

JMNJE V4. N1. 099

Percepciones de docentes en formación sobre el juego cooperativo como estrategia para la inclusión en contextos de educación inicial

Pre service teachers' perceptions of cooperative play as a strategy for inclusion in early childhood education contexts

Autores:

Jahiry del Rosario Molineros Ronquillo
Universidad Estatal del Sur de Manabí
Jipijapa – Ecuador
jahiry.molineros@unesum.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0009-7013-5801>

Rodrigo Alexander Rincón Zambrano
Universidad Estatal del Sur de Manabí
Jipijapa – Ecuador
rodrigo.rincon@unesum.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-2713-5111>

Paúl Geovanny Amén Mora
Universidad Estatal del Sur de Manabí
Jipijapa – Ecuador
paul.amen@unesum.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0007-1962-4015>

Lisbeth Madelayne Santos Mera
Universidad Estatal del Sur de Manabí
Jipijapa – Ecuador
lisbeth.santos@unesum.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-6593-0856>

Autor de correspondencia: Jahiry del Rosario Molineros Ronquillo, jahiry.molineros@unesum.edu.ec

Enviado: 10-05-2026
Aceptado: 10-08-2026

Revisado: 22-06-2026
Publicado: 12-08-2026



Cómo citar este artículo:

Molineros Ronquillo, J. del R., Rincón Zambrano, R. A., Amén Mora, P. G., & Santos Mera, L. M. (2026). Percepciones de docentes en formación sobre el juego cooperativo como estrategia para la inclusión en contextos de educación inicial. *Journal of Multidisciplinary Novel Journeys & Explorations*, 4(1), 1-22. <https://doi.org/10.63688/mcmjzv56>

© 2026; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>) que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea correctamente citada.



RESUMEN

El presente artículo analiza las percepciones de docentes en formación sobre el juego cooperativo como estrategia para favorecer la inclusión en contextos de Educación Inicial. Se desarrolló un estudio cuantitativo, no experimental, transversal y de alcance descriptivo-exploratorio, con una población de 150 estudiantes de la carrera de Educación y una muestra de 117 participantes (78.0 % de cobertura). Se aplicó un cuestionario de 25 ítems con escala tipo Likert de cinco niveles, organizado en cinco dimensiones: conocimiento sobre juego cooperativo e inclusión, beneficios pedagógicos, atención a la diversidad, rol docente y barreras percibidas. El instrumento presentó una consistencia interna muy alta ($\alpha = .997$) y una elevada redundancia entre ítems (correlación media inter-ítem = .94; un solo componente principal explicó el 94.1 % de la varianza), por lo que los resultados se presentan como un diagnóstico exploratorio de percepciones y no como evidencia de un instrumento plenamente validado. Los datos se procesaron mediante estadística descriptiva. En las cuatro dimensiones de valoración positiva, el 68.9 % de las respuestas se ubicó en las categorías de acuerdo y totalmente de acuerdo ($M = 3.64$). La dimensión mejor valorada fue el rol docente ($M = 3.67$), seguida de la atención a la diversidad ($M = 3.65$); la dimensión de barreras percibidas se analizó por separado ($M = 3.51$), pues en ella el acuerdo expresa el reconocimiento de un obstáculo. Se concluye que los docentes en formación reconocen el potencial del juego cooperativo para promover participación, socialización y adaptación pedagógica, aunque también identifican barreras vinculadas con la planificación, los recursos y la formación práctica.

Palabras clave: docentes en formación; estrategias lúdicas; participación infantil; atención a la diversidad; educación inclusiva.

ABSTRACT

This article analyzes pre-service teachers' perceptions of cooperative play as a strategy to promote inclusion in early childhood education contexts. A quantitative, non-experimental, cross-sectional, and descriptive-exploratory study was conducted with a population of 150 students from an education program and a sample of 117 participants (78.0% response coverage). A 25-item five-point Likert questionnaire was administered, organized into five dimensions: knowledge of cooperative play and inclusion, pedagogical benefits, attention to diversity, teacher role, and perceived barriers. The instrument showed very high internal consistency ($\alpha = .997$) and high item redundancy (mean inter-item correlation = .94; a single principal component explained 94.1% of the variance); therefore, findings are presented as an exploratory diagnosis of perceptions rather than as evidence from a fully validated instrument. Data were analyzed using descriptive statistics. Across the four positively worded dimensions, 68.9% of responses fell in the agree and strongly agree categories ($M = 3.64$). The highest-rated dimension was the teacher role ($M = 3.67$), followed by attention to diversity ($M = 3.65$); the perceived-barriers dimension was analyzed separately ($M = 3.51$), since agreement there reflects recognition of an obstacle. It is concluded that pre-service teachers recognize the potential of cooperative play to promote participation, socialization, and pedagogical adaptation, while also identifying barriers related to planning, resources, and practical training.

Keywords: pre-service teachers; playful strategies; child participation; attention to diversity; inclusive education.



1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva constituye uno de los desafíos centrales de los sistemas educativos actuales, en especial cuando se analiza desde los primeros años de escolaridad. En la Educación Inicial, la inclusión no puede limitarse a la matrícula o presencia física de los niños en el aula, sino que implica generar condiciones reales de participación, interacción y aprendizaje para todos. Esta perspectiva coincide con los estudios que señalan que la calidad de la educación inicial inclusiva depende de la articulación entre acceso, equidad, participación y prácticas pedagógicas sensibles a la diversidad (Rad et al., 2022; Visković, 2021).

