



El Recreo como Espacio de Inclusión: Propuesta de Juegos Cooperativos para Infantil

Trabajo presentado por: Carla Noguera Ballester

Colegio: Escuelas Pías Malvarrosa

Curso 24/25

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

Este trabajo desarrolla una propuesta pedagógica orientada a favorecer la inclusión en el espacio del recreo escolar en Educación Infantil (3 a 6 años), mediante el diseño de seis juegos cooperativos adaptados a distintos niveles madurativos. La intervención responde a la necesidad de promover dinámicas más equitativas durante el patio, con especial atención al alumnado con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se plantea una propuesta teórico-práctica, todavía no aplicada, de bajo coste presupuestario (máximo 200 euros), que emplea materiales sencillos, accesibles y reutilizables.

El objetivo es fomentar la participación activa, la socialización positiva y el respeto a la diversidad desde un enfoque lúdico y cooperativo, transformando el recreo en un espacio educativo y de inclusión real. A través del juego, se pretende potenciar la autonomía, la gestión emocional y el sentimiento de pertenencia del alumnado. Esta propuesta se fundamenta en los principios de la escuela inclusiva y en el valor del juego como herramienta de desarrollo integral.

Palabras clave: inclusión, juegos cooperativos, Educación Infantil, TDAH, TEA.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1. Justificación de la elección del trabajo	5
2. OBJETIVOS DEL TRABAJO	6
3. PARTICIPANTES	7
4. PROCEDIMIENTO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA	8
4.1. Rayuela multicolor adaptada (nivel 3 años)	8
4.2. Juegos musicales en grupo: estatuas y conga (nivel 3 años)	10
4.3. Simón Dice estructurado (nivel 4 años)	12
4.4. Figura de bloques colaborativa (nivel 4 años)	14
4.5. Circuito de motricidad al aire libre (nivel 5 años)	15
4.6. Juegos cooperativos con paracaídas (nivel 5 años)	17
4.7. Tabla presupuestaria de los juegos cooperativos.	20
5. RESULTADOS	21
6. CONCLUSIONES	23
7. REFERENCIAS	26

1. INTRODUCCIÓN

El recreo escolar es una de las franjas horarias más significativas en la vida diaria de los niños y niñas en Educación Infantil, pues constituye un espacio privilegiado para la socialización, el juego libre y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Sin embargo, en muchos centros educativos, el recreo se concibe únicamente como un tiempo de descanso o esparcimiento, sin una planificación pedagógica que favorezca la inclusión ni la cooperación entre el alumnado. Esta realidad es especialmente desafiante cuando en el grupo conviven niños y niñas con necesidades educativas específicas, como aquellos con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y Trastorno del Espectro Autista (TEA), quienes a menudo encuentran barreras para integrarse plenamente en las actividades lúdicas del patio.

En este contexto, el presente trabajo parte de la premisa de que el recreo puede y debe ser un espacio educativo transformador, donde se promuevan valores como la igualdad, la empatía y la colaboración, contribuyendo a una escuela realmente inclusiva. Para ello, se propone el diseño e implementación de juegos cooperativos adaptados a las edades y características del alumnado de 3 a 6 años, que posibiliten la participación activa y el aprendizaje conjunto en un entorno respetuoso con la diversidad funcional y cognitiva.

El juego cooperativo se erige como una herramienta pedagógica idónea, pues fomenta la interacción positiva, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, y la creación de vínculos afectivos entre iguales, favoreciendo la integración de todos los niños y niñas. Además, al tratarse de una propuesta que utiliza materiales de bajo coste y fácil acceso, se garantiza su viabilidad y posibilidad de replicación en contextos escolares diversos.

Este trabajo se estructura de la siguiente manera: primero, se expone la justificación de la elección del tema; posteriormente, se detallan los objetivos, los participantes y el procedimiento de la propuesta pedagógica que incluye seis juegos cooperativos. Finalmente, se presentan los resultados esperados y las conclusiones que reflejan la relevancia y el impacto potencial de esta intervención en la realidad escolar.

1.1. Justificación de la elección del trabajo

La elección del tema “El recreo como espacio de inclusión” responde a la creciente necesidad de garantizar que todos los niños y niñas, sin excepción, tengan la oportunidad de participar activamente en la vida escolar, especialmente durante el tiempo de recreo (Saldaña Blasco, 2018), que representa un momento clave para el desarrollo social y emocional de acuerdo con Murray y Ramstetter (2013).

El recreo no debe considerarse únicamente un tiempo de descanso, sino una oportunidad para fomentar la convivencia, la cooperación y la empatía entre iguales (Jaramillo Ocampo y Murcia Peña, 2012). Sin embargo, las dinámicas tradicionales en los patios escolares suelen favorecer la competitividad y la exclusión, dejando en situación de vulnerabilidad a quienes presentan dificultades para adaptarse a juegos convencionales o al ritmo grupal. De hecho, el personal docente contribuye de manera decisiva al desarrollo de un aprendizaje inclusivo y cooperativo (Mederos Machado, Urías Abolález y Pino Torrens, 2024).

Por ello, resulta fundamental diseñar propuestas que promuevan el juego cooperativo que permita la participación de todo el alumnado fomentando sus habilidades sociales, la autonomía y el respeto a la diversidad (Corredoira López, 2018). Esta propuesta pedagógica, con un presupuesto reducido y materiales accesibles, busca ofrecer una solución práctica y sostenible que pueda ser implementada en el colegio, contribuyendo así a transformar el recreo en un espacio de verdadera inclusión y bienestar para todos.

