividades lúdicas favorecen la exploración sensorial, la creatividad y la construcción de vínculos sociales (Fernández et al., 2015; Mena Bastías et al., 2021). Tamayo (2014) subraya que la infancia temprana sienta las bases del crecimiento armónico, mientras que Salto et al. (2024) detallan la relación entre maduración motora y experiencias de juego.

Desde la perspectiva del juego inclusivo, Atencia-Rodríguez et al. (2024) sostienen que las dinámicas lúdicas bien diseñadas permiten la participación de todo el alumnado, respetando diferencias de ritmo y estilo de aprendizaje. Talavera-Sánchez (2023) añade que el juego simbólico potencia habilidades de interacción y empatía, esenciales para la inclusión.

La literatura describe una progresión evolutiva: juego sensorial-motor, simbólico, cooperativo y reglado (Delgado Carrasco, 2011; López-Morales et al., 2022; Morales-Ruiz et al., 2023). Cada etapa exige al docente adaptar el entorno, los materiales y las consignas para garantizar accesibilidad y sentido pedagógico.

En el plano psicoemocional, Rabal Alonso y González Romero (2023), en RIIDICI, evidencian que la inteligencia emocional docente correlaciona con mayores niveles de autoeficacia al implementar metodologías inclusivas basadas en juego y TIC. Sus hallazgos respaldan la integración de habilidades socioemocionales en la formación continua.

Este trabajo adquiere especial relevancia al centrarse en la percepción y las prácticas de los docentes, quienes desempeñan un papel fundamental en la creación de entornos inclusivos. Analizar cómo utilizan el juego para promover la inclusión permite identificar fortalezas, desafíos y áreas de mejora en las estrategias pedagógicas, aportando así un conocimiento útil tanto para los profesionales de la educación como para la investigación académica.

OBJETIVOS

- Indagar sobre el uso cotidiano del juego en aulas de educación infantil.
- Evaluar la intención inclusiva en las estrategias de juego implementadas por los docentes.

METODOLOGÍA

La investigación se concibió como un estudio cuantitativo descriptivo-exploratorio de corte transversal, adecuado para captar, en un momento concreto, la visión que el profesorado tiene sobre la implementación del juego inclusivo en sus aulas.

Contexto y participantes

El trabajo de campo se llevó a cabo entre enero y febrero de 2025 en cinco centros de Educación Infantil de la provincia de Cádiz. Se invitó a la totalidad del claustro y participaron 14 docentes (79 % mujeres). Su edad media fue de 33,7 años (DT = 5,9) y la

experiencia osciló entre 2 y 15 años ($M = 7,4$). Todos atendían grupos mixtos de 3 a 6 años con presencia de alumnado con necesidades educativas diversas.

Elaboración del instrumento

Se diseñó un cuestionario ad hoc de 14 afirmaciones en escala Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo). Los ítems se articularon en cuatro ejes:

Intencionalidad inclusiva (ítems 1-4) – mide el grado en que el juego se orienta a la participación de todo el alumnado.

Planificación y estructura (ítems 5-8) – indaga si las actividades lúdicas se programan con objetivos claros y adaptaciones evolutivas.

Frecuencia y tipología de juego (ítems 9-11) – explora la utilización de juego sensorial, simbólico, cooperativo y reglado.

Percepción de eficacia (ítems 12-14) – recoge la valoración docente sobre el impacto del juego en aprendizaje y convivencia.

Los enunciados se elaboraron tras analizar 38 artículos (2019-2024) sobre juego e inclusión y validar un listado preliminar con dos maestras de apoyo a la inclusión.

Validez y fiabilidad

El contenido fue validado por un panel de cuatro expertos (dos investigadores universitarios y dos asesores de orientación) que otorgaron un IVC de 0,88. Posteriormente, una prueba piloto con tres docentes permitió ajustar el lenguaje para evitar ambigüedades. Con la muestra definitiva, el instrumento alcanzó un Alfa de Cronbach de 0,84, indicador de consistencia satisfactoria. El análisis factorial exploratorio (componentes principales, rotación Varimax) arrojó una solución de cuatro factores congruente con el modelo teórico y explicó el 67,1 % de la varianza total.

