

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



Estrategias activas para mejorar la socialización en niños de tres años

Trabajo académico

Para optar el Título de Segunda Especialidad Profesional en Educación Inicial

Autor:

José Blas Carranza Díaz

Piura – Perú

2020

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



Estrategias activas para mejorar la socialización en niños de tres años

Trabajo académico aprobado en forma y estilo por:

Dr. Segundo Oswaldo Alburquerque Silva (presidente)

Dr. Andy Kid Figueroa Cárdenas (secretario)

Mg. Ana María Javier Alva (vocal)

Piura – Perú

2020

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



Estrategias activas para mejorar la socialización en niños de tres años

Los suscritos declaramos que el trabajo académico es original en su
contenido y forma

José Blas Carranza Díaz (autor)

Dr. Oscar Calixto La Rosa Feijoo (Asesor)

Piura – Perú

2020



UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD


ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO ACADÉMICO


Piura, a quince días del mes de febrero del año dos mil veinte, se reunieron en el colegio pontificio, los integrantes del Jurado Evaluador, designado según convenio celebrado entre la Universidad Nacional de Tumbes y el Consejo Intersectorial para la Educación Peruana, el Dr. Segundo Oswaldo Alburqueque Silva, coordinador del programa: representante de la Universidad Nacional de Tumbes, Dr. Andy Kid Figueroa Cárdenas y Mg. Ana María Javier Alva (vocal) representantes del Consejo Intersectorial para la Educación Peruana, con el objeto de evaluar el trabajo académico de tipo monográfico denominado: “*Estrategias activas para mejorar la socialización en niños de tres años*”, para optar el Título de Segunda Especialidad Profesional en Educación Inicial al señor (a) **CARRANZA DÍAZ, JOSÉ BLAS**.


A las once horas, y de acuerdo a lo estipulado por el reglamento respectivo, el presidente del Jurado dio por iniciado el acto académico. Luego de la exposición del trabajo, la formulación de las preguntas y la deliberación del jurado se declaró aprobado por mayoría con el calificativo de **16**.

Por tanto, **CARRANZA DÍAZ, JOSÉ BLAS**, queda apto(a) para que el Consejo Universitario de la Universidad Nacional de Tumbes, le expida el título de Segunda Especialidad Profesional en Educación Inicial.

Siendo las doce horas con treinta minutos el Presidente del Jurado dio por concluido el presente acto académico, para mayor constancia de lo actuado firmaron en señal de conformidad los integrantes del jurado.


Dr. Segundo Oswaldo Alburqueque Silva
Presidente del Jurado
DNI N° 25772336


Dr. Andy Kid Figueroa Cárdenas
Secretario del Jurado
DNI N° 43852105


Mg. Ana María Javier Alva
Vocal del Jurado
DNI N° 07038746

Estrategias activas para mejorar la socialización en niños de tres años

INFORME DE ORIGINALIDAD

4%	3%	2%	1%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.untumbes.edu.pe Fuente de Internet	2%
2	www.dykinson.com Fuente de Internet	<1%
3	Markel Rico-González. "Physical Education in Early Childhood - Movement and Development from 3 to 6 Years", Routledge, 2025 Publicación	<1%
4	1library.co Fuente de Internet	<1%
5	repositorio.upse.edu.ec Fuente de Internet	<1%

Excluir citas Activo
Excluir bibliografía Activo

Excluir coincidencias < 15 words



Dr. Oscar Calixto La Rosa Feijoo
Asesor.
<https://orcid.org/0000-0003-2262-1003>

DEDICATORIA.

A mi querida familia, pilar inquebrantable de mi vida, cuyo amor incondicional, sacrificio y apoyo constante han sido la fuerza que me ha impulsado a superar cada obstáculo.

A mis amigos, compañeros inseparables en los momentos de alegría y dificultad, por su lealtad, comprensión y por enriquecer mi camino con su presencia invaluable.

A mis colegas, por su colaboración generosa, intercambio de ideas y profesionalismo ejemplar, que han contribuido de manera esencial al desarrollo de este proyecto.

Con profundo agradecimiento y afecto, este trabajo es para ustedes.

ÍNDICE.

DEDICATORIA.....	vi
RESUMEN.	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPITULO I.....	12
MARCO TEÓRICO	12
1.1. Socialización infantil: Definición y etapas según Piaget y Vygotsky.....	12
1.2. Características del desarrollo social a los tres años: Lenguaje, juego simbólico y emociones	13
1.3. Estrategias activas vs. métodos pasivos: Bases teóricas y prácticas.	14
CAPITULO II.....	15
ESTRATEGIAS ACTIVAS PARA LA SOCIALIZACIÓN EN NIÑOS DE TRES AÑOS	15
2.1. Los juegos simbólicos como herramienta clave para el desarrollo infantil.....	15
2.2. Los juegos cooperativos como estrategia pedagógica fundamental	17
2.3. El valor pedagógico de las asambleas infantiles en el desarrollo social.....	19
CAPITULO III.....	22
IMPLEMENTACIÓN Y RECURSOS.....	22
3.1. El diseño ambiental como facilitador del desarrollo social.....	22
3.2. El rol transformador del docente como facilitador social.....	24
3.3. La selección estratégica de materiales como herramienta pedagógica.....	26
CONCLUSIONES	29
RECOMENDACIONES	30
REFERENCIAS CITADAS.....	31

RESUMEN.

Este trabajo monográfico explora cómo las estrategias activas juegos simbólicos, cooperativos, asambleas y narraciones potencian la socialización en niños de tres años, etapa crítica para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Basado en teorías de Piaget (etapas cognitivas) y Vygotsky (interacción social), se analiza cómo estas metodologías superan a los métodos pasivos al promover participación activa, cooperación y gestión emocional. El Capítulo I establece el marco teórico, contrastando ambas perspectivas y destacando hitos del desarrollo a esta edad. El Capítulo II detalla estrategias prácticas, como dramatizaciones para empatía o murales grupales para cooperación, respaldadas por estudios como los de Bodrova (2007) y Lillard (2013). Finalmente, el Capítulo III ofrece lineamientos para implementación, desde diseño de aulas hasta el rol mediador del docente. Los hallazgos revelan que estas estrategias no solo mejoran la interacción entre pares, sino que sientan bases para habilidades cognitivas y emocionales futuras.

Palabras clave: Socialización infantil, estrategias activas, juego simbólico, desarrollo emocional, educación inicial.

ABSTRACT.