Como maestra de Educación Infantil, he constatado la importancia de que el juego cooperativo sea realmente inclusivo y que involucre a todo el alumnado, incluyendo a aquellos con necesidades educativas específicas, como el alumnado con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y Trastorno del Espectro Autista (TEA). La elección de este tema se enmarca en la línea de trabajo y valores del centro educativo en el que desarrollo mi labor profesional, lo que facilita la integración de esta propuesta en el proyecto educativo y su aceptación por parte de la comunidad educativa.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO

El objetivo principal de este trabajo es fomentar la inclusión educativa durante el recreo en el segundo ciclo de Educación Infantil (3 a 6 años) mediante la propuesta e implementación de juegos cooperativos adaptados que favorezcan la participación activa de todo el alumnado, con especial atención a niños y niñas con TDAH y TEA. Para alcanzar el objetivo principal se van a seguir los siguientes objetivos complementarios:

En primer lugar, se pretende **diseñar seis juegos cooperativos específicos para las distintas edades del ciclo** (3, 4 y 5 años), adaptados a las necesidades del alumnado con diversidad funcional y cognitiva, mediante la selección de dinámicas lúdicas estructuradas, con normas claras, roles definidos y tiempos breves que faciliten la atención y la participación activa.

En segundo lugar, se busca **promover el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas** a través del juego cooperativo, empleando estrategias como el trabajo por parejas o pequeños grupos, la rotación de roles y la inclusión de momentos de expresión emocional, utilizando apoyos visuales (pictogramas, imágenes) cuando sea necesario.

En tercer lugar, se persigue **favorecer un ambiente de respeto, empatía y colaboración**, mediante la enseñanza explícita de valores antes del juego, el modelado de conductas inclusivas por parte del adulto y el uso de asambleas breves para resolver conflictos y reforzar aprendizajes tras el juego.

En cuarto lugar, se pretende **proponer una intervención pedagógica de bajo coste** (máximo 200 euros), utilizando materiales cotidianos, reciclables y accesibles como aros, cuerdas, paracaídas, pelotas o pictogramas impresos, promoviendo la sostenibilidad y la creatividad.

En último lugar, se promueve **reflexionar sobre la viabilidad y se estima el impacto potencial de la propuesta** como modelo replicable en otras aulas y centros.

3. PARTICIPANTES

La propuesta está dirigida al alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil de Escuelas Pías Malvarrosa, compuesto por un total de seis unidades educativas, distribuidas de la siguiente manera: dos aulas de 3 años, dos de 4 años y dos de 5 años. Cada grupo cuenta con una media de **20 niños y niñas**, lo que supone una población aproximada de **120 alumnos y alumnas** participantes en el proyecto.

Dentro del alumnado se encuentran aproximadamente **10 a 15 niños y niñas** con **Necesidades Educativas Especiales** (con diversos diagnósticos o en proceso de obtener los mismos). Esta diversidad pone de manifiesto la necesidad de intervenciones pedagógicas que garanticen la equidad y la participación de todos y todas en los espacios comunes del centro, especialmente en el recreo, donde suelen generarse barreras físicas, comunicativas o sociales que dificultan la inclusión.

En cuanto al equipo docente implicado, intervienen los **tutores o tutoras de cada aula**, el **profesor o profesora de apoyo a la inclusión** y la **orientadora del centro**, conformando un equipo interdisciplinar que colabora en la planificación, acompañamiento y evaluación de la propuesta. Su implicación resulta clave para asegurar que las adaptaciones, dinámicas y tiempos de cada juego respondan a las necesidades del grupo-clase y del alumnado con necesidades educativas especiales, garantizando un entorno de juego seguro, participativo y respetuoso con la diversidad.

De hecho, es preciso mencionar que la **implicación, el convencimiento y la vocación del profesorado** son determinantes en la puesta en marcha de los juegos cooperativos en el recreo para favorecer la participación activa con dinámicas inclusivas.

4. PROCEDIMIENTO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta, con denominación *El Recreo como Espacio de Inclusión: Propuesta de Juegos Cooperativos para Infantil*, se implementa en el horario del recreo del segundo ciclo de Educación Infantil, entre las 10:00 y las 11:00 horas, y se estructura en torno a seis juegos cooperativos adaptados a los tres niveles del ciclo: dos juegos por cada franja de edad (3, 4 y 5 años). Estos seis juegos se realizan todos los días de la semana, de lunes a viernes, durante el mes de octubre a modo de ensayo preliminar para pulir posibles desperfectos de la funcionalidad de los juegos a nivel práctico. No obstante, la finalidad de la duración de los juegos requiere una consolidación para los próximos cursos académicos y una propuesta extrapolable a otros centros educativos con misma etapa infantil. Todos los juegos han sido seleccionados por su potencial inclusivo, bajo coste, accesibilidad y beneficios tanto motrices como sociales, con adaptaciones específicas para alumnado con TDAH y TEA.

A continuación se proponen seis juegos cooperativos en el patio como espacio de aprendizaje, de gamificación y de convivencia.