En este marco, el juego ocupa un lugar central. La literatura ha mostrado que las pedagogías basadas en el juego favorecen el desarrollo cognitivo, socioemocional, comunicativo y motriz, pero su efectividad depende de la intencionalidad pedagógica y de la mediación docente (Alotaibi, 2024; Skene et al., 2022; Størksen et al., 2023). No obstante, todavía persiste una tensión entre el reconocimiento teórico del juego y su implementación efectiva en el aula, especialmente cuando se busca responder a la diversidad de ritmos, necesidades, intereses y formas de participación de los niños (Bubikova-Moan et al., 2019; Lee et al., 2023; Pyle & Danniels, 2017).

Dentro de las estrategias lúdicas, el juego cooperativo resulta particularmente pertinente para contextos inclusivos, porque desplaza el énfasis desde la competencia individual hacia la colaboración, la ayuda mutua y el logro compartido. Esta orientación favorece la participación de niños con diferentes capacidades, evita la exclusión asociada a dinámicas centradas únicamente en ganar o perder y permite adaptar roles, reglas y materiales según las posibilidades de cada grupo (Danniels & Pyle, 2023a; Kangas et al., 2023; O’Keeffe & McNally, 2026).

Sin embargo, el uso pedagógico del juego cooperativo requiere docentes capaces de planificar, mediar, observar y evaluar las experiencias lúdicas. La formación docente inicial, por tanto, no solo debe abordar la inclusión como discurso normativo, sino también como práctica concreta. Estudios recientes sobre docentes en formación han evidenciado que sus actitudes y percepciones influyen en la disposición para aplicar estrategias inclusivas (Boyle et al., 2023; Jacob & Pillay, 2022; Jiang et al., 2025; Soeharto et al., 2024). De allí surge la necesidad de conocer cómo los estudiantes de la carrera de Educación perciben el juego cooperativo como estrategia aplicable a contextos de Educación Inicial.



A partir de este problema, el objetivo general del estudio fue analizar las percepciones de docentes en formación sobre el juego cooperativo como estrategia para favorecer la inclusión en contextos de Educación Inicial. El estudio, de alcance descriptivo-exploratorio, se concentra en el análisis cuantitativo de los ítems cerrados del cuestionario, con el fin de caracterizar de manera sistemática el nivel de acuerdo de los participantes en las distintas dimensiones evaluadas e identificar tanto las fortalezas percibidas como las barreras reconocidas para su aplicación.

2. MARCO TEÓRICO

Educación inclusiva y atención a la diversidad en la primera infancia

La inclusión en la primera infancia exige reconocer que cada niño participa, aprende y se comunica de manera distinta. No se trata únicamente de integrar a niños con discapacidad, sino de construir ambientes en los que las diferencias lingüísticas, culturales, emocionales, cognitivas y motrices sean consideradas en la planificación didáctica. Rad et al. (2022) sostienen que la educación inicial inclusiva se relaciona con el cumplimiento de metas globales de equidad, mientras que Visković (2021) asocia la calidad educativa con prácticas pedagógicas inclusivas capaces de responder a la heterogeneidad de los grupos. Desde esta perspectiva, la atención a la diversidad requiere estrategias flexibles y accesibles; el Diseño Universal para el Aprendizaje permite pensar la enseñanza desde múltiples formas de representación, participación y expresión, lo que se articula con la necesidad de adaptar materiales, tiempos, roles y niveles de apoyo en las actividades infantiles (Almeqdad et al., 2023).

Juego cooperativo y aprendizaje lúdico

El juego en la infancia no puede reducirse a una actividad recreativa aislada; la investigación reciente lo reconoce como una mediación educativa que favorece la motivación, la interacción, la exploración y la construcción de aprendizajes significativos. La revisión de Alotaibi (2024) reporta efectos favorables del aprendizaje basado en juegos en dimensiones cognitivas, sociales, emocionales, motivacionales y de compromiso; de forma complementaria, Skene et al. (2022) muestran que el juego guiado puede apoyar el aprendizaje y el desarrollo infantil cuando existe una orientación adulta pertinente, y Smedsrud et al. (2024) destacan el papel del docente en el acompañamiento del juego infantil también en espacios exteriores y naturales. El juego cooperativo se distingue porque organiza la actividad alrededor de metas compartidas: en lugar de establecer ganadores y perdedores, promueve la interdependencia positiva, la comunicación, la



ayuda mutua y la distribución de roles. Ekeh (2023) relaciona las pedagogías grupales basadas en el juego con el desarrollo de habilidades colaborativas en edades tempranas, mientras que Ekeh et al. (2022) destacan su valor para estimular la comunicación oral mediante prácticas grupales. Asimismo, Pyle y Danniels (2017) plantean un continuo del aprendizaje basado en el juego en el que el rol docente puede variar desde la observación hasta la orientación más directa, y Pyle et al. (2022) muestran que las formas de evaluación docente se relacionan con los perfiles de juego que se implementan en el aula.

Juego, inclusión y rol docente

La relación entre juego e inclusión ha adquirido mayor atención en los últimos años. Kangas et al. (2023) identifican elementos del juego inclusivo vinculados con la participación activa del docente, la flexibilidad de la planificación, el lenguaje lúdico, la comunicación no verbal y la interacción sostenida. De manera similar, Danniels y Pyle (2023a) describen enfoques docentes para implementar aprendizaje basado en el juego inclusivo, mientras que Danniels y Pyle (2023b) profundizan en las formas de promover la inclusión de niños con discapacidades del desarrollo en experiencias lúdicas. El rol docente es decisivo porque el juego inclusivo no surge automáticamente: O'Keeffe y McNally (2022) destacan que los docentes de Educación Inicial recurren al juego para favorecer el bienestar y la interacción, especialmente en contextos de alta necesidad socioemocional, y en trabajos más recientes O'Keeffe y McNally (2026) señalan que el profesorado considera el juego como un contexto potencialmente positivo para la inclusión, aunque su uso depende de creencias, prácticas y condiciones institucionales.