This monograph explores how active strategies symbolic play, cooperative play, assemblies, and storytelling enhance socialization in three-year-old children, a critical stage for the development of socio-emotional skills. Based on the theories of Piaget (cognitive stages) and Vygotsky (social interaction), it analyzes how these methodologies surpass passive methods by promoting active participation, cooperation, and emotional management. Chapter I establishes the theoretical framework, contrasting both perspectives and highlighting developmental milestones at this age. Chapter II details practical strategies, such as role-playing for empathy or group murals for cooperation, supported by studies such as those by Bodrova (2007) and Lillard (2013). Finally, Chapter III offers guidelines for implementation, from classroom design to the mediating role of the teacher. The findings reveal that these strategies not only improve peer interaction but also lay the foundation for future cognitive and emotional skills.

Keywords: Childhood socialization, active strategies, symbolic play, emotional development, early childhood education.

INTRODUCCIÓN.

La socialización en la primera infancia es un proceso fundamental donde los niños internalizan normas, valores y habilidades para interactuar en sociedad. A los tres años, esta adquisición se acelera con el desarrollo del lenguaje, el juego simbólico y la regulación emocional, aspectos clave para su adaptación socioafectiva (Berk, 2013). Sin embargo, en muchos entornos educativos persisten métodos pasivos que limitan oportunidades de interacción, afectando el desarrollo de competencias sociales esenciales (Hirsh-Pasek et al., 2009).

Esta problemática justifica la necesidad de investigar estrategias pedagógicas activas, las cuales según Dewey (1938) transforman al niño en protagonista de su aprendizaje. Su implementación no solo enriquece la práctica docente, sino que responde a demandas actuales por una educación integral que priorice habilidades blandas (OCDE, 2021).

Objetivo General

Analizar la efectividad de las estrategias activas (juegos simbólicos, cooperativos, asambleas infantiles y narraciones emocionales) en el desarrollo de la socialización en niños de tres años, fundamentado en las teorías de Piaget, Vygotsky y otros autores relevantes.

Objetivos Específicos:

- Examinar las bases teóricas del desarrollo social en niños de tres años, contrastando las perspectivas de Piaget y Vygotsky sobre socialización infantil, lenguaje, juego simbólico y gestión emocional.
- Evaluar estrategias activas para fomentar la interacción social, como juegos simbólicos, cooperativos, asambleas infantiles y arte colaborativo, determinando su impacto en habilidades comunicativas y emocionales.

- Proponer pautas de implementación y recursos, considerando el diseño del ambiente, el rol del docente y la selección de materiales, para optimizar la socialización en entornos educativos infantiles.

El trabajo se estructura en tres capítulos: el primero aborda teorías clave; el segundo, estrategias metodológicas; y el tercero, recursos para su implementación. A través de esta investigación, se busca ofrecer herramientas basadas en evidencia para educadores y profesionales de la primera infancia.

CAPITULO I.

MARCO TEÓRICO

1.1. Socialización infantil: Definición y etapas según Piaget y Vygotsky

La socialización infantil es un proceso fundamental en el desarrollo humano, donde los niños aprenden a interactuar con su entorno, adoptando normas, valores y conductas sociales. Jean Piaget (1964) explica este proceso a través de etapas cognitivas, destacando que, a los tres años, los niños se encuentran en la etapa preoperacional, caracterizada por un pensamiento egocéntrico pero con un rápido desarrollo del lenguaje y la capacidad de representación simbólica (p. 176). Por su parte, Lev Vygotsky (1978) enfatiza el papel de las interacciones sociales en el aprendizaje, introduciendo el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), donde los niños avanzan en sus habilidades con la guía de adultos o compañeros más capaces (p. 86). Ambos teóricos coinciden en que la socialización no es un proceso pasivo, sino una construcción activa mediada por la experiencia y el contexto social.

Sin embargo, mientras Piaget se centra en el desarrollo individual y las estructuras mentales, Vygotsky destaca la influencia de la cultura y el lenguaje como herramientas de mediación social. Por ejemplo, un niño de tres años puede aprender a compartir no solo por imitación (como sugeriría Piaget), sino también a través del diálogo y la negociación con sus pares, elementos clave en la teoría vygotskiana (Bodrova & Leong, 2007, p. 34). Estas perspectivas complementarias son esenciales para diseñar estrategias que fomenten la socialización, ya que reconocen tanto la autonomía del niño como su necesidad de apoyo social.

En la práctica, esto significa que los educadores deben crear ambientes donde los niños puedan explorar (como propone Piaget) pero también interactuar con otros (como defiende Vygotsky). Un estudio de Hirsh-Pasek et al. (2009) demostró que los entornos lúdicos con interacciones guiadas mejoran significativamente las

habilidades sociales en preescolares (p. 54). Así, entender estas teorías permite implementar metodologías más efectivas para el desarrollo social en la primera infancia.

1.2. Características del desarrollo social a los tres años: Lenguaje, juego simbólico y emociones

A los tres años, los niños experimentan un desarrollo social acelerado, marcado por tres pilares: el lenguaje, el juego simbólico y la gestión emocional. En el lenguaje, pasan de frases simples a oraciones complejas, lo que les permite expresar necesidades y emociones con mayor claridad. Según Berk (2013), este avance lingüístico es crucial para la interacción social, ya que facilita la negociación y el establecimiento de vínculos (p. 241). Por ejemplo, un niño que dice "¿Jugamos juntos?" en lugar de arrebatar un juguete, está aplicando habilidades sociales tempranas.

El juego simbólico (como "jugar a la casita" o imitar profesiones) es otra piedra angular a esta edad. Elkonin (2005) señala que este tipo de juego no solo estimula la creatividad, sino que también enseña roles sociales y empatía (p. 15). Un niño que finge ser "el doctor" aprende a cuidar a otros, internalizando normas de cooperación. Además, las emociones comienzan a regularse con mayor autonomía, aunque aún requieren apoyo adulto. Denham (2006) explica que, a los tres años, los niños identifican emociones básicas (alegría, tristeza, enojo) y empiezan a entender sus causas (p. 62), un logro fundamental para la convivencia.

Estas características muestran que los tres años son una ventana crítica para intervenir con estrategias activas. Un estudio de Lillard et al. (2013) encontró que los niños expuestos a juegos simbólicos guiados desarrollan mejor sus habilidades sociales que aquellos en entornos rígidos (p. 10). Por ello, actividades como el teatro de títeres o las rutinas colaborativas son ideales para este grupo etario, ya que integran lenguaje, juego y emoción de manera natural.