4.1. Rayuela multicolor adaptada (nivel 3 años)

La **rayuela multicolor adaptada** es un juego tradicional de motricidad diseñado como recurso didáctico para potenciar el desarrollo integral de niñas y niños de 3 años, incluyendo aquellos con TDAH y TEA. Este juego favorece la motricidad gruesa (saltos y equilibrio) y la coordinación viso-motora, así como la atención visual y la memoria secuencial al seguir el orden de casillas. Su estructura de casillas numeradas y coloreadas proporciona un entorno de juego predecible y apoyos visuales claros, lo cual facilita la comprensión de instrucciones en niños con TEA. Además, la actividad física de saltar en la rayuela contribuye a canalizar la energía, controlando la hiperactividad y mejorando la concentración en niños con TDAH. De este modo, la propuesta inclusiva de la rayuela adaptada promueve no solo habilidades motrices, sino

también capacidades atencionales, cognitivas y sociales (toma de turnos y juego cooperativo) en un ambiente estructurado.

Los **recursos materiales** para llevar a cabo este juego son:

- *Alfombrillas de suelo acolchadas*: para amortiguar posibles caídas y facilitar el marcador de casillas.
- *Marcador de casillas*: formado por 12 pegatinas de suelo, de los cuales 10 son los números de la rayuela.
- *Objeto “marcador”*: para lanzar y recoger, fabricada con calcetín corto con arroz en su interior. Se realiza un nudo y se envuelve con cinta adhesiva.
- *Señales visuales complementarias*: tarjetas o flechas de cartulina con números y colores que refuercen las instrucciones.

Con respecto a la **concreción de áreas de la etapa** se destaca su vinculación con el crecimiento en armonía ya que la actividad favorece el desarrollo de la motricidad gruesa, el equilibrio y el control corporal en contextos lúdicos, y promueve la autonomía en la ejecución de acciones motrices adaptadas al ritmo y a cada estudiante. También, se asocia al área de la comunicación y representación de la realidad al utilizar apoyos visuales y lenguaje simple para facilitar la comprensión de la secuencia y las reglas, promoviendo la comunicación funcional y el turno compartido entre iguales. Además, se vincula con el área de descubrimiento y exploración del entorno mediante la identificación y seguimiento de una ruta codificada por colores.

La **secuenciación del juego** es la siguiente. Para la preparación, añade las alfombrillas y el marcador de casillas. El marcador de casillas consta de 10 casillas en total. A continuación, se explica visualmente la ruta y las reglas de forma clara y breve, y se destacan las huellas de la casilla inicial.

El primer estudiante lanza suavemente el objeto “marcado” al cuadro número 1. Se permite ayudarlo a lanzar si lo necesita. El estudiante salta (ambos pies juntos o alternando, según su habilidad) pasando por cada casilla en orden de colores: “salta al uno rosa, luego al dos naranja...”. Se enfatiza cada

color-número con apoyo visual (ficha o señal) para reforzar la atención. Al llegar a la casilla donde cayó el objeto “marcado”, el alumno se detiene, lo recoge con cuidado manteniendo el equilibrio y salta de regreso al punto de partida.

En caso de dificultad se practican las acciones por separado: por ejemplo, primero solamente lanzar y recoger el objeto “marcado”, luego solamente salta por las casillas. De este modo se trabaja una destreza a la vez tal como recomiendan las adaptaciones para TEA.

Una vez completado el salto y recogido el objeto “marcado”, el siguiente niño repite todo el proceso. Se refuerza positivamente cada acierto y se utiliza lenguaje sencillo.

La actividad está planificada para realizarse los lunes, miércoles y viernes de cada semana. Cada sesión dura entre 20 y 25 minutos.

En la implementación de este juego se pueden incluir variaciones como el inicio con sesiones breves y aumentar progresivamente conforme los niños mejoren sus habilidades. La regularidad semanal ayuda a consolidar las destrezas motrices, la orientación visual y la concentración a lo largo del curso escolar.

4.2. Juegos musicales en grupo: estatuas y conga (nivel 3 años)

Los juegos musicales grupales aprovechan la natural inclinación de los niños por la música para mejorar las áreas de atención sostenida, memoria auditiva, control corporal y regulación emocional. Las actividades rítmico-musicales potencian la atención, la concentración y la memoria en los niños, a la vez que fomentan la coordinación y el equilibrio corporal (Neves et al.,2024). La dinámica de “estatuas” (bailar libremente y detenerse al parar la música) permite practicar el autocontrol y la atención a la señal auditiva, mientras que la congada en grupo favorece la orientación espacial y la socialización.

Los **recursos materiales** para llevar a cabo este juego son:

- Un altavoz de música con canciones adecuadas para niños (ritmo suave y constante).
- Carteles visuales (pictogramas de “bailar” y “parar”). De manera opcional, instrumentos sencillos (panderetas, tambores). En este caso no se incluye por exceso económico de presupuesto.

En referencia a la **concreción de áreas de la etapa**, la actividad favorece de manera integrada el desarrollo motriz, cognitivo y socioemocional del alumnado. El área de crecimiento en armonía potencia la motricidad gruesa, el equilibrio y el control postural al practicar paradas voluntarias y desplazamientos rítmicos, así como la autorregulación emocional mediante la práctica del autocontrol en un contexto lúdico y seguro. A su vez, contribuye al área de comunicación y representación de la realidad al trabajar la atención a señales sonoras, la memoria auditiva y el uso de instrucciones simples y apoyos pictográficos que facilitan la comprensión y la comunicación funcional entre iguales. Finalmente, aporta al área de descubrimiento y exploración del entorno al promover la orientación espacial, la relación con el espacio compartido y la coordinación grupal (seguir la fila de la conga, respetar el espacio del compañero) reforzando nociones espacio-temporales básicas.