La formación docente aparece así como un componente fundamental. Boysen et al. (2022) evidencian que el aprendizaje lúdico en la formación de docentes y de docentes de Educación Inicial es un campo en crecimiento que aún requiere mayor sistematización, y Lee et al. (2024) concluyen que los programas de desarrollo profesional sobre aprendizaje lúdico necesitan vincular investigación, reflexión, acompañamiento y valores culturales; en la misma línea, Khalil et al. (2022) muestran que las perspectivas de los formadores de docentes inciden en la manera en que el juego se comprende y se promueve. Finalmente, la participación de familias y comunidades puede fortalecer el aprendizaje basado en el juego: Keung y Cheung (2023) analizan cómo las alianzas familia-escuela-comunidad aportan capital social a experiencias lúdicas en jardines infantiles, mientras que Buldu y Buldu (2025) resaltan que las aulas innovadoras que promueven



aprendizaje lúdico integran intencionalidad docente, flexibilidad, interacción y una comprensión amplia del desarrollo infantil. Estos aportes permiten comprender por qué las percepciones de los docentes en formación resultan relevantes para anticipar posibilidades y limitaciones de la práctica inclusiva.

3. METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

El estudio se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y alcance descriptivo-exploratorio. Fue no experimental porque no se manipuló ninguna variable; transversal porque los datos fueron recolectados en un único momento; y descriptivo-exploratorio porque se buscó caracterizar las percepciones de los participantes sobre el juego cooperativo como estrategia para la inclusión, sin pretender inferencias causales ni generalización estadística.

Población y muestra

La población estuvo conformada por 150 estudiantes de la carrera de Educación, considerados como docentes en formación. La muestra quedó integrada por 117 participantes que respondieron voluntariamente el cuestionario, lo que representa una cobertura del 78.0 %. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, debido a que se trabajó con los estudiantes disponibles al momento de la aplicación del instrumento.

Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló conforme a los principios éticos aplicables a los estudios con participantes humanos. La participación fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de cada participante mediante una pregunta inicial del cuestionario, en la que debían aceptar de manera expresa su participación antes de acceder a los ítems; los 117 casos analizados correspondieron únicamente a quienes otorgaron dicho consentimiento. Se informó a los estudiantes que la información se utilizaría con fines exclusivamente académicos y que sus respuestas serían tratadas de forma confidencial. Los datos fueron almacenados por el equipo investigador en archivos de acceso restringido y se analizaron de manera agregada, sin difundir información que permitiera identificar a los participantes. La aplicación del instrumento contó con la autorización de la carrera de Educación de la Universidad Estatal del Sur de Manabí, unidad académica que promueve entre su profesorado el desarrollo de investigaciones sobre problemáticas identificadas en los propios contextos de docencia. Dado que el estudio no contempló intervención



alguna ni la recolección de datos sensibles o de salud, y se limitó al registro de percepciones mediante un cuestionario de tratamiento confidencial, no requirió la evaluación de un comité de ética institucional de acuerdo con la normativa vigente; no obstante, se resguardaron en todo momento los principios de voluntariedad, confidencialidad y respeto a los participantes.

Instrumento

El instrumento empleado fue un cuestionario estructurado con escala tipo Likert de cinco niveles: 1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo. El cuestionario fue elaborado por los autores a partir de la revisión de la literatura especializada y de las cinco dimensiones teóricas que estructuran el estudio: conocimiento sobre juego cooperativo e inclusión, beneficios pedagógicos, atención a la diversidad, rol docente y barreras percibidas. Cada dimensión fue operacionalizada en cinco ítems, para un total de 25, redactados en lenguaje accesible para docentes en formación. Además, el formulario incluyó preguntas abiertas de carácter complementario; el presente artículo se centra en el análisis de los ítems cerrados de la escala.

La dimensión de barreras percibidas (ítems 21 a 25) está redactada en sentido negativo: en ella, estar de acuerdo indica el reconocimiento de un obstáculo para aplicar el juego cooperativo y no una valoración favorable de la estrategia. Por esta razón, sus resultados se interpretan y presentan de manera independiente y no se integran en el índice global de percepción favorable, el cual se calculó a partir de las cuatro dimensiones de valoración positiva.

Confiabilidad y análisis de la calidad del instrumento

La confiabilidad del instrumento se estimó mediante el coeficiente alfa de Cronbach. La consistencia interna global fue $\alpha = 0.997$; por dimensiones, los valores oscilaron entre $\alpha = 0.991$ y $\alpha = 0.997$. Para examinar la posible redundancia sugerida por estos valores, se calcularon las correlaciones ítem-total corregidas y se exploró la dimensionalidad del instrumento. Las correlaciones ítem-total corregidas resultaron uniformemente muy altas ($r = .90$ a $.99$; media = $.97$) y la correlación media entre ítems alcanzó $.94$. Un análisis de componentes principales identificó un único componente con autovalor mayor que 1, que explicó el 94.1 % de la varianza. En conjunto, estos indicadores confirman que los 25 ítems se comportan de manera muy homogénea y que las cinco dimensiones propuestas no se diferencian empíricamente entre sí.



Por lo anterior, el cuestionario debe considerarse un instrumento en fase de desarrollo: no se realizó validación de contenido por juicio de expertos, prueba piloto ni análisis factorial confirmatorio previos, procedimientos que se recomiendan para futuras aplicaciones, junto con la reducción de ítems redundantes. En consecuencia, los resultados de este estudio se presentan como un diagnóstico exploratorio de las percepciones de los docentes en formación y no como evidencia proveniente de un instrumento plenamente validado.