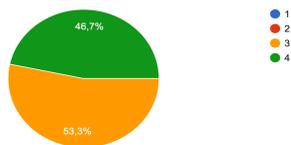
Recogida y análisis de datos

El cuestionario se administró presencialmente en formato papel durante una reunión de ciclo, con un tiempo medio de respuesta de ocho minutos. Los datos se digitalizaron en SPSS v27. Se obtuvieron estadísticos descriptivos (medias, DT, frecuencias) y se aplicó la prueba exacta de Fisher para explorar asociaciones entre años de experiencia (< 5 vs. ≥ 5) y la planificación estructurada del juego, dada la escasa N. Asimismo, se calcularon correlaciones rho de Spearman para examinar la relación entre intencionalidad inclusiva y percepción de eficacia ($p < 0,05$).

RESULTADOS

Figura 1

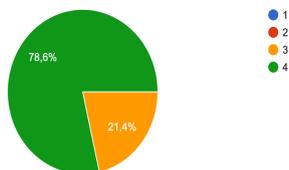
Los juegos permiten a los estudiantes mostrar sus habilidades de una manera que otros métodos pedagógicos no logran



En la figura 1, el 46,7% de los participantes muestran un total acuerdo sobre la facilidad de inclusión del alumnado en las aulas gracias al juego, mientras que el 53,3% consideran estar de acuerdo.

Figura 2

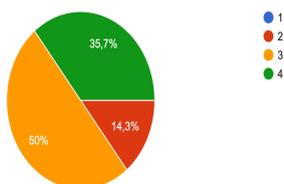
El juego en el aula motiva a todos los estudiantes a participar activamente en el aprendizaje.



Como podemos apreciar en la figura, el 78,6% de los encuestados muestra un total de acuerdo con la afirmación en la que se hace referencia a la influencia del juego sobre la participación activa de su aprendizaje. Sin embargo, el 21,4% no muestran tanto grado de aceptación, por lo que se posiciona únicamente de acuerdo.

Figura 3

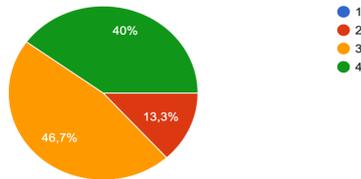
Utilizo regularmente el juego como estrategia en mis clases.



Atendiendo a esta figura, el 35,7% de los participantes utilizan de manera regular el juego como estrategia en sus clases. Por su parte, el 50% considera estar de acuerdo con esta afirmación y, el 14,3% no considera que utiliza el juego como estrategia en su aula.

Figura 4

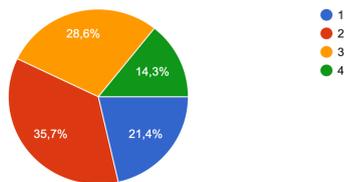
El juego es parte fundamental de mi planificación diaria de clases.



En la figura 4, el 46,7% de los encuestados indican estar totalmente de acuerdo en afirmar que el juego forma parte de las planificaciones de aula. Por otro lado, el 40% se posicionan únicamente de acuerdo. Finalmente, el 13,3% del total de los participantes no consideran que esta afirmación sea acertada.

Figura 5

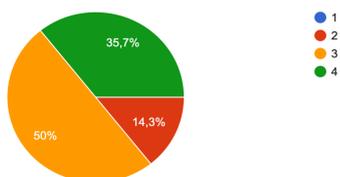
El tiempo empleado al juego en mi aula es inferior con respecto a otras actividades educativas.



En la figura 5 se puede observar que tan solo el 14,3% considera que el tiempo de juego es menor que el tiempo empleado para otras actividades. Por su parte, el 28,6% se posicionan más neutrales al considerar de acuerdo con este hecho. Además, el 35,7% de los participantes consideran que el tiempo juego no es inferior con respecto a otras estrategias y, finalmente, el 21,4% considera estar en total desacuerdo con esta idea.

Figura 6

Los juegos están planificados de manera estructurada en mi programación educativa, no surgen de manera espontánea.

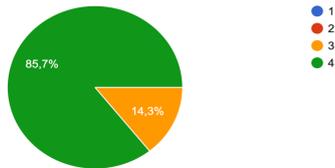


El 35,7 % de los encuestados está totalmente en desacuerdo con que los juegos estén planificados de manera estructurada en su programación educativa. Por otro lado, el 50 % está de acuerdo, mostrando que la mitad de los encuestados están a favor de esta

idea. Finalmente, el 14,3 % está en desacuerdo, por lo que no planifican el juego en su programación.