La **secuenciación del juego** se inicia con la explicación con lenguaje sencillo y apoyos visuales (mostrar una imagen de una nota musical o un muñeco bailando) se explica la actividad: al sonar la música, todos bailan; al parar, quedan congelados como estatuas. Se enfatizan las reglas simples y sin penalización («todos ganan»). Con respecto a la conga, se invita a los niños a formar una fila (conga) guiando al primero.

El/la docente puede dar inicio utilizando las palmas y los demás siguen el ritmo corporalmente. Esto ilustra el seguimiento de un líder. En desarrollo de las rondas se inicia con la reproducción de música suave y alegre. Los niños bailan libremente (movimiento libre). Al azar se detiene la música (después de unos segundos): entonces todos permanecen inmóviles como estatuas. Tras unos

segundos de inmovilidad, se reinicia la música y se anima a aplaudir al guardar silencio. Se repite varias veces, alternando solo “estatuas” y grupos en conga.

Al finalizar, se dedica un breve momento de relajación (respiración profunda) para conectar con el control corporal aprendido. Se refuerzan positivamente los esfuerzos de los niños: elogiar que “todos han sido grandes estatuas” o bien seguir el ritmo del compañero.

La actividad está planificada para realizarse los martes y jueves de cada semana. Este juego se forma por 3 rondas de 4 minutos con descansos breves de unos 3 minutos, teniendo una duración total entre 20 y 25 minutos.

Para **favorecer la inclusión del alumnado con TDAH y TEA**, se adoptan las siguientes adaptaciones: ritmo suave y predecible al elegir canciones de tempo moderado y repetitivo. La música estructurada (ritmo claro) ayuda a niños con TEA a sentirse seguros y concentrarse. Se incluyen reglas claras y refuerzos positivos con instrucciones muy simples (“¡Danza!” / “¡Quietos!”) y se evita penalizaciones. Se enfatiza la diversión y se felicita el esfuerzo (“¡Qué bien se quedan quietos!”) para reforzar la autorregulación. Además, se incluyen soportes visuales como pictogramas o señales (por ejemplo, tarjetas con dibujo de nota musical y de estatua) que indiquen cuándo bailar y cuándo parar. Los apoyos visuales mejoran la comprensión y la anticipación en niños con TEA, facilitando que sigan las normas y controlen sus movimientos.

4.3. Simón Dice estructurado (nivel 4 años)

El juego “Simón dice estructurado” es una dinámica lúdica orientada al desarrollo de la atención, la escucha activa y la autorregulación en niños y niñas de 4 años, incluyendo aquellos con TDAH (trastorno por déficit de atención e hiperactividad) y TEA (trastorno del espectro autista). A través de consignas verbales apoyadas por pictogramas, los estudiantes deben anticipar y ejecutar instrucciones sencillas, reforzando el control de impulsos y la comprensión de normas (Parra López, 2019). Esta propuesta utiliza un número reducido de acciones y evita la eliminación, garantizando la participación

continua y el refuerzo positivo promoviendo la inclusión, el seguimiento de normas, la coordinación corporal y la atención sostenida.

Los **recursos materiales** para llevar a cabo este juego son:

- Tarjetas con pictogramas de acciones básicas como saltar, tocarse la cabeza, girar o agacharse.

La **concreción de áreas de la etapa** se vincula con el área de crecimiento en armonía al potenciar la motricidad gruesa, el control postural y la autorregulación: al ejecutar o inhibir acciones los niños practican el control de impulsos, la coordinación corporal y la atención sostenida en un contexto lúdico y seguro. Desde el área de comunicación y representación de la realidad favorece la comprensión de consignas verbales y la memoria auditiva, así como el uso de apoyos pictográficos y lenguaje funcional para seguir normas y turnos, facilitando la comunicación en niños con dificultades de procesamiento verbal. Finalmente, aporta al área de descubrimiento y exploración del entorno al desarrollar la orientación espacial y la relación con el espacio compartido (desplazamientos, situarse respecto a otros), además de promover la experimentación de secuencias de acciones y la representación simbólica de consignas.

La **secuenciación del juego** se inicia con la explicación del profesorado (o un niño preparado) que asume el rol de “Simón”. Muestra una tarjeta con un pictograma representando la acción deseada y pronuncia en voz clara: “Simón dice... [acción]”, por ejemplo: “Simón dice: salta”. Los alumnos deben realizar únicamente las acciones precedidas por la fórmula “Simón dice...”. Si no se dice “Simón dice”, deben permanecer quietos. Si alguien realiza una acción sin haber escuchado la fórmula, no se le elimina, sino que se le corrige con amabilidad y se continúa el juego. Se repiten las instrucciones varias veces, con las mismas 3 o 4 acciones, para favorecer la anticipación y la concentración.

Este juego se realiza una vez por semana con una duración entre 15 y 20 minutos. A lo largo del curso puede aumentarse la complejidad o el número de acciones según los progresos del alumnado.

4.4. Figura de bloques colaborativa (nivel 4 años)

La actividad de construcción de “figura de bloques”, además de ser una experiencia manipulativa positiva, facilita la interacción sin presión competitiva, al centrarse en un objetivo común más que en logros individuales. Al repartir funciones (apilar, encajar, transportar, decorar), se promueve la corresponsabilidad en un entorno lúdico, adaptado al ritmo y capacidades de cada niño.

Los **recursos materiales** para llevar a cabo este juego son:

- Piezas de construcción de plástico de alta calidad.
- Tarjetas o imágenes que representen cada tarea (transportar, apilar, encajar, decorar).