Análisis de datos

Los datos fueron procesados mediante estadística descriptiva. Se calcularon frecuencias, porcentajes, medias, desviaciones estándar, porcentaje de acuerdo por ítem y medias por dimensión. Para facilitar la lectura de los resultados, las respuestas 4 y 5 se agruparon como percepción favorable o acuerdo; la respuesta 3 se interpretó como posición neutral; y las respuestas 1 y 2 como desacuerdo.

4. RESULTADOS

Caracterización de los participantes

La muestra estuvo conformada por 117 docentes en formación. Predominó el género femenino y la mayor concentración de participantes se ubicó en el cuarto curso. En cuanto a la edad, la mayoría perteneció al grupo de 18 a 23 años. La Tabla 1 presenta la distribución general de los participantes.

Tabla 1.

Caracterización de los participantes

Variable	Categoría	f (%)
Género	Femenino	84 (71.8)
Género	Masculino	33 (28.2)
Edad	18–23	58 (49.6)
Edad	24–27	15 (12.8)
Edad	28–31	17 (14.5)
Edad	32–35	7 (6.0)
Edad	35–38	9 (7.7)
Edad	39–42	6 (5.1)
Edad	42–50	4 (3.4)
Edad	+ de 50	1 (0.9)
Curso	4	91 (77.8)



Curso	5	12 (10.3)
Curso	6	14 (12.0)

Nota. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado (n = 117).

Resultados globales y por dimensiones

En el conjunto de las cuatro dimensiones de valoración positiva (20 ítems), la media global fue $M = 3.64$ ($DE = 1.61$). El 68.9 % de las respuestas se ubicó en las categorías de acuerdo y totalmente de acuerdo, el 4.5 % se mantuvo en una posición neutral y el 26.6 % correspondió a desacuerdo. La dimensión de barreras percibidas se analiza por separado ($M = 3.51$), dado que en ella el acuerdo expresa el reconocimiento de un obstáculo y no una valoración favorable de la estrategia. Estos datos reflejan una percepción general favorable hacia el juego cooperativo como estrategia inclusiva, aunque con una dispersión considerable entre los participantes.

Tabla 2.

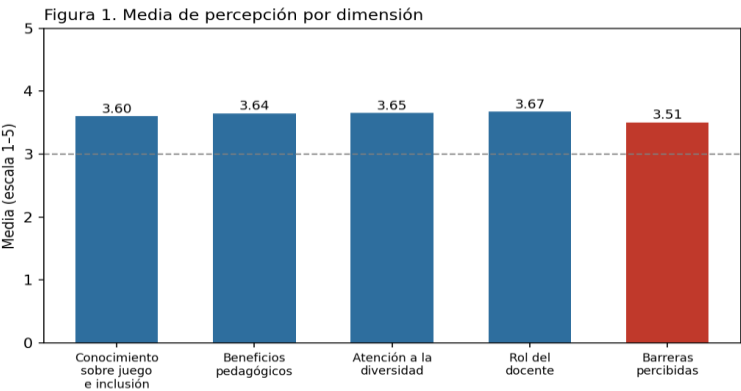
Estadísticos descriptivos por dimensión

Dimensión	M	DE	Acuerdo (%)
Conocimiento sobre juego cooperativo e inclusión	3.60	1.63	68.5
Beneficios pedagógicos del juego cooperativo	3.64	1.63	67.9
Juego cooperativo y atención a la diversidad	3.65	1.59	69.2
Rol del docente en el juego cooperativo inclusivo	3.67	1.61	69.9
Barreras percibidas para aplicar juegos cooperativos inclusivos	3.51	1.55	65.6

Nota. M = media; DE = desviación estándar. La escala va de 1 a 5. En la dimensión de barreras percibidas, el porcentaje de acuerdo indica el reconocimiento del obstáculo. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado.

Figura 1.

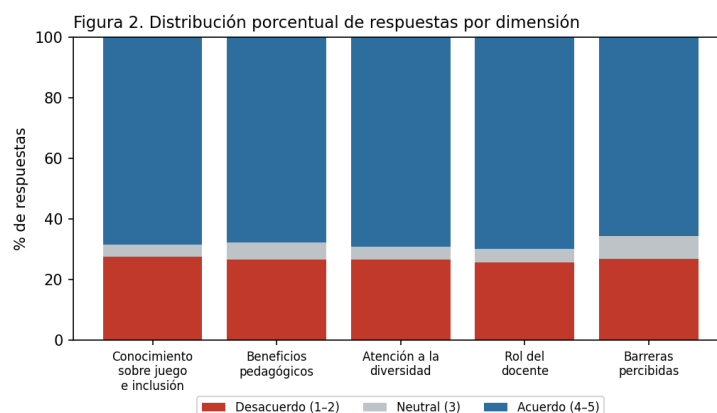
Media de percepción por dimensión del cuestionario



Nota. La línea punteada representa el punto medio de la escala. La dimensión de barreras (en color diferenciado) se lee como grado de reconocimiento de obstáculos.

Figura 2.

Distribución porcentual de respuestas por dimensión



Nota. La figura muestra la proporción de respuestas en desacuerdo, neutral y de acuerdo en cada dimensión.

Como se observa en la Figura 1, entre las dimensiones de valoración positiva la de mayor media fue el rol docente en el juego cooperativo inclusivo ($M = 3.67$), seguida de juego cooperativo y atención a la diversidad ($M = 3.65$) y beneficios pedagógicos ($M = 3.64$). La dimensión de barreras percibidas presentó una media de 3.51; este resultado no expresa rechazo a la estrategia, sino un reconocimiento moderado de obstáculos para su implementación.