Figura 7

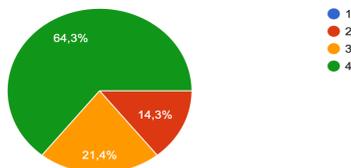
Tengo en cuenta el punto en que se encuentra mi alumnado con respecto a desarrollo evolutivo para programar los juegos dentro del aula.



Atendiendo a la figura 7, el 85,7 % está totalmente en desacuerdo con considerar el desarrollo evolutivo del alumnado al programar los juegos en el aula, mientras que el 14,3 % está de acuerdo.

Figura 8

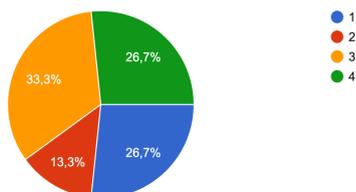
El tiempo destinado al juego está equilibrado con otras actividades educativas durante la jornada escolar.



En la figura 8, el 64,3 % expresó estar totalmente de acuerdo en que el tiempo dedicado al juego está equilibrado con otras actividades educativas, mientras que el 21,4 % está de acuerdo y el 14,3 % en desacuerdo.

Figura 9

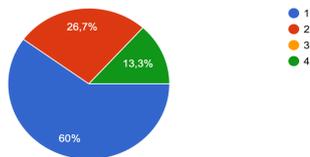
Utilizo el juego principalmente cuando me queda tiempo libre



En la figura 9, El 26,7 % está totalmente de acuerdo con utilizar el juego principalmente cuando queda tiempo libre, otro 33,3 % está de acuerdo. Sin embargo, el 13,3 % está en desacuerdo, y el 26,7 % restante está totalmente en desacuerdo.

Figura 10

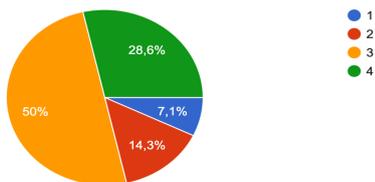
Creo que el juego no es tan importante como otras estrategias pedagógicas en la educación infantil.



En la figura 10, El 13,3 % de los participantes está totalmente de acuerdo en que el juego no es tan relevante como otras estrategias pedagógicas en la educación infantil, mientras que el 26,7 % está en desacuerdo y el 60% está completamente en desacuerdo.

Figura 11

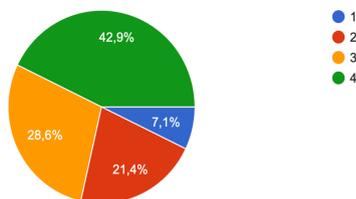
En mi aula, los estudiantes participan regularmente en juegos sensoriales.



El 28,6 % de los encuestados afirmó estar totalmente de acuerdo en que, en su aula, los estudiantes participan regularmente en juegos sensoriales. Por su parte, el 50 % está de acuerdo con esta afirmación, mientras que el 14,3 % expresó desacuerdo y el 7,1 % indicó estar totalmente en desacuerdo.

Figura 12

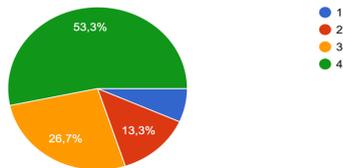
Es bueno utilizar el juego reglado en clase con alumnos de 3 años.



En la figura 12, el 42,9 % considera que no es adecuado utilizar el juego reglado con niños de 3 años en el aula, mientras que un 28,6 % lo ve como algo positivo. Por otro lado, el 21,4 % se muestra en desacuerdo con la afirmación, y sólo un 7,1 % está totalmente en desacuerdo.

Figura 13

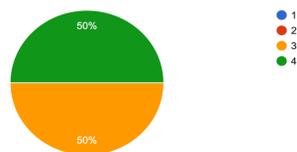
Utilizo juegos simbólicos o de roles, donde los niños representan personajes o situaciones imaginarias.



En esta figura, el 53,3 % está totalmente de acuerdo en utilizar juegos simbólicos o de roles. El 26,7 % está de acuerdo, mientras que el 13,3 % está en desacuerdo. Finalmente, el 6,7 % está totalmente en desacuerdo con esta práctica.

Figura 14

El juego cooperativo es una estrategia frecuente en mi aula.



El 50 % está totalmente de acuerdo en que el juego cooperativo es una estrategia frecuente en su aula, mientras que la otra mitad de los encuestados se considera estar únicamente de acuerdo con esta afirmación.

Figura 15

Los juegos reglados son comunes en las actividades lúdicas que planifico.