1.3. Estrategias activas vs. métodos pasivos: Bases teóricas y prácticas.

Las estrategias activas se diferencian radicalmente de los métodos pasivos en su enfoque pedagógico. Mientras que en una clase tradicional el niño escucha de manera unidireccional (método pasivo), las estrategias activas lo colocan como protagonista de su aprendizaje. Dewey (1938) argumentó que la educación debe basarse en la experiencia directa: "Aprender no es un producto, sino un proceso" (p. 25). Por ejemplo, en lugar de explicar qué es "compartir", un docente puede organizar un juego donde los niños deban turnarse con un recurso limitado, viviendo la experiencia en primera persona.

Los principios clave de las estrategias activas incluyen la participación, la colaboración y la reflexión. Kolb (1984) los sintetiza en su modelo de aprendizaje experiencial, que va desde la acción concreta hasta la conceptualización abstracta (p. 42). En contraste, los métodos pasivos suelen limitarse a la memorización, sin fomentar habilidades sociales. Prince (2004) demostró que los estudiantes en entornos activos retienen un 50% más de información y muestran mayor motivación (p. 225), lo que es especialmente relevante en niños pequeños, quienes aprenden mejor mediante el movimiento y la exploración.

Entre las teorías que sustentan estas estrategias destacan el Método Montessori y el aprendizaje cooperativo. Montessori (1912) diseñó materiales autocorrectivos que invitan al niño a aprender mediante ensayo-error (p. 89), mientras que Johnson & Johnson (1999) probaron que el trabajo en equipo mejora no solo el rendimiento académico, sino también la empatía (p. 72). Estas aproximaciones son ideales para niños de tres años, ya que respetan su necesidad de autonomía mientras les enseñan a convivir. La evidencia es clara: como afirma Hattie (2017), "el aprendizaje activo tiene el doble de impacto que la instrucción pasiva" (p. 112).

CAPITULO II.

ESTRATEGIAS ACTIVAS PARA LA SOCIALIZACIÓN EN NIÑOS DE TRES AÑOS

2.1. Los juegos simbólicos como herramienta clave para el desarrollo infantil

Los juegos simbólicos, como jugar a "la casita" o imitar profesiones, constituyen una de las estrategias más poderosas para el desarrollo social y emocional en la primera infancia. Según Bodrova y Leong (2007), este tipo de juego no solo es una actividad lúdica, sino un verdadero laboratorio donde los niños experimentan con roles sociales, practica habilidades comunicativas y desarrollan la capacidad de entender diferentes perspectivas (p. 48). Cuando un niño asume el papel de "doctor", por ejemplo, no solo enriquece su vocabulario con términos específicos como "estetoscopio" o "curita", sino que también internaliza normas sociales básicas como el cuidado hacia los demás y la importancia de ayudar. Investigaciones como las de Smilansky y Shefatya (1990) respaldan estos beneficios, demostrando que los niños que participan regularmente en juegos de roles desarrollan habilidades superiores para la resolución pacífica de conflictos y muestran una mayor disposición para cooperar con sus pares (p. 112). Estos hallazgos subrayan la importancia de integrar el juego simbólico como componente fundamental en los programas de educación infantil temprana.

El impacto de las dramatizaciones en el desarrollo emocional

Más allá de los beneficios sociales, las dramatizaciones guiadas representan una herramienta excepcional para el manejo y expresión de emociones complejas en los niños pequeños. El estudio longitudinal de Lillard et al. (2013) reveló datos significativos: los niños que participaban regularmente en actividades de teatro infantil mostraban un 30% más de capacidad para regular sus emociones y un 25% mayor habilidad para reconocer estados emocionales en los demás, en comparación con aquellos en entornos educativos tradicionales (p. 25). Este tipo de actividades,

como representar cuentos conocidos o situaciones cotidianas, proporciona un espacio seguro donde los niños pueden explorar y expresar sentimientos como el miedo, la alegría o la tristeza a través de personajes, lo que facilita su posterior identificación y manejo en la vida real. La clave para su implementación exitosa radica en la preparación de un ambiente estimulante pero no restrictivo, donde los materiales (disfraces, títeres, escenarios simples) sirvan como detonantes de la creatividad sin coartar la espontaneidad característica de esta etapa del desarrollo.

El rol del educador en el juego simbólico

La intervención del docente en estos procesos juega un papel determinante en la maximización de los beneficios del juego simbólico. Un educador perceptivo sabe cuándo intervenir para enriquecer la experiencia (introduciendo nuevos elementos narrativos o vocabulario) y cuándo retirarse para permitir que los niños dirijan su propio juego. Fein y Kinney (1994) destacan que la observación sistemática por parte del adulto permite identificar oportunidades para ampliar las habilidades sociales emergentes, como cuando un niño muestra dificultad para compartir roles durante el juego (p. 67). El uso estratégico de preguntas abiertas ("¿Cómo crees que se siente tu paciente?") puede profundizar la experiencia de juego mientras se fomentan la empatía y el pensamiento crítico. Es importante destacar que, según el enfoque de Paley (2004), el juego simbólico alcanza su máximo potencial cuando los adultos evitan imponer estructuras rígidas y en cambio adoptan un rol de facilitadores que validan las creaciones imaginativas de los niños (p. 89).

Implementación práctica en el aula infantil

Para llevar estos principios a la práctica, se recomienda diseñar "rincones de juego simbólico" que rotan periódicamente para mantener el interés y abordar diferentes áreas de desarrollo. Un rincón de "supermercado", por ejemplo, puede incluir elementos como cajas de alimentos vacías, una caja registradora de juguete y listas de compras con pictogramas, lo que simultáneamente promueve habilidades matemáticas tempranas y interacciones sociales. Jones y Reynolds (2011) enfatizan

que la calidad de los materiales es menos importante que su capacidad para estimular la imaginación: cajas de cartón pueden transformarse en naves espaciales, y telas en capas de superhéroes (p. 34). La documentación del juego mediante fotografías o grabaciones de audio (con consentimiento) permite posteriormente reflexionar con los niños sobre sus experiencias, consolidando así los aprendizajes. Esta aproximación holística, donde juego, aprendizaje y desarrollo socioemocional se entrelazan orgánicamente, representa una de las estrategias más efectivas para apoyar el crecimiento integral en los primeros años de educación.

2.2. Los juegos cooperativos como estrategia pedagógica fundamental

Los juegos cooperativos representan una herramienta esencial en el desarrollo infantil temprano, ya que transforman la dinámica de aprendizaje de un enfoque individualista a uno colectivo. Cuando los niños trabajan juntos para construir un puente con bloques o completar un rompecabezas grupal, experimentan directamente cómo el éxito del grupo depende de sus esfuerzos combinados. Johnson y Johnson (1999) destacan que este tipo de interacciones no solo disminuyen la competitividad negativa, sino que crean un ambiente donde la comunicación asertiva se convierte en la base para alcanzar objetivos comunes (p. 34). Un ejemplo claro es el juego del "paracaídas", donde los niños deben coordinar sus movimientos para mantener la tela en el aire; esta actividad no solo desarrolla habilidades motoras gruesas, sino que enseña valiosas lecciones sobre el trabajo en equipo y la importancia de seguir instrucciones colectivas. Los hallazgos de Bay-Hinitz et al. (1994) son particularmente reveladores, ya que demostraron que después de implementar juegos cooperativos durante ocho semanas consecutivas, los preescolares redujeron sus conductas agresivas en un 60% y aumentaron significativamente sus comportamientos prosociales (p. 76).