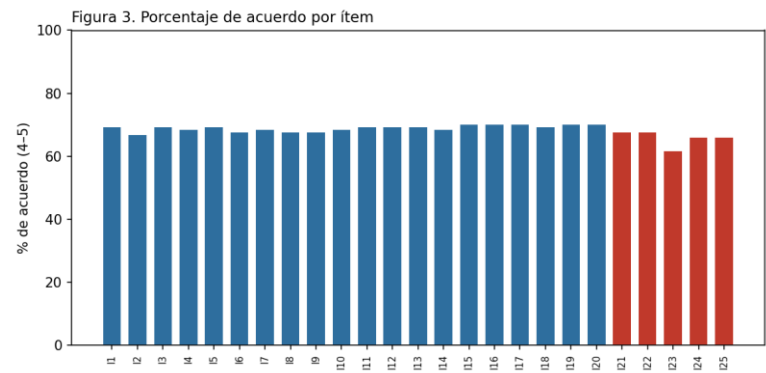
Análisis por ítems agrupados por dimensión

El análisis por ítems se organizó por dimensiones para facilitar una lectura más clara de los hallazgos. Además de la media y la desviación estándar, se reporta el porcentaje de acuerdo, entendido como la suma de las respuestas en las categorías “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”. La Tabla 3 integra los 25 ítems en una única matriz organizada en bloques por dimensión, y la Figura 3 presenta gráficamente el porcentaje de acuerdo por ítem.

Figura 3.

Porcentaje de acuerdo y totalmente de acuerdo por ítem





Nota. I1–I25 corresponden a los ítems del cuestionario aplicado. Los ítems I21–I25 (color diferenciado) corresponden a la dimensión de barreras percibidas.

Tabla 3.

Resultados por ítem según dimensión

Ítem	Indicador evaluado	M	DE	Acuerdo (%)
Dimensión 1. Conocimiento sobre juego cooperativo e inclusión				
I1	Participación, ayuda mutua y logro de metas comunes	3.56	1.61	69.2
I2	Diferenciación entre juego cooperativo y competitivo	3.52	1.63	66.7
I3	Comprensión de la educación inclusiva como participación de todos los niños	3.66	1.66	69.2
I4	Importancia del juego en el desarrollo integral en Educación Inicial	3.61	1.61	68.4
I5	Juego cooperativo como estrategia para trabajar la inclusión desde edades tempranas	3.64	1.65	69.2
Dimensión 2. Beneficios pedagógicos del juego cooperativo				
I6	Participación activa de los niños en Educación Inicial	3.63	1.65	67.5
I7	Desarrollo de habilidades sociales: compartir, esperar turnos y colaborar	3.63	1.61	68.4
I8	Fortalecimiento de la comunicación entre los niños	3.62	1.64	67.5
I9	Mejora de la convivencia dentro del aula	3.63	1.64	67.5
I10	Generación de un ambiente afectivo, seguro y participativo	3.68	1.64	68.4
Dimensión 3. Juego cooperativo y atención a la diversidad				
I11	Inclusión de niños con diferentes ritmos de aprendizaje	3.67	1.62	69.2



I12	Adaptación a niños con necesidades educativas específicas	3.62	1.59	69.2
I13	Integración de niños tímidos o con menor participación	3.65	1.58	69.2
I14	Asignación de roles según las capacidades de cada niño	3.64	1.58	68.4
I15	Reducción de situaciones de exclusión dentro del aula	3.67	1.59	70.1
Dimensión 4. Rol del docente en el juego cooperativo inclusivo				
I16	Planificación de juegos con intención pedagógica clara	3.68	1.61	70.1
I17	Adaptación de reglas, materiales y tiempos para garantizar la participación	3.68	1.58	70.1
I18	Mediación docente durante los juegos cooperativos	3.68	1.62	69.2
I19	Observación del juego para identificar necesidades, avances y dificultades	3.68	1.63	70.1
I20	Necesidad de formación pedagógica específica para aplicar juegos inclusivos	3.64	1.61	70.1
Dimensión 5. Barreras percibidas para aplicar juegos cooperativos inclusivos				
I21	Falta de formación docente como dificultad para usar el juego cooperativo inclusivo	3.53	1.57	67.5
I22	Limitación por falta de recursos o materiales	3.56	1.54	67.5
I23	Dificultad para organizar juegos cooperativos en grupos numerosos	3.39	1.54	61.5
I24	Efecto de la falta de tiempo en la calidad de la planificación lúdica	3.51	1.54	65.8
I25	Confusión del juego cooperativo con actividad solo recreativa y no pedagógica	3.54	1.56	65.8

Nota. M = media; DE = desviación estándar. Acuerdo (%) corresponde a la suma de “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”; en la Dimensión 5 (barreras) indica el reconocimiento del obstáculo. Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario aplicado.

En la dimensión de conocimiento conceptual, las medias se ubicaron entre 3.52 y 3.66, con porcentajes de acuerdo superiores al 66 %. El resultado más alto correspondió al reconocimiento de la educación inclusiva como garantía de participación para todos los niños (I3), mientras que la menor media se observó en la diferenciación entre juego cooperativo y juego competitivo (I2). Esto sugiere que los participantes valoran la inclusión y el juego como principios pedagógicos,



aunque todavía puede fortalecerse la comprensión conceptual de lo cooperativo frente a lo competitivo.

Los beneficios pedagógicos presentaron una valoración estable y positiva. El ítem con mayor media fue la generación de un ambiente afectivo, seguro y participativo (I10), coherente con la naturaleza de la Educación Inicial, donde el vínculo, la seguridad emocional y la interacción son condiciones necesarias para el aprendizaje. Las medias similares entre los ítems I6, I7, I8 e I9 muestran que los docentes en formación asocian el juego cooperativo con participación, socialización, comunicación y convivencia.