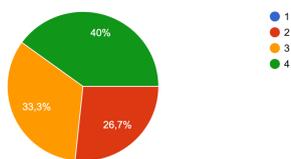
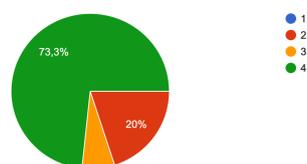


Figura 16

Fomento el juego simbólico para que los niños puedan explorar diferentes roles y situaciones sociales.



El 73,3 % está totalmente de acuerdo en fomentar el juego simbólico para que los niños exploren diferentes roles y situaciones sociales. El 6,7 % está de acuerdo, mientras que el 20 % expresa desacuerdo con esta práctica.

DISCUSIÓN

La presente investigación evidencia que el juego es una herramienta fundamental en el desarrollo del alumnado, permitiendo que los niños y niñas fortalezcan habilidades que no siempre pueden manifestarse a través de otras estrategias educativas. Todos los participantes coinciden en que el juego facilita el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, tal como lo afirman Fernández et al. y Mineduc (2018), citados en Mena Bastías et al. Asimismo, UNICEF, citado en García Infante et al., sostiene que el juego es clave en el desarrollo social y emocional del alumnado y en la adquisición de competencias, a lo que García Infante et al. añade su importancia en el desarrollo físico. En este sentido, la investigación refleja que la totalidad de los participantes considera esencial atender al desarrollo evolutivo de cada estudiante al momento de implementar estrategias lúdicas en el aula.

El papel del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje es indiscutible. Talavera-Sánchez sostiene que los niños y niñas muestran un alto interés y motivación por participar en actividades lúdicas, lo que potencia su aprendizaje y desarrollo emocional. Esta afirmación es respaldada por los resultados de la investigación, donde casi la totalidad de los docentes considera que el juego es un factor clave para incentivar la participación del alumnado en su aprendizaje.

La relevancia del juego como estrategia educativa se manifiesta en su amplia implementación dentro de las aulas de educación infantil. Casi un 80% de los docentes lo utiliza de manera regular en sus clases y lo incorpora en sus planificaciones, garantizando su aplicación estructurada y equilibrada con otras estrategias educativas. Además, la mayoría de los encuestados recurre al juego cuando hay tiempo libre, lo que refuerza la idea de que es considerado tan relevante como cualquier otra metodología de enseñanza. Este hallazgo coincide con las ideas de Díaz & Rangel y Sierra, quienes destacan la importancia de la colaboración entre docentes y familias en el uso del juego como herramienta para fomentar la equidad y el respeto en el aula, asegurando que estos valores sean interiorizados por el alumnado.

Dentro de las distintas tipologías de juego, los juegos sensoriales tienen un papel destacado en las aulas. En la investigación, la mayoría de los docentes afirma practicarlos regularmente, lo que se alinea con el marco teórico expuesto por García Infante et al., quienes sostienen que los juegos sensoriales y motores son esenciales en los primeros años de vida para el desarrollo de la coordinación motora y la percepción sensorial.

Asimismo, el juego simbólico o de roles también tiene una presencia significativa en las aulas. Los datos obtenidos revelan que un alto porcentaje de docentes emplea este tipo de juegos, en coherencia con los planteamientos de Delgado Carrasco y López-Morales et al., quienes destacan su importancia para el desarrollo del lenguaje, la creatividad y la empatía. Este hallazgo se refuerza con los resultados, donde el 73,3% de los docentes se muestra totalmente de acuerdo en fomentar este tipo de actividades, evidenciando una comprensión generalizada de su impacto en el desarrollo socioemocional del alumnado.

El juego cooperativo también ha sido identificado como una herramienta valiosa para fortalecer habilidades sociales. Según Mineduc, este tipo de juegos fomenta la negociación, el respeto por las normas y la comunicación efectiva. En los resultados obtenidos, la mitad de los docentes expresa estar totalmente de acuerdo con que el juego cooperativo es una estrategia frecuente en sus aulas, lo que confirma su aplicación como recurso educativo.