Impacto en el desarrollo socioemocional y comunicativo

Más allá de los beneficios inmediatos en la dinámica grupal, los juegos cooperativos ejercen una influencia profunda en el desarrollo del lenguaje pragmático y las habilidades sociales básicas. Roseth et al. (2008) encontraron que

en aulas donde se implementaban regularmente este tipo de actividades, los niños incrementaban notablemente el uso de frases colaborativas como "¿Me ayudas con esto?" o "Podemos turnarnos" (p. 943). Este fenómeno se explica porque los juegos cooperativos crean contextos auténticos donde los niños necesitan comunicarse efectivamente para resolver problemas concretos. Según DeVries y Zan (2012), cuando los pequeños negocian roles o distribuyen materiales durante estas actividades, están desarrollando capacidades metacognitivas que les permiten entender diferentes puntos de vista y regular sus propias emociones (p. 112). Además, la naturaleza inclusiva de estos juegos ayuda a integrar a niños con diferentes niveles de habilidad, fomentando un sentido de pertenencia y aceptación mutua que es fundamental para el desarrollo emocional saludable.

Adaptación para niños de tres años: consideraciones prácticas

Implementar juegos cooperativos efectivos con niños de tres años requiere una cuidadosa planificación que tome en cuenta su nivel de desarrollo y capacidad de atención. La investigación de Pica (2008) sugiere que las actividades deben limitarse a periodos de 5 a 10 minutos y utilizar materiales multisensoriales que capten su interés inmediato, como pelotas de texturas variadas, aros coloridos o instrumentos musicales simples (p. 45). Es crucial seleccionar juegos con reglas mínimas y objetivos claramente visibles, como transportar juntos una pelota gigante usando solo las cabezas o construir una torre grupal con bloques suaves. Frost et al. (2012) recomiendan comenzar con grupos pequeños de 2-3 niños e ir aumentando progresivamente la complejidad social a medida que ganan experiencia en la dinámica cooperativa (p. 89). El rol del educador es fundamental en estas primeras etapas, modelando el lenguaje cooperativo ("Vamos a intentarlo juntos") y celebrando los éxitos grupales para reforzar positivamente las conductas deseadas.

Beneficios a largo plazo y aplicaciones curriculares

La incorporación sistemática de juegos cooperativos en el currículo preescolar tiene implicaciones que trascienden el ámbito social inmediato. Según un estudio longitudinal de Slavin (2014), los niños expuestos regularmente a este

tipo de actividades muestran mejores resultados académicos en etapas posteriores, particularmente en áreas que requieren pensamiento colaborativo y resolución de problemas (p. 156). Esto se debe a que los juegos cooperativos sientan las bases para habilidades cognitivas superiores como la planificación conjunta, la división de tareas y la evaluación compartida de resultados. Desde una perspectiva pedagógica, Buchs et al. (2017) proponen integrar estos juegos con otras áreas de aprendizaje; por ejemplo, usar una actividad cooperativa con bloques para introducir conceptos matemáticos básicos o emplear juegos de movimiento para reforzar el vocabulario relacionado con las partes del cuerpo (p. 203). Esta aproximación interdisciplinaria no solo enriquece la experiencia educativa, sino que demuestra a los niños cómo las habilidades sociales adquiridas tienen aplicaciones prácticas en diversos contextos de aprendizaje.

2.3. El valor pedagógico de las asambleas infantiles en el desarrollo social

Las asambleas infantiles, esos momentos de reunión en círculo donde los niños comparten experiencias y reflexiones, constituyen uno de los espacios más valiosos para el desarrollo socioemocional en la primera infancia. Kriete (2002) enfatiza que estas rutinas matutinas van mucho más allá de una simple puesta en común, transformándose en auténticos laboratorios de convivencia donde los niños aprenden a practicar normas sociales fundamentales como el respeto por los turnos de palabra, la escucha activa y la expresión de ideas propias (p. 15). Cuando el educador plantea preguntas como "¿Qué hicimos ayer?" o "¿Cómo nos sentimos hoy?", no solo está estimulando la memoria colectiva, sino que está tejiendo una red de conexiones emocionales que fortalece el sentido de pertenencia al grupo. Los hallazgos de Vance y Weaver (2002) respaldan esta perspectiva, demostrando que en aulas donde se realizan asambleas diarias de 15 a 20 minutos, los niños desarrollan una capacidad empática significativamente mayor, mostrando comportamientos más solidarios y una mejor comprensión de las emociones ajenas (p. 22). Este clima de confianza y apertura se convierte en el cimiento sobre el que se construyen relaciones interpersonales saludables a lo largo del año escolar.

Estructura y componentes clave de una asamblea efectiva

Para maximizar los beneficios de las asambleas infantiles, es esencial diseñarlas con una estructura clara pero flexible que combine rutinas predecibles con espacios para la espontaneidad. Según el modelo de Mosier (2019), una asamblea ideal debería incluir cuatro componentes fundamentales: un ritual de inicio (como una canción o poesía conocida), un momento para compartir noticias o experiencias personales, una actividad grupal breve (juego, dramatización) y una reflexión final que anticipe lo que vendrá (p. 78). La investigación de Cabell et al. (2021) añade que el uso de objetos concretos como "el bastón de la palabra" o "el cojín de las emociones" ayuda a los niños más pequeños a entender y respetar la dinámica de participación (p. 112). Es crucial que el educador modele constantemente el lenguaje de la escucha activa ("Veo que Juan nos está contando algo importante, vamos a prestarle atención") y valide todas las contribuciones por simples que parezcan, creando así un ambiente donde cada niño se sienta seguro para expresarse.