Este juego se vincula principalmente con la **concreción de áreas de la etapa** del área de descubrimiento y exploración del entorno al potenciar el razonamiento espacial experimentando con materiales, resolución de problemas de estabilidad y situar elementos en el espacio compartido. También, se relaciona con el área de crecimiento en armonía al trabajar con destrezas motrices finas y gruesas como la manipulación, apilamiento y control postural, así como con los hábitos de cooperación en tareas manipulativas. Además, se asocia con el área de comunicación y representación de la realidad mediante la negociación de roles, el uso de pictogramas para asignar tareas y el intercambio verbal para planificar la construcción.

En la **secuenciación del juego** se presenta el reto de construir “la figura más grande y bonita del día”, sin establecer metas cuantificables ni expectativas competitivas. El/la docente explica brevemente las tareas posibles (transportar bloques, encajar piezas, apilar, decorar) apoyándose en imágenes o

pictogramas que representen cada acción. Se asigna un rol a cada niño, procurando que se sientan cómodos y puedan cambiar de tarea si lo desean.

Durante unos veinte minutos, el grupo trabaja en la construcción de la figura. El/la docente supervisa y acompaña verbalmente la cooperación, recordando turnos, facilitando el lenguaje (“¿puedes pasarle ese bloque?”) y reforzando positivamente las interacciones entre iguales.

Al finalizar, el grupo observa la figura construida y se refuerza el valor del trabajo conjunto (“lo habéis hecho entre todos”). Como cierre, se puede hacer una foto para compartir con las familias o celebrar con un aplauso grupal, reforzando el reconocimiento no competitivo.

La frecuencia de este juego es dos veces por semana (martes y jueves), durante 25 minutos cada sesión, siendo modificable el objetivo final. Por ejemplo, una semana es la realización de un castillo, una segunda semana una torre, una tercera semana un puente, otra semana una plaza, entre otros. Esto genera rutinas positivas y flexibles en el recreo.

En cuanto a **las adaptaciones para alumnado con TDAH y TEA**, constituye una actividad relajante y sin presión por el resultado final. Los bloques, al ser grandes y manipulables, ofrecen estimulación motriz y sensorial positiva, favoreciendo la atención y la calma. No hay juicios ni correcciones sobre la estética del resultado. Además, la secuencia visual de pasos (escojo bloque → transporte → coloco → decoro) ayuda a anticipar, organizar y comprender mejor la estructura del juego. La participación es flexible: cada niño puede implicarse según su disponibilidad atencional y emocional, cambiar de tarea, descansar o participar desde la observación, respetando su ritmo y preferencias.

4.5. Circuito de motricidad al aire libre (nivel 5 años)

Los circuitos de motricidad al aire libre permiten trabajar el control de impulsos, la motricidad gruesa, la percepción del cuerpo en el espacio y el seguimiento

de instrucciones secuenciales en un entorno natural, estructurado y flexible, facilitando el aprendizaje mediante la experiencia corporal. Esta propuesta promueve también el respeto por los turnos y la autorregulación, aspectos clave para la convivencia en el grupo-clase y la preparación para la transición a Primaria. Su carácter lúdico y progresivo la convierte en una herramienta eficaz para la inclusión de todos los perfiles del aula (Fernández Vázquez, 2011).

Los **recursos materiales** para llevar a cabo este juego son:

- Aros de plástico, cono, anillos, cuerdas y rompecabezas.
- Carteles con fotografías que representan cada estación del circuito, colocados en puntos visibles para facilitar la comprensión y anticipación.

Con respecto a la **concreción de áreas de la etapa**, la propuesta se vincula directamente con el área de crecimiento en armonía, ya que favorece la motricidad gruesa, la coordinación dinámica general, el equilibrio y la autorregulación en un contexto lúdico y seguro. A su vez, se relaciona con el área de descubrimiento y exploración del entorno, dado que el alumnado experimenta con distintos materiales, comprende secuencias de acción, explora el espacio y resuelve pequeños retos prácticos en interacción con un entorno natural estructurado. También, conecta con el área de comunicación y representación de la realidad, pues requiere interpretar consignas verbales y visuales, utilizar pictogramas como apoyo para anticipar acciones y comunicarse con los iguales y el profesorado para coordinar turnos y solicitar ayuda.

En cuanto a **la secuenciación del juego**, en primer lugar, se prepara el circuito con el siguiente recorrido claramente identificado: saltar con ambos pies dentro de aros de plástico dispuestos en el suelo, pasar por debajo de una cuerda tendida entre dos conos, colar anillos en otros dos conos y realizar un rompecabezas.

Se presenta el circuito con el grupo reunido, utilizando carteles visuales para explicar qué se hace en cada estación. Se hace una demostración con un voluntario o el propio profesorado.

El alumnado realiza el circuito de forma individual o en pequeños grupos de 2–3 niños, evitando aglomeraciones o sobreestimulación. Se favorece la observación como parte del aprendizaje de otros compañeros. Una vez que todos han pasado por el recorrido, se permite la repetición del circuito en orden libre o con variaciones.

Al finalizar, se realiza una breve asamblea para comentar la experiencia y felicitar a todos por la participación.

Esta actividad está planificada para realizar los martes y jueves cada semana, con una duración estimada de 25 minutos.