En atención a la diversidad, los resultados indican una percepción favorable sobre la utilidad del juego cooperativo para incluir a niños con distintos ritmos, necesidades y niveles de participación. El mayor porcentaje de acuerdo se registró en la reducción de situaciones de exclusión (I15). No obstante, la adaptación a necesidades educativas específicas (I12) obtuvo una media ligeramente menor, por lo que se evidencia la necesidad de profundizar en estrategias concretas de ajuste de reglas, materiales, apoyos y roles.

El rol docente fue la dimensión mejor valorada. Los ítems I16, I17, I18 e I19 alcanzaron medias de 3.68, lo cual evidencia que los participantes no comprenden el juego cooperativo como una actividad improvisada, sino como una experiencia que requiere planificación, mediación, adaptación y observación. Aunque I20 presentó una media levemente menor, mantuvo un alto porcentaje de acuerdo, lo que confirma que la formación específica es vista como una condición necesaria para aplicar juegos cooperativos con sentido inclusivo.

La dimensión de barreras obtuvo las medias más bajas del cuestionario, aunque se mantuvo por encima del punto medio de la escala. La falta de recursos o materiales (I22) y la confusión del juego con una actividad meramente recreativa (I25) fueron reconocidas como dificultades relevantes. En cambio, los grupos numerosos (I23) presentaron la media más baja y el menor porcentaje de acuerdo. En conjunto, los datos muestran que los docentes en formación valoran el juego cooperativo, pero identifican condiciones institucionales y formativas que podrían limitar su aplicación efectiva.

Resultados según curso

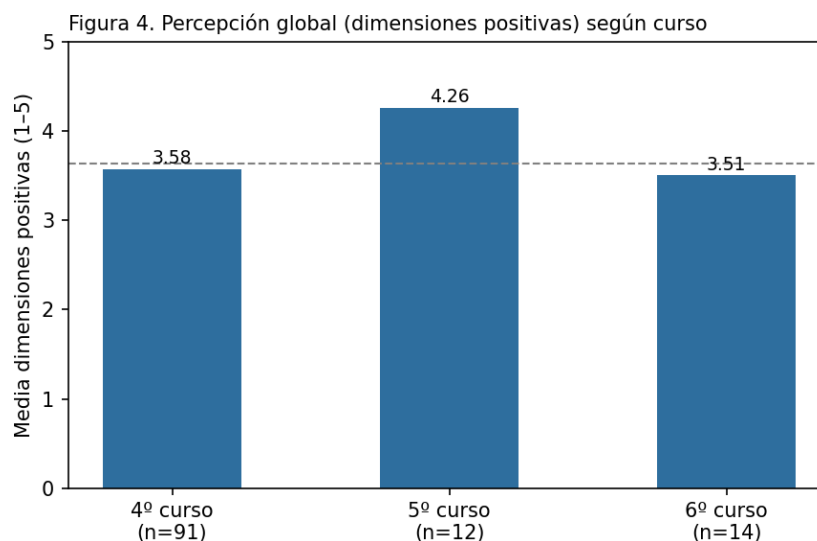
Al observar la media global de las dimensiones positivas por curso, se identificó una mayor valoración en el quinto curso ($M = 4.26$), seguido del cuarto ($M = 3.58$) y del sexto curso ($M =$



3.51). No obstante, estos resultados deben interpretarse con cautela debido a la diferencia en el tamaño de los grupos, especialmente porque el cuarto curso concentró la mayor parte de los participantes ($n = 91$).

Figura 4.

Percepción global según curso de los docentes en formación



Nota. La línea punteada indica la media global de la muestra en las dimensiones positivas.

5. DISCUSIÓN

Los resultados muestran que los docentes en formación presentan una percepción mayoritariamente favorable hacia el juego cooperativo como estrategia para la inclusión en contextos de Educación Inicial. Este hallazgo es coherente con investigaciones que destacan el valor del aprendizaje basado en el juego para favorecer dimensiones cognitivas, sociales y emocionales del desarrollo infantil (Alotaibi, 2024; Skene et al., 2022; Størksen et al., 2023). En el caso específico del juego cooperativo, los datos sugieren que los participantes reconocen su potencial para promover ayuda mutua, participación y convivencia, aspectos que coinciden con estudios sobre pedagogías grupales y desarrollo de habilidades colaborativas en edades tempranas (Ekeh, 2023; Ekeh et al., 2022).

La dimensión mejor valorada fue el rol docente. Este resultado es relevante porque indica que los futuros docentes no interpretan el juego cooperativo como una actividad espontánea o meramente recreativa, sino como una práctica que requiere planificación, mediación y observación. Este hallazgo coincide con el enfoque del continuo de aprendizaje basado en el juego, donde la



intervención docente puede adoptar diferentes niveles de guía sin anular la agencia infantil (Pyle & Danniels, 2017; Pyle et al., 2022). También se articula con los estudios de Kangas et al. (2023) y Danniels y Pyle (2023a, 2023b), quienes subrayan que la inclusión en experiencias lúdicas depende de la presencia activa, flexible y sensible del docente.

La atención a la diversidad ocupó el segundo lugar entre las dimensiones mejor valoradas. Este resultado confirma que los participantes perciben el juego cooperativo como una estrategia adaptable a distintos ritmos de aprendizaje, necesidades educativas y formas de participación. La literatura sobre educación inicial inclusiva sostiene que las prácticas de calidad deben contemplar condiciones de acceso, participación y apoyo en el aula (Rad et al., 2022; Visković, 2021). Además, el Diseño Universal para el Aprendizaje aporta una base para comprender la adaptación de reglas, materiales y formas de expresión dentro de actividades lúdicas (Almeqdad et al., 2023). La dimensión de barreras percibidas obtuvo la media más baja, aunque se mantuvo por encima del punto medio de la escala. Que los participantes reconozcan obstáculos constituye un hallazgo valioso, pues muestra una valoración realista y no idealizada de la estrategia: los docentes en formación identifican dificultades prácticas sin considerarlas razones suficientes para descartar el juego cooperativo. Las barreras asociadas a tiempo, recursos, grupos numerosos y falta de formación se relacionan con la distancia entre los discursos curriculares sobre el juego y su puesta en práctica en el aula, aspecto ya señalado en investigaciones sobre implementación de pedagogías lúdicas (Lee et al., 2023; Lee et al., 2024; Khalil et al., 2022).