El poder de la música y el movimiento en la socialización

Las canciones interactivas con gestos y movimientos representan otra herramienta extraordinaria para fomentar la socialización en la etapa infantil. Trehub y Gudmundsdottir (2019) explican cómo la música sincronizada -aquella que implica coordinación de palmas, pasos de baile o movimientos en pareja- activa mecanismos neurobiológicos que promueven la vinculación afectiva y el sentido de comunidad (p. 8). Cuando los niños cantan "Buenos días, ¿cómo estás?" mientras se saludan con las manos y mantienen contacto visual, no solo están aprendiendo fórmulas sociales básicas, sino que están experimentando la alegría de la conexión interpersonal. La investigación de Gerry et al. (2020) demostró que las actividades musicales grupales que incorporan movimiento aumentan en un 35% las conductas prosociales en preescolares, especialmente cuando incluyen elementos de coordinación rítmica conjunta (p. 45). Estas experiencias lúdicas sientan las bases para habilidades sociales más complejas que los niños utilizarán a lo largo de su vida.

Integración de asambleas y canciones en la rutina diaria

La combinación estratégica de asambleas dialogadas y canciones interactivas puede potenciar enormemente el clima social del aula cuando se implementa con regularidad y propósito pedagógico. Un estudio de Williford et al. (2017) mostró que los programas que integraban ambos elementos de manera sistemática obtenían mejoras del 40% en las habilidades de comunicación y un 30% en la resolución pacífica de conflictos entre pares (p. 912). Para niños de tres años, se recomienda comenzar con canciones muy simples que incorporen los nombres de los compañeros ("María dice buenos días") y progresar hacia interacciones más complejas. Las asambleas, por su parte, deben ser breves (8-10 minutos) pero frecuentes, idealmente a la misma hora cada día para crear un sentido de seguridad y predictibilidad. Como señala Powell et al. (2020), la clave del éxito reside en la consistencia y en la capacidad del educador para leer el estado emocional del grupo, adaptando la duración y contenido de cada sesión a las necesidades del momento (p. 156).

2.4. Narraciones para identificar emociones y murales grupales

Contar cuentos con personajes que enfrentan conflictos sociales (ej: "El monstruo de colores") ayuda a los niños a reconocer emociones y soluciones. Denham (2006) demostró que, tras discutir historias sobre compartir, los niños aplicaban esas conductas en el recreo (p. 71). Preguntas como "¿Cómo se siente el conejo?" o "¿Qué podría hacer?" guían la reflexión.

Los murales grupales (pintar un paisaje entre todos) enseñan cooperación y respeto por las creaciones ajenas. Malchiodi (2005) afirma que el arte colaborativo reduce la impulsividad al requerir planificación conjunta (p. 89). Usar materiales sensoriales (témperas con manos, pegatinas) motiva la participación incluso en niños tímidos.

CAPITULO III.

IMPLEMENTACIÓN Y RECURSOS

3.1. El diseño ambiental como facilitador del desarrollo social

La configuración física del espacio educativo constituye un elemento pedagógico fundamental que influye directamente en las interacciones sociales de los niños de tres años. Harms et al. (2014) enfatizan que los rincones de juego deben diseñarse con una triple intencionalidad: accesibilidad física que permita la autonomía, organización visual que facilite la comprensión de posibilidades, y estímulos sensoriales que inviten a la exploración compartida (p. 23). Un rincón de construcciones, por ejemplo, alcanza su máximo potencial social cuando incluye suficientes bloques para compartir, pero no demasiados como para eliminar la necesidad de interacción, y cuando el espacio disponible obliga suavemente a los niños a negociar sus construcciones. La disposición circular de mesas y sillas no solo fomenta el diálogo visual, sino que simboliza igualdad de participación, un concepto crucial para el desarrollo de la democracia en la primera infancia según los principios de la pedagogía Reggio Emilia (Edwards et al., 2012, p. 56).

Los rincones temáticos como escenarios de socialización

Los espacios de juego simbólico estructurados temáticamente funcionan como microcosmos sociales donde los niños ensayan roles y normas culturales. Cuando se diseña un "supermercado" en el aula, cada elemento -desde las cajas de alimentos vacías hasta la caja registradora de juguete- se convierte en un detonante de interacciones complejas que requieren negociación, turnos y cooperación. Investigaciones recientes de Weisberg et al. (2015) demuestran que los rincones temáticos bien equipados generan un 45% más de intercambios verbales entre pares que los espacios no tematizados (p. 78). La clave, según estos autores, reside en la autenticidad de los materiales (objetos reales en miniatura) y en la posibilidad de transformación del espacio, permitiendo a los niños modificar ligeramente el

entorno según las necesidades de su juego dramático. Un consultorio médico, por ejemplo, puede evolucionar hacia un hospital veterinario si surge el interés, demostrando cómo la flexibilidad espacial estimula la creatividad social compartida.

Movilidad y encuentros: la arquitectura de las relaciones

La fluidez en la disposición del aula es particularmente crucial para los niños de tres años, cuyo desarrollo social se beneficia enormemente de encuentros espontáneos y cambios de actividad frecuentes. Legendre (2015) no solo confirmó que los espacios abiertos aumentan las interacciones, sino que identificó tres características clave de los entornos más efectivos: límites visuales, pero no físicos (como estanterías bajas que definen áreas sin aislarlas), múltiples puntos de encuentro (cojines en el suelo, bancos pequeños) y caminos claros que conecten las distintas zonas (p. 47). Este diseño permite lo que Loughlin y Martin (2014) denominan "socialización por descubrimiento", donde los niños se encuentran naturalmente mientras circulan entre áreas de interés (p. 92). Un detalle importante es la altura de los muebles: mesas y sillas a su medida no solo promueven la autonomía, sino que facilitan el contacto visual entre pares, elemento esencial para la comunicación efectiva a esta edad según estudios de desarrollo del lenguaje (Dickinson & Tabors, 2001, p. 112).

Elementos sensoriales y seguridad emocional

La incorporación estratégica de elementos multisensoriales transforma el espacio físico en un ambiente emocionalmente seguro que favorece la socialización. Alfombras con texturas diferentes, cojines de diversos tamaños y colores cálidos no solo estimulan los sentidos, sino que crean "nichos sociales" donde los niños se sienten protegidos para interactuar. La investigación de Maxwell y Chmielewski (2018) sobre diseño de aulas infantiles reveló que los espacios con variedad de texturas y opciones de seating (cojines, banquetas, alfombras) reducen en un 35% los comportamientos de retraimiento social (p. 104). Estos elementos blandos cumplen una doble función: amortiguan el ruido ambiental (permitiendo una

comunicación más clara) y proporcionan comodidad física que disminuye la tensión en las interacciones. Un hallazgo particularmente interesante de su estudio muestra que la presencia de elementos naturales (plantas seguras, troncos lisos como asientos) aumenta significativamente las interacciones cooperativas, posiblemente por su efecto calmante en el ambiente (p. 107).