En cuanto a **las adaptaciones para alumnado con TDAH y TEA**, se refuerza la comprensión secuencial con imágenes y carteles, útil especialmente para alumnado con TEA, la participación individual o en pequeños grupos evita situaciones de estrés, confusión o impulsividad, habituales en niños con TDAH. La flexibilidad temporal permite repetir estaciones o descansar entre ellas sin presión, marcando el estudiante su ritmo favoreciendo la autorregulación motora y emocional. Se valora el esfuerzo, no el resultado, y se evitan comparaciones entre niños y se refuerza con frases como “¡qué bien esperaste tu turno!” o “¡has cruzado el banco con mucho cuidado!”. En todo momento están acompañados de docentes cercanos/as para ofrecer ayudas puntuales.

4.6. Juegos cooperativos con paracaídas (nivel 5 años)

El juego con paracaídas favorece la coordinación grupal, la interacción social y la estimulación sensorial positiva. Al sostener todo el grupo el mismo paracaídas, los niños aprenden a moverse al unísono y compartir tareas, reforzando habilidades de trabajo en equipo. Además, la actividad es divertida y no competitiva, enfatizando el valor de la cooperación sobre la rivalidad. El movimiento rítmico y los colores vivos del paracaídas aportan estimulación sensorial (visual, táctil, propioceptiva) que ayuda a regular las emociones y la atención, lo cual beneficia especialmente a niños con TEA.

Los **recursos materiales** para llevar a cabo este juego son:

- Paracaídas de tela: es lo suficientemente amplio para el grupo, con asas para agarrar.
- Pelotas blandas y ligeras, de tamaño pequeño, para colocar sobre el paracaídas en ciertas dinámicas.

Esta propuesta se asocia con la **concreción del área** de crecimiento en armonía, ya que fomenta la coordinación global, el control corporal y la regulación emocional a través de movimientos rítmicos y compartidos. También, se vincula con el área de descubrimiento y exploración del entorno, porque los niños experimentan con materiales novedosos, observan efectos de sus acciones sobre el paracaídas y comprenden la necesidad de actuar de manera sincronizada para alcanzar un resultado común. Igualmente, conecta con el área de comunicación y representación de la realidad, puesto que requiere escuchar instrucciones sencillas, comprender consignas visuales o verbales, y coordinarse mediante gestos y palabras con sus compañeros, compañeras y docentes.

Para la **secuenciación del juego**, en primer lugar, todos los niños forman un círculo y sujetan con ambas manos los bordes del paracaídas extendido. Se realizan diversas dinámicas cooperativas sencillas, como son las siguientes:

- ✓ Palomitas de maíz: se colocan varias pelotas suaves en el centro del paracaídas. El grupo sacude la tela al unísono para que las pelotas “salten como palomitas”. Esta actividad refuerza la coordinación motriz fina (controlar los movimientos) y la cooperación (al agitar todos juntos).
- ✓ Túnel: dos docentes o niños levantan los bordes del paracaídas por encima de la cabeza y luego lo bajan progresivamente (cintura, rodillas), formando un túnel por el que los demás van pasando. Esto incentiva la empatía y el respeto de turnos, pues esperan en fila su turno.
- ✓ Variaciones suaves: mecer el paracaídas lentamente arriba y abajo al ritmo de una canción, o desplazarse caminando sosteniendo la tela como si fuera “una nube” o “un arcoíris”. Las transiciones tranquilas y predecibles mantienen a los niños relajados y atentos.

Esta actividad está planificada para realizarse los lunes, miércoles y viernes de cada semana, con una duración estimada de 20-25 minutos.

En cuanto a **las adaptaciones para el alumnado**, se aportan instrucciones claras y cortas. Repetir la misma dinámica varias veces ayuda a los niños con TEA a entender la actividad. En este juego no hay ganadores ni perdedores, el objetivo es colaborar y pasarlo bien juntos, no competir. Además, el ritmo de la actividad es lento y previsible reduciendo la ansiedad y permite al estudiante explorar el juego con más comodidad. Este ritmo controlado beneficia especialmente a niños con autismo que buscan seguridad sensorial.

4.7. Tabla presupuestaria de los juegos cooperativos.

A continuación, se incluye en una tabla resumen el coste aproximado de cada material a utilizar por juego cooperativo.

Juego cooperativo	Material	Enlace de compra o fabricación propia a bajo coste	Coste aprox.
Rayuela multicolor adaptada	Alfombrillas de suelo acolchadas.	https://amzn.eu/d/jm3wLUN	12 €
	Marcador de casillas.	https://amzn.eu/d/6xucCLS	19 €
	Objeto “marcador”.	Fabricar con calcetín corto, introducir arroz y hacer nudo. Envolver con cinta adhesiva.	2 €
	Señales visuales.	Hacer tarjetas o flechas instructivas.	2 €
Juegos musicales en grupo: estatuas y conga	Altavoz de música.	https://amzn.eu/d/h75IRw3	21 €
	Carteles visuales.	Hacer los pictogramas o buscarlos en internet ya creados. Imprimir y laminar.	2 €
Simón Dice estructurado	Tarjetas con pictogramas de acciones básicas.	Hacer las tarjetas o descargar de internet.	2 €
Figura de bloques colaborativa	Piezas de construcción.	https://amzn.eu/d/2e149ok	23 €
		https://amzn.eu/d/5duCqmW	24 €
	Tarjetas o imágenes de la tarea.	Descargar las tarjetas de internet.	2 €
Circuito de motricidad al aire libre	Aros de plástico	https://amzn.eu/d/3lFI2AG	6 €
	Conos y anillos	https://amzn.eu/d/5pnxbN0	16 €
	Cuerdas	https://amzn.eu/d/5fHu0ta	14 €
	Rompecabezas	https://amzn.eu/d/gai5A3l	12 €
	Carteles con fotografías.	Hacer los pictogramas o buscarlos en internet ya creados. Imprimir y laminar.	2 €
Juegos cooperativos con paracaídas	Paracaídas de tela y pelotas.	https://amzn.eu/d/0cb5Ee9	26 €
TOTAL COSTE APROXIMADO			185 €

5. RESULTADOS

Dado que la propuesta todavía no se ha implementado en el centro educativo, los resultados presentados son expectativas fundamentadas teóricamente.