Por otro lado, el uso del juego reglado genera opiniones divididas entre los docentes. El 42,9% de los encuestados considera que no es adecuado implementar juegos reglados con niños de 3 años, lo que coincide con el marco teórico de Morales-Ruiz et al. (2023), quienes argumentan que este tipo de juegos es más apropiado para etapas posteriores. Además, los resultados revelan que el 40% de los docentes está totalmente en desacuerdo con que los juegos reglados sean comúnmente empleados en sus aulas, mientras que un 33,3% está de acuerdo. Esto sugiere que, si bien algunos docentes incorporan juegos con normas establecidas en sus prácticas, existe una resistencia considerable, posiblemente debido a la percepción de que los niños pequeños aún no están preparados para seguir reglas estructuradas en el juego.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio confirman que el juego, en todas sus tipologías, constituye un recurso pedagógico privilegiado para favorecer la participación, la motivación y el aprendizaje significativo en aulas diversas. El profesorado valora de forma unánime su potencial inclusivo; sin embargo, la brecha detectada entre dicha valoración y la planificación estructurada de las propuestas lúdicas revela una tensión entre la intención y la práctica que conviene abordar.

En primer lugar, se constata que el juego simbólico y cooperativo son las modalidades más asentadas, en coherencia con la literatura que destaca su contribución al desarrollo socioemocional y al ejercicio de roles de ayuda. En cambio, el juego reglado aparece infrutilizado, sobre todo con alumnado de menor edad, lo que sugiere la necesidad de diseñar secuencias graduales que introduzcan normas sencillas y flexibles para no limitar la espontaneidad ni la autonomía.

En segundo lugar, el estudio pone de manifiesto la ausencia de ajustes evolutivos sistemáticos y la falta de adaptación a las necesidades específicas de aprendizaje. Esta carencia podría explicar las discrepancias en la percepción de eficacia y refuerza la idea de implementar marcos de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que orienten la selección de materiales, la organización de espacios y la formulación de consignas accesibles a todo el alumnado.

Además, se confirma la importancia de la competencia socioemocional docente: tal como señalan Rabal Alonso y González Romero (2023), la inteligencia emocional y la resiliencia se asocian a mayor autoeficacia en la gestión de metodologías inclusivas. Por tanto, los itinerarios formativos deberían integrar no solo fundamentos teóricos sobre juego evolutivo, sino también estrategias de regulación emocional, acompañamiento reflexivo y manejo de las TIC como mediadoras del juego.

A nivel institucional, resultan imprescindibles espacios de co-diseño y diálogo con las familias, los profesionales de apoyo y el propio alumnado para compartir metas, ajustar expectativas y consensuar criterios de éxito. Esta colaboración favorecerá la

sostenibilidad de las prácticas lúdicas, aumentará la coherencia de las intervenciones y contribuirá a generar una cultura escolar inclusiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Atencia-Rodríguez, M., González-Ramos, T., & Herrera-Ramos, E. (2024). Juego inclusivo: Buenas prácticas en educación infantil. *Revista de Innovación Educativa*, 11(2), 45-60.
- Delgado Carrasco, V. (2011). Juego simbólico y desarrollo cognitivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 299-316.
- Fernández, L., Sánchez, S., & Ramos, P. (2015). El juego como herramienta pedagógica. *Didáctica y Desarrollo*, 9(1), 12-25.
- García Infante, A., López, M., & Paredes, J. (2023). Juego y desarrollo en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 55(2), 89-103.
- López-Morales, M., Ruiz-Sánchez, C., & Gómez-López, J. (2022). Juego simbólico y habilidades socioemocionales. *Early Child Development and Care*, 192(4), 623-638.
- Mena Bastías, M., Riquelme, D., & Soto-Arias, C. (2021). El juego cooperativo en contextos de aula inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 77-95.
- Morales-Ruiz, P., García-Navarro, M., & Reyes-López, R. (2023). Juegos reglados y autorregulación en Educación Infantil. *Journal of Childhood Studies*, 18(1), 35-49.
- Rabal Alonso, J. M., & González Romero, M. (2023). La influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia en el desempeño académico de aspirantes a docentes. *Revista Internacional Interdisciplinar de Divulgación Científica (RIIDICI)*, 1(1), 245-257.
- Salto, D., Ortiz, F., & Pérez, L. (2024). Desarrollo psicomotor en la infancia temprana. *Pediatría y Desarrollo*, 15(1), 20-30.
- Tamayo, M. (2014). Educación infantil y desarrollo integral. *Cuadernos de Pedagogía*, 63(4), 12-19.
- Talavera-Sánchez, A. (2023). Juego simbólico y motivación en Educación Infantil. *Educación y Sociedad*, 36(2), 215-230.
- UNICEF. (2018). *El juego como derecho y motor del desarrollo*. UNICEF.