El resultado también dialoga con estudios sobre docentes en formación e inclusión educativa. Boyle et al. (2023) muestran que las actitudes hacia la inclusión varían según la formación y la experiencia; Jacob y Pillay (2022) evidencian diferencias en conocimientos, percepciones y actitudes; Jiang et al. (2025) destacan la relación entre empatía, motivación docente y eficacia inclusiva; y Soeharto et al. (2024) vinculan las actitudes inclusivas con la creatividad pedagógica. Desde esta perspectiva, las percepciones positivas observadas en este estudio representan una oportunidad para fortalecer la formación práctica en estrategias lúdicas inclusivas.

Ahora bien, un aspecto metodológico que condiciona la interpretación de los hallazgos es la elevada consistencia interna del instrumento. Aunque un alfa de Cronbach muy alto suele interpretarse como evidencia de confiabilidad, los indicadores complementarios calculados en este estudio (correlaciones ítem-total corregidas entre .90 y .99, correlación media inter-ítem de .94 y



un único componente principal que explica el 94.1 % de la varianza) revelan una fuerte redundancia entre ítems y la ausencia de diferenciación empírica entre las cinco dimensiones. Por ello, los resultados deben leerse como un diagnóstico exploratorio de percepciones y no como evidencia de un constructo plenamente validado. Futuras investigaciones podrían revisar el cuestionario, reducir ítems similares, incorporar validación de contenido por juicio de expertos y aplicar análisis factorial exploratorio y confirmatorio.

Entre las limitaciones del estudio se encuentran el muestreo no probabilístico por conveniencia, la restricción a una sola institución, el carácter aún exploratorio del instrumento y el uso de percepciones autoinformadas recogidas en un único momento. Estas condiciones limitan la generalización de los resultados y aconsejan complementar el enfoque cuantitativo con aproximaciones cualitativas y con la validación del instrumento en muestras más amplias y diversas.

Implicaciones pedagógicas

Los hallazgos sugieren que la formación docente inicial puede aprovechar la valoración favorable del juego cooperativo para consolidar competencias prácticas de planificación, mediación y evaluación de experiencias lúdicas inclusivas. Dado que los participantes reconocen tanto el potencial de la estrategia como sus barreras, los programas de formación podrían incorporar experiencias situadas que permitan diseñar, adaptar y evaluar juegos cooperativos en aulas diversas, articulando el discurso inclusivo con la práctica concreta en Educación Inicial.

6. CONCLUSIONES

Los resultados permiten concluir que los docentes en formación de la carrera de Educación mantienen una percepción favorable sobre el juego cooperativo como estrategia para favorecer la inclusión en contextos de Educación Inicial. Esta valoración confirma que los participantes reconocen el potencial de las experiencias cooperativas para generar ambientes más participativos, flexibles y orientados a la convivencia, especialmente cuando se trabaja con niños que presentan distintos ritmos, necesidades y formas de interacción.

La dimensión mejor valorada fue el rol docente, lo que evidencia que los encuestados no conciben el juego cooperativo como una actividad espontánea o únicamente recreativa, sino como una práctica pedagógica que exige planificación, mediación, adaptación de reglas, selección de materiales y observación permanente. En este sentido, el juego cooperativo adquiere valor



inclusivo cuando el docente organiza las condiciones necesarias para que todos los niños puedan participar desde sus posibilidades y aportar al logro común del grupo.

Asimismo, el juego cooperativo fue percibido como una estrategia pertinente para promover la participación, la socialización y la atención a la diversidad. No obstante, los participantes también reconocieron barreras vinculadas con la formación docente, la disponibilidad de recursos, el tiempo de planificación y la organización de grupos numerosos. Por ello, su incorporación en Educación Inicial requiere fortalecer la preparación práctica de los futuros docentes, de modo que puedan transformar el juego en una mediación intencionada, accesible y coherente con los principios de la educación inclusiva.

Finalmente, el estudio aporta una base cuantitativa preliminar para sustentar propuestas pedagógicas relacionadas con juego cooperativo e inclusión. Sin embargo, los hallazgos deben interpretarse considerando que la muestra fue seleccionada mediante un procedimiento no probabilístico, que el instrumento se encuentra en fase de validación y que los datos provienen de percepciones autoinformadas; por ello constituyen un diagnóstico exploratorio. En consecuencia, futuras investigaciones podrían complementar estos resultados con entrevistas, grupos focales u observaciones de aula, así como con la validación psicométrica del cuestionario, para comprender con mayor profundidad cómo los docentes en formación proyectan la aplicación real del juego cooperativo en contextos de Educación Inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), 2218191. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
- Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1307881. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>
- Boyle, C., Barrell, C., Allen, K.-A., & She, L. (2023). Primary and secondary pre-service teachers' attitudes towards inclusive education. *Heliyon*, 9(11), e22328. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e22328>