Se estima que la intervención cooperativa promueve un **alto grado de inclusión**: al compartir objetivos comunes y apoyarse mutuamente, las dinámicas colaborativas ofrecen estructuras más equitativas que facilitan la participación de todos. En particular, al definir roles claros y emplear apoyos visuales (pictogramas, señales), es razonable prever que alumnos con TDAH y TEA se integren con mayor facilidad. De hecho, estudios previos sobre recreos cooperativos han mostrado que estas dinámicas reducen el aislamiento de estudiantes vulnerables y aumentan su socialización (Mairal-Llebot, Liesa Orús y Latorre Cosculluela, 2022).

Además, se anticipa un **notable desarrollo de las habilidades sociales y emocionales** de todo el alumnado. Al colaborar en equipo, los niños practican la empatía, la comunicación y el respeto mutuo. La evidencia indica que **incorporar actividades lúdicas cooperativas reduce considerablemente los conflictos y mejora las relaciones entre iguales**. Por ejemplo, Mega Avellaneda y Liesa Orús (2015) comprobaron que tras introducir juegos cooperativos en el patio los choques interpersonales disminuyeron y las interacciones positivas aumentaron, **elevando significativamente sus conductas prosociales y la autoestima** en comparación con dinámicas tradicionales. En conjunto, estos datos sugieren que nuestra propuesta podría fortalecer la convivencia escolar, estimulando actitudes solidarias y un clima de colaboración durante el recreo.

En el plano psicomotor y cognitivo, también se prevén avances significativos. Los juegos diseñados desafían habilidades motrices (equilibrio, coordinación, control postural) mediante tareas lúdicas adaptadas a cada nivel. El estudio de Cuesta Cañadas et al. (2016) en Educación Infantil verificó que los niños participantes en una intervención de **juegos cooperativos mejoraron tanto sus habilidades sociales como su ejecución motriz**: incrementaron la coordinación de brazos y piernas, el control tónico-postural y la conciencia corporal. Del mismo modo, cabría esperar que los alumnos de nuestro proyecto

también perfeccionen destrezas físicas (motricidad gruesa y fina) al tiempo que colaboran con sus compañeros.

Por último, se anticipa una **transformación positiva del clima del recreo**. Al sustituirse la competencia individual por metas compartidas, el recreo se tornaría en un espacio más acogedor y seguro. La investigación de Mega Avellaneda y Liesa Orús (2015) coincide en que las dinámicas colaborativas fomentan la ayuda mutua y mitigan conductas agresivas durante el tiempo libre. En consecuencia, es razonable prever que estos juegos cooperativos mejoren el bienestar general en el patio: al integrar a los alumnos con necesidades específicas y promover la diversión conjunta, el recreo adquiriría un ambiente de convivencia más positivo.

Las teorías y estudios revisados indican que la implementación de esta propuesta debería tener efectos muy favorables en la inclusión escolar, la participación de niños con TDAH y TEA, el desarrollo de competencias sociales y motrices, y en la calidad del clima durante el recreo.

6. CONCLUSIONES

Como maestra de Educación Infantil, la elaboración de esta propuesta ha reforzado mi convicción de que el recreo puede ser un espacio educativo transformador. En mi experiencia profesional he constatado que planificar actividades inclusivas durante el patio beneficia tanto a los alumnos con necesidades específicas como al grupo en su conjunto. El diseño de juegos cooperativos no surge únicamente de un interés académico, sino de la observación de realidades concretas en el aula: he visto cómo niños tradicionalmente rezagados ganan confianza al asumir responsabilidades compartidas, y cómo la cooperación refuerza el sentimiento de pertenencia. Esta reflexión personal conecta con las líneas de trabajo de mi centro, dedicado a la atención a la diversidad, lo que facilita que propuestas de este tipo sean asumidas y apoyadas por la comunidad educativa.

La revisión teórica respalda plenamente la importancia del juego cooperativo en contextos inclusivos. Diversos autores han destacado que este enfoque no solo mejora la convivencia escolar, sino que además potencia actitudes prosociales y valores compartidos. Los resultados de Mega Avellaneda y Liesa Orús (2015), por ejemplo, confirman que introducir juegos colaborativos en el recreo disminuye los conflictos y fortalece las relaciones sociales.

En mi opinión, tales conclusiones académicas refuerzan la relevancia de esta propuesta: al basarse en la colaboración y el apoyo mutuo, estimula la empatía, la responsabilidad compartida y el respeto a la diversidad, componentes esenciales de una educación verdaderamente inclusiva. Este fundamento teórico coincide con la perspectiva de una “escuela inclusiva” en la que cada espacio, incluido el recreo, contribuye al aprendizaje social y emocional de los alumnos.