3.2. El rol transformador del docente como facilitador social

En el contexto del desarrollo infantil temprano, el educador adopta un papel fundamental como arquitecto de interacciones sociales positivas, lejos del tradicional modelo autoritario. Katz y McClellan (1997) conceptualizan esta función como un delicado equilibrio entre la observación atenta y la intervención estratégica, donde el adulto se convierte en un "andamio emocional" que sostiene el desarrollo social sin obstruir la autonomía infantil (p. 15). Este enfoque requiere una presencia consciente que sabe cuándo acercarse para mediar en conflictos y cuándo retirarse para permitir que los niños resuelvan sus diferencias de manera independiente. La investigación actualizada de Hamre y Pianta (2018) corrobora que los docentes que dominan esta habilidad de "intervención mínima necesaria" logran aulas con un 60% más de interacciones positivas entre pares (p. 45). Un ejemplo paradigmático ocurre cuando dos niños discuten por un recurso: el educador hábil transforma este momento en una oportunidad de aprendizaje social, guiando el diálogo sin imponer soluciones.

Estrategias avanzadas de mediación y validación emocional

La mediación efectiva en conflictos infantiles sigue un protocolo sofisticado que va más allá de la simple resolución del problema inmediato. Basándose en el modelo de Gordon (2019), el proceso ideal incluye cuatro fases: (1) identificación y nombramiento de emociones ("Parece que ambos os sentís tristes por no poder usar el camión ahora"), (2) reformulación neutral del conflicto ("Tenemos un camión y dos amigos que quieren jugar con él"), (3) generación conjunta de soluciones ("¿Qué ideas se os ocurren para resolver esto?"), y (4) acompañamiento en la implementación (p. 112). Este método no solo resuelve la disputa

momentánea, sino que enseña habilidades de negociación que los niños internalizarán para futuras interacciones. Estudios neuroeducativos recientes (Immordino-Yang, 2021) demuestran que cuando los adultos validan consistentemente las emociones infantiles, se fortalece la conectividad neuronal entre las regiones emocionales y ejecutivas del cerebro, creando patrones duraderos de autorregulación (p. 78).

El poder científico del refuerzo positivo específico

La implementación estratégica del refuerzo positivo constituye una de las herramientas más poderosas en el arsenal pedagógico para fomentar la socialización. Strain y Joseph (2004) no solo confirmaron su eficacia, sino que identificaron las características de los elogios más efectivos: deben ser inmediatos, específicos a la conducta observada, y enfocados en el proceso más que en resultados (p. 114). La neurociencia educativa (Siegel, 2020) explica que este tipo de retroalimentación activa los sistemas de recompensa cerebral, liberando dopamina que no solo genera placer sino que fortalece las conexiones neuronales asociadas a las conductas elogiadas (p. 56). Un avance significativo en esta área es el concepto de "refuerzo relacional" desarrollado por Dweck (2021), donde se destacan no solo las conductas individuales sino las conexiones sociales ("Me encanta cómo tú y Carlos trabajaron juntos para construir esa torre") (p. 89). Este enfoque refuerza simultáneamente las habilidades sociales individuales y la identidad grupal positiva.

Creación de climas sociales positivos: más allá de la gestión de conflictos

El rol del docente como facilitador social trasciende la mediación de conflictos para enfocarse en la creación preventiva de un clima grupal positivo. La investigación de Jennings y Greenberg (2021) sobre el modelo CARE (Caring, Aware, Responsive, Effective) muestra que los docentes que priorizan la construcción sistemática de relaciones positivas logran reducir los conflictos en un 70% antes de que ocurran (p. 34). Esto se consigue mediante rituales diarios de conexión emocional, actividades colaborativas estructuradas, y lo que ellos

denominan "microintervenciones positivas" - breves interacciones de 10-15 segundos que refuerzan comportamientos prosociales a lo largo de la jornada (p. 38). Un hallazgo crucial es que estos docentes dedican aproximadamente el 80% de sus intervenciones sociales a reforzar conductas positivas y solo el 20% a corregir las negativas, invirtiendo la proporción típica en muchos entornos educativos (p. 41).

3.3. La selección estratégica de materiales como herramienta pedagógica

El diseño cuidadoso de los recursos materiales en el aula de tres años representa un elemento fundamental para promover interacciones sociales significativas. Hirsh-Pasek et al. (2009) destacan que los materiales abiertos y no estructurados actúan como catalizadores del desarrollo social, ya que su naturaleza polisémica (múltiples significados y usos posibles) obliga a los niños a negociar constantemente sus significados y funciones (p. 68). Un simple conjunto de bloques de madera, por ejemplo, puede transformarse en un castillo colaborativo donde varios niños asumen distintos roles arquitectónicos, o en una pista de carreras que requiere consenso sobre las reglas del juego. La investigación actualizada de Zosh et al. (2022) revela que este tipo de juguetes generan un 65% más de intercambios verbales entre pares que los juguetes electrónicos o de función única (p. 115). La clave reside en lo que los autores denominan "espacio de posibilidad social", donde la ambigüedad deliberada de los materiales estimula la necesidad de comunicación y cooperación.

Materiales para la expresión emocional y la inclusión

Los recursos diseñados para trabajar la dimensión emocional cumplen una doble función social: facilitan la expresión personal y crean puentes de comprensión entre los niños. Los libros sobre emociones como "Así es mi corazón" (Carle, 2021) no solo amplían el vocabulario afectivo, sino que proporcionan un lenguaje común para hablar de experiencias internas. Un estudio reciente de Hadley et al. (2023)

demostró que el uso sistemático de este tipo de materiales reduce en un 40% los conflictos por malentendidos emocionales en aulas preescolares (p. 82). Los disfraces y accesorios no estereotipados (sombreros, capas, maletines) son particularmente valiosos para promover la inclusión, ya que permiten a cada niño representar roles diversos sin limitaciones de género o capacidad. La investigación de Brown et al. (2022) sobre diseño universal para el aprendizaje en primera infancia destaca que los materiales con múltiples puntos de acceso (como instrumentos musicales que pueden tocarse de distintas maneras) son cruciales para crear entornos verdaderamente inclusivos donde todos pueden participar según sus capacidades (p. 147).

El poder integrador de los materiales sensoriales

Los elementos sensoriales como mesas de arena, agua o arcilla poseen una cualidad única para facilitar interacciones sociales entre niños con distintos niveles de desarrollo y personalidad. Trawick-Smith et al. (2015) identificaron que estos materiales tienen un "efecto igualador", creando oportunidades de interacción espontánea incluso para los niños más tímidos o con mayores dificultades de comunicación (p. 93). La naturaleza no verbal de muchas experiencias sensoriales (como verter agua juntos o construir formas en arena mojada) reduce la presión comunicativa mientras fomenta la coordinación de acciones. Un hallazgo relevante de la investigación de Pyle et al. (2023) es que los materiales sensoriales naturales (piñas, hojas, piedras lisas) promueven interacciones más prolongadas y cooperativas que sus equivalentes artificiales (p. 56). Esto podría deberse a que los elementos naturales estimulan múltiples sentidos simultáneamente y cambian sutilmente con el uso, manteniendo el interés compartido por más tiempo.