- Boysen, M. S. W., Jensen, H., von Seelen, J., Sørensen, M. C., & Skovbjerg, H. M. (2022). Playful learning designs in teacher education and early childhood teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 120, 103884. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103884>
- Bubikova-Moan, J., Næss Hjetland, H., & Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: A systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776–800. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717>
- Buldu, M., & Buldu, E. (2025). How to promote playful learning: Insights from innovative early childhood classrooms in the USA. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 1566. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05291-z>
- Danniels, E., & Pyle, A. (2023a). Inclusive play-based learning: Approaches from enacting kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal*, 51(7), 1169–1179. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01369-4>
- Danniels, E., & Pyle, A. (2023b). Teacher perspectives and approaches toward promoting inclusion in play-based learning for children with developmental disabilities. *Journal of Early Childhood Research*, 21(3), 288–302. <https://doi.org/10.1177/1476718X221149376>
- Ekeh, M. C. (2023). Developing early graders' collaborative skills through group-work, play-based pedagogy. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(4), 160–177. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.4.10>
- Ekeh, M. C., Venketsamy, R., Thuketana, N. S., & Joubert, I. (2022). Play-based pedagogy for oral communication in early grade and preschool classrooms. *South African Journal of Childhood Education*, 12(1), a981. <https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.981>
- Jacob, U. S., & Pillay, J. (2022). A comparative study of pre-service teachers' knowledge and perceptions of, and attitudes toward, inclusive education. *Frontiers in Education*, 7, 1012797. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1012797>
- Jiang, N., Li, H., Ju, S.-Y., Kong, L.-K., & Li, J. (2025). Pre-service teachers' empathy and attitudes toward inclusive education: The chain mediating role of teaching motivation and inclusive education efficacy. *PLOS ONE*, 20(4), e0321066. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0321066>



- Kangas, J., Lastikka, A.-L., & Arvola, O. (2023). Inclusive play: Defining elements of playful teaching and learning in culturally and linguistically diverse ECEC. *Education Sciences*, 13(9), 956. <https://doi.org/10.3390/educsci13090956>
- Keung, C., & Cheung, A. (2023). A family-school-community partnership supporting play-based learning: A social capital perspective. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104314. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104314>
- Khalil, N., Aljanazrah, A., Hamed, G., & Murtagh, E. (2022). Exploring teacher educators' perspectives of play-based learning: A mixed method approach. *Education Sciences*, 12(2), 95. <https://doi.org/10.3390/educsci12020095>
- Lee, J. Y., Wright, C. A., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2023). Another case of the theory to practice gap: South Korean early childhood education and care. *Early Childhood Research Quarterly*, 65, 385–395. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.07.008>
- Lee, J. Y., Wright, C. A., Zheng, X., Todaro, R., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2024). Professional development programmes on playful learning for early childhood teachers: A systematic review. *Teachers and Teaching*, 1–26. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2404081>
- O'Keeffe, C., & McNally, S. (2022). Teacher experiences of facilitating play in early childhood classrooms during COVID-19. *Journal of Early Childhood Research*, 20(4), 552–564. <https://doi.org/10.1177/1476718X221087064>
- O'Keeffe, C., & McNally, S. (2026). Play for inclusion in early childhood classrooms: Understanding teachers' perspectives and practices. *European Early Childhood Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2026.2614626>
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Pyle, A., DeLuca, C., Wickstrom, H., & Danniels, E. (2022). Connecting kindergarten teachers' play-based learning profiles and their classroom assessment practices. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103855. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103855>
- Rad, D., Redeş, A., Roman, A., Ignat, S., Lile, R., Demeter, E., Egerău, A., Dughî, T., Balaş, E., Maier, R., Kiss, C., Torkos, H., & Rad, G. (2022). Pathways to inclusive and equitable



quality early childhood education for achieving SDG4 goal: A scoping review. *Frontiers in Psychology*, 13, 955833. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.955833>

Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162–1180. <https://doi.org/10.1111/cdev.13730>

Smedsrud, T. M., Kleppe, R., Lenes, R., & Moser, T. (2024). Early childhood teachers' support of children's play in nature-based outdoor spaces: A systematic review. *Education Sciences*, 14(1), 13. <https://doi.org/10.3390/educsci14010013>

Soeharto, S., Subasi Singh, S., & Afriyanti, F. (2024). Associations between attitudes toward inclusive education and teaching for creativity for Indonesian pre-service teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 51, 101469. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101469>

Størksen, I., Rege, M., Solli, I. F., ten Braak, D., Lenes, R., & Geldhof, G. J. (2023). The playful learning curriculum: A randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 36–46. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.015>

Visković, I. (2021). Inclusive pedagogical practice as a predictor of quality early childhood education. *European Journal of Educational Research*, 10(4), 1711–1725. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.4.1711>

CONFLICTO DE INTERESES

No existe.

FINANCIAMIENTO

No aplica.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Conceptualización: Jahiry del Rosario Molineros Ronquillo y Rodrigo Alexander Rincón Zambrano.

Curación de datos: Paúl Geovanny Amén Mora y Lisbeth Madelayne Santos Mera.

Análisis formal: Rodrigo Alexander Rincón Zambrano y Lisbeth Madelayne Santos Mera.

Redacción – Borrador original: Jahiry del Rosario Molineros Ronquillo y Paúl Geovanny Amén Mora.



Redacción – Revisión y edición: Rodrigo Alexander Rincón Zambrano, Lisbeth Madelayne Santos Mera y Jahiry del Rosario Molineros Ronquillo.

Investigación: Jahiry del Rosario Molineros Ronquillo, Paúl Geovanny Amén Mora y Lisbeth Madelayne Santos Mera.

Metodología: Jahiry del Rosario Molineros Ronquillo y Rodrigo Alexander Rincón Zambrano.

Administración del proyecto: Jahiry del Rosario Molineros Ronquillo.

Supervisión: Rodrigo Alexander Rincón Zambrano y Jahiry del Rosario Molineros Ronquillo.

Validación: Rodrigo Alexander Rincón Zambrano y Paúl Geovanny Amén Mora.

Visualización: Lisbeth Madelayne Santos Mera y Rodrigo Alexander Rincón Zambrano.