Desde el punto de vista práctico, considero que la propuesta es **viable, sostenible y replicable** en otros centros. Su diseño de bajo coste facilita su implementación sin necesidad de grandes inversiones. Esta característica promueve la sostenibilidad del proyecto a lo largo del tiempo y permite adaptarlo en distintas aulas o escuelas con recursos similares. Además, su sencillez metodológica y flexibilidad (juegos breves con reglas claras y roles

rotativos) hacen posible ajustarla a las necesidades concretas de otros grupos de Educación Infantil. Para su éxito, sin duda sería necesario formar al profesorado implicado y coordinarse con el equipo pedagógico, pero en líneas generales el modelo propuesto ofrece una vía práctica y asequible para transformar el recreo en un momento educativo.

Las **implicaciones pedagógicas** de esta transformación son profundas. Concebir el recreo como un espacio formativo implica un cambio de mentalidad: ya no se trata solo de tiempo de descanso, sino de una oportunidad planificada de aprendizaje lúdico. En este sentido, la propuesta amplía el concepto de aula, integrando el patio como un escenario donde se refuerzan los contenidos socioemocionales trabajados en clase. Esta visión está en consonancia con la literatura, que señala que el juego libre supervisado potencia la autonomía, el autocontrol y la socialización de los niños (Murray y Ramstetter, 2013; Jaramillo Ocampo y Murcia Peña, 2012). Implica también responsabilizar al profesorado de que guíe y medie en el patio, fomentando valores de cooperación explícitamente. A medio plazo, este enfoque puede contribuir a cambiar la cultura escolar: en lugar de actividades competitivas e individualistas, se cultivaría un ambiente de colaboración continua.

En conclusión, aunque todavía no hemos podido comprobar empíricamente los efectos de la intervención, el estudio de la literatura y la experiencia docente sugieren su potencial transformador. La propuesta articula principios pedagógicos sólidos (juego cooperativo, inclusión, trabajo por proyectos) con recursos prácticos y económicos. Si logra implementarse, puede convertirse en una herramienta valiosa para promover la inclusión real durante el tiempo de recreo, reforzar la participación de todos los alumnos (en especial aquellos con TDAH y TEA), y mejorar el clima social del centro. Su replicabilidad en otros contextos depende fundamentalmente del compromiso del profesorado y del apoyo institucional, pero su carácter flexible y económico la hace fácilmente adaptable.

En definitiva, transformar el recreo en un espacio educativo inclusivo se perfila como una estrategia pedagógica prometedora, que potencie la implicación

docente, la cooperación y la equidad en el juego con beneficios académicos y sociales de largo alcance para la comunidad escolar.

7. REFERENCIAS

Corredoira López, M. (2018). La inclusión como respuesta educativa al alumnado con trastorno del espectro del autismo. *Educación e autismo*, 22(1), 103-112.

https://www.autismogalicia.org/files/MSCAG/2019-6/13-14-53-51.admin.MAREMAGNUN_XXII.pdf

Cuesta Cañadas, C., Prieto Ayuso, A., Gómez Barreto, I.M., Barrera, M.X., y Gil Madrona, P. (2016). La Contribución de los Juegos Cooperativos a la Mejora Psicomotriz en Niños de Educación Infantil. *Paradigma*, 37(1), 99-134. <https://ve.scielo.org/pdf/pdg/v37n1/art07.pdf>

Fernández Vázquez, J.J. (2011). La actividad físico-deportiva como base para la integración en el área de educación física: autistas. *EmásF, Revista Digital de Educación física*, 8(1), 24-31. <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documentos/ARTREV/3415572>

Jaramillo Ocampo, D. y Murcia Peña, N. (2012). Juego, recreo y convivencia escolar: una mirada desde los imaginarios sociales. *Revista de investigaciones*, 20(1), 68-84. https://www.researchgate.net/publication/268220236_Juego_recreo_y_convivencia_escolar_una_mirada_desde_los_imaginarios_sociales

Mairal-Llebot, M., Liesa Orús, M., y Latorre Cosculluela, C. (2022). El juego cooperativo e inclusivo en los recreos como impulsor del desarrollo de habilidades sociales en la infancia. *Diálogos Pedagógicos*, 20(40), 149-162. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/5363/6824>

Mederos Machado, M.C., Urías Arboláez, G. de la C., y Pino Torrens, R.E. (2024). La inclusión educativa como concepto: de la práctica escolar a la política global. *Atenas*, (62 (enero-diciembre). Recuperado a partir de <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/985>

Mega Avellaneda, A.M. y Liesa Orús, M. (2015). El juego cooperativo como método para favorecer la inclusión y el desarrollo de conductas prosociales. *Revista Interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 9(1), 17-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6368516>

Mega Avellaneda, A.M., y Liesa Orús, M. (2017). El juego cooperativo como método para favorecer la inclusión y el desarrollo de conductas prosociales. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 649-654. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.795>

Murray, R. & Ramstetter, C. (2013). The crucial role of recess in school. *American Academy of Pediatrics*, 131(1), 183-189. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-2993>

Neves, A.K. de C., Silva, S.C. de A., Viana, M.N.G., Almeida, H.L.P., Amaral, L.M. de J.R., Canavieira, F.O., Paixão, S.C.S., & Campos, N.M. de C. (2024). Educação musical e educação infantil: uma análise sobre os instrumentos musicais essenciais na aprendizagem infantil. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, 16(8), e5354.

<https://doi.org/10.55905/cuadv16n8-133>

Parra López, P. (2019). *Relaciones entre problemas fonoarticulatorios y variables temperamentales en niños de cuatro años: un estudio de la intervención con praxias* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia.

<http://hdl.handle.net/10201/85401>

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>

Saldaña Blasco, D. (2018). Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Hábitat y sociedad*, 11(1), 185-199.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2018.i11.11>