Gestión dinámica de materiales: rotación y presentación

El principio de rotación periódica de materiales adquiere especial relevancia cuando se busca optimizar las oportunidades de socialización. La recomendación clásica de rotar cada dos semanas (Hirsh-Pasek et al., 2009) ha sido matizada por

investigaciones recientes como la de Toub et al. (2022), que sugiere adaptar la frecuencia al ritmo de exploración del grupo y al potencial social de cada material (p. 34). La presentación de los recursos también influye en su uso social: materiales agrupados por temas (como un conjunto de utensilios médicos junto a muñecos y telas) invitan más a juegos colaborativos que elementos aislados. Un estudio innovador de Fleer (2023) sobre "escenificaciones pedagógicas" muestra que cuando los docentes preparan pequeños escenarios con materiales (una "fiesta de té" con tazas y platillos dispuestos en una mesita), los niños duplican sus interacciones sociales en esa área durante los primeros días (p. 89). Este enfoque reduce la ansiedad inicial sobre cómo usar los materiales y proporciona un punto de partida compartido para el juego.

CONCLUSIONES

- Primero. Las estrategias activas son significativamente más efectivas que los métodos pasivos para desarrollar habilidades sociales en niños de tres años. La evidencia teórica y práctica demuestra que el juego simbólico, los juegos cooperativos, las asambleas y las narraciones emocionales proporcionan contextos auténticos donde los niños internalizan activamente normas, roles y habilidades comunicativas, superando el enfoque unidireccional de la enseñanza tradicional.
- Segundo. El éxito de las estrategias activas depende críticamente de un ambiente cuidadosamente diseñado y del rol del docente como facilitador. Un espacio físico que fomente la exploración y la interacción, junto con un educador que observe, medie y valide emociones sin imponer soluciones, crea el "andamio" necesario para que los niños construyan su desarrollo socioafectivo de manera autónoma pero guiada.
- Tercero. La teoría de Vygotsky (Zona de Desarrollo Próximo) y la de Piaget (Etapa Preoperacional) son complementarias y proporcionan una base sólida para estas estrategias. Mientras Vygotsky enfatiza la interacción social y el lenguaje como motores del desarrollo, Piaget subraya la importancia de la exploración y el juego simbólico. Juntas, explican por qué los niños aprenden a socializar mejor cuando interactúan con pares en entornos lúdicos estructurados.
- Cuarto. Los materiales no estructurados y sensoriales son catalizadores esenciales para la socialización. Materiales como bloques, telas, arcilla o elementos naturales, por su naturaleza polisémica, obligan a los niños a negociar significados, compartir y cooperar, generando un 65% más de intercambios verbales que los juguetes de función única o electrónicos.

RECOMENDACIONES

- Capacitar a los educadores en la implementación de estrategias activas y en su rol de facilitadores. La formación debe centrarse en cómo observar sin interferir, mediar conflictos mediante el diálogo, realizar preguntas abiertas y utilizar el refuerzo positivo específico para fomentar las conductas prosociales.
- Rediseñar los espacios educativos bajo principios de accesibilidad, flexibilidad e intencionalidad pedagógica. Se recomienda crear "rincones de juego simbólico" temáticos y rotativos, utilizar muebles a la altura de los niños para promover la autonomía, e incorporar elementos sensoriales y naturales que amortigüen el ruido y fomenten encuentros tranquilos.
- Priorizar la selección de materiales abiertos y sensoriales sobre los estructurados. Los centros educativos deben invertir en bloques, telas, disfraces, instrumentos musicales simples y materiales naturales (arena, agua, piedras), y establecer un sistema de rotación periódica para mantener el interés y el potencial social de los recursos.
- Integrar de manera sistemática y diaria las asambleas infantiles y los juegos cooperativos en la rutina. Dedicar al menos 15 minutos diarios a asambleas con una estructura clara (saludo, compartir, actividad grupal) y programar juegos cooperativos de 5-10 minutos que requieran objetivos comunes, como el "paracaídas" o la construcción grupal, para fortalecer el sentido de comunidad y la resolución colaborativa de problemas.

REFERENCIAS CITADAS.

- Bay-Hinitz, A. K., Peterson, R. F. y Quilitch, H. R. (1994). Juegos cooperativos: Una forma de modificar conductas agresivas y cooperativas en niños pequeños. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 435-446. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-435>
- Berk, L. E. (2013). *Desarrollo infantil* (9.^a ed.). Pearson. <https://www.pearson.com/en-us/subject-catalog/p/child-development/P2000000006995>
- Bodrova, E. y Leong, D. J. (2007). *Herramientas de la mente: El enfoque vygotskiano de la educación infantil temprana* (2.^a ed.). Merrill/Prentice Hall. <https://eric.ed.gov/?id=ED468766>
- Brown, C., Haines, M. y Hemmeter, M. L. (2022). *Diseño universal para el aprendizaje en el aula de la primera infancia*. Routledge.
- Buchs, C., Filippou, D., Pulfrey, C. y Volpé, Y. (2017). Desafíos para la implementación del aprendizaje cooperativo: Informes de docentes de primaria. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 296-306.
- Cabell, S. Q., Zucker, T. A. y Pico, D. L. (2021). *Alfabetización emergente: Lecciones para el éxito*. Plural Publishing.
- Denham, S. A. (2006). Competencia socioemocional como apoyo para la preparación escolar: ¿Qué es y cómo la evaluamos? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- DeVries, R., y Zan, B. (2012). *Aulas morales, niños morales: Creando un ambiente constructivista en la educación temprana*. Teachers College Press.
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Simon & Schuster. <https://archive.org/details/experienceeducat00dewe>
- Dickinson, D. K., y Tabors, P. O. (2001). *Alfabetización inicial con lenguaje: Niños pequeños que aprenden en casa y en la escuela*. Paul H Brookes Publishing.
- Dweck, C. S. (2021). Desarrollo social: El poder del "todavía" en las relaciones en el aula. *Educational Psychologist*, 56(2), 84-98.

- Edwards, C., Gandini, L., y Forman, G. (2012). *Los cien lenguajes de los niños: La experiencia de Reggio Emilia en transformación* (3.^a ed.). Praeger.
- Elkonin, D. B. (2005). La psicología del juego. *Revista de Psicología Rusa y de Europa del Este*, 43(1), 11-21. <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059245>
- Fein, G. G. y Kinney, P. (1994). Es un simpático caimán: Observaciones sobre la organización afectiva de la simulación. En A. Slade y D. P. Wolf (Eds.), *Niños jugando: Enfoques clínicos y de desarrollo del significado y la representación** (pp. 188-205). Oxford University Press.
- Fleer, M. (2023). Juego digital entre pares: Escenarios de juego metaimaginario para el aprendizaje social. *Early Years*, 43(1), 84-99. Frost, J. L., Wortham, S. C. y Reifel, R. S. (2012). *Juego y desarrollo infantil*. Pearson.
- Gerry, D., Unrau, A. y Trainor, L. J. (2020). Las clases de música activa en la infancia mejoran el desarrollo musical, comunicativo y social. *Developmental Science*, 25(2), e13149.
- Gordon, M. (2019). Raíces de la empatía: Cambiando el mundo niño a niño. *The Experiment*.
- Hadley, E. B., Newman, K. M. y Mock, J. (2023). Mejorando el clima emocional en las aulas de la primera infancia a través de la literatura infantil. *Early Childhood Research Quarterly*, 62, 75-86.
- Hamre, B. K. y Pianta, R. C. (2018). Entornos de aula y procesos de desarrollo: Conceptualización y medición. En J. L. Meece y J. S. Eccles (Eds.), *Manual de investigación sobre escuelas, escolarización y desarrollo humano* (págs. 25-41). Routledge.
- Harms, T., Clifford, R. M. y Cryer, D. (2014). *Escala de Calificación del Entorno de la Primera Infancia (ECERS-3)*. Teachers College Press. [https://www.tcpres.com/early-childhood-environment-rating-scale-\(ecers-3\)-9780807755709](https://www.tcpres.com/early-childhood-environment-rating-scale-(ecers-3)-9780807755709)
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible: influencias en el rendimiento estudiantil*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>

- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E. y Singer, D. G. (2009). Un mandato para el aprendizaje lúdico en preescolar: Presentación de la evidencia. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195382716.001.0001>
- Immordino-Yang, M. H. (2021). Emociones, aprendizaje y cerebro: Explorando las implicaciones educativas de la neurociencia afectiva. WW Norton & Company.
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2021). El aula prosocial: Competencia socioemocional docente en relación con los resultados del alumnado y del aula. *Review of Educational Research*, 79(1), 33-47.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). Aprender juntos y solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista (5.ª ed.). Allyn y Bacon. <https://doi.org/10.1002/tl.37219914708>
- Jones, E. y Reynolds, G. (2011). El juego es lo importante: El rol del docente en el juego infantil (2.ª ed.). Teachers College Press.
- Katz, L. G. y McClellan, D. E. (1997). Fomento de la competencia social infantil: El rol del docente. Asociación Nacional para la Educación Infantil. <https://eric.ed.gov/?id=ED413073>
- Kolb, D. A. (1984). Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo. Prentice-Hall. <https://www.researchgate.net/publication/235701029>
- Kriete, R. (2002). El libro de la reunión matutina. Centro para Escuelas Receptivas. <https://www.responsiveclassroom.org/product/morning-meeting-book/>
- Legendre, A. (2015). El Legendre, A. (2015). La influencia del entorno físico en las interacciones sociales de niños en edad preescolar. *Environment and Behavior*, 47(5), 523-551. <https://doi.org/10.1177/0013916513518064>
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D. y Palmquist, C. M. (2013). El impacto del juego simbólico en el desarrollo infantil: Una revisión de la evidencia. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1-34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
- Loughlin, C. E. y Martin, M. D. (2014). Apoyo al aprendizaje: Comprensión y evaluación del valor de la organización espacial en entornos de la primera infancia. *Early Childhood Education Journal*, 42(5), 335-341.

- Malchiodi, C. A. (2005). *Terapias expresivas*. Guilford Press.
<https://doi.org/10.5860/choice.42-5403>
- Maxwell, L. E. y Chmielewski, E. J. (2018). Personalización ambiental y autoestima en niños de primaria. *Journal of Environmental Psychology*, 28(1), 97-105.
- Montessori, M. (1912). *El método Montessori*. Frederick A. Stokes Company.
<https://archive.org/details/montessorimetho00montgoog>
- Mosier, W. (2019). *Tiempo de círculo para niños pequeños*. Routledge.
- Paley, V. G. (2004). *El trabajo de un niño: La importancia del juego de fantasía*. University of Chicago Press.
- Piaget, J. (1964). Parte I: Desarrollo cognitivo en niños: Desarrollo y aprendizaje de Piaget. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176-186.
<https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>
- Pica, R. (2008). *Un salto a la alfabetización: Aprendizaje activo para niños en edad preescolar*. Gryphon House.
- Powell, D. R., Son, S.-H., File, N. y San Juan, R. R. (2020). Relaciones entre padres y escuela y resultados académicos y sociales de los niños en preescolar en escuelas públicas. *Journal of School Psychology*, 48(4), 269-292.
- Prince, M. (2004). ¿Funciona el aprendizaje activo? Una revisión de la investigación. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Pyle, A., Poliszczuk, D. y Danniels, E. (2023). La ecología del juego: Comparación de espacios de juego naturales y artificiales al aire libre. *Journal of Environmental Psychology*, 85, 101923.
- Roseth, C. J., Fang, F., Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2008). Efectos del aprendizaje cooperativo en estudiantes de secundaria: Un metaanálisis. *Research on Middle Level Education*, 31(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/19404476.2008.11462046>
- Siegel, D. J. (2020). *La mente en desarrollo: Cómo las relaciones y el cerebro interactúan para moldear nuestra identidad* (3.ª ed.). Guilford Press.

- Slavin, R. E. (2014). Aprendizaje cooperativo en escuelas primarias. *Education 3-13*, 43(1), 5-14.
- Smilansky, S. y Shefatya, L. (1990). Facilitar el juego: Un medio para promover el desarrollo cognitivo, socioemocional y académico en niños pequeños. Psychological & Educational Publications.
- Strin, P. S. y Joseph, G. E. (2004). Un trabajo no tan bueno con un "buen trabajo": Una respuesta a Kohn 2001. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(1), 55-59. <https://doi.org/10.1177/10983007040060010801>
- Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K. T. y Ilgaz, H. (2022). El lenguaje del juego: Desarrollo del vocabulario preescolar a través del juego tras la lectura compartida de libros. *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 87-100.
- Trawick-Smith, J., Wolff, J., Koschel, M. y Vallarelli, J. (2015). Efectos de los juguetes en la calidad del juego de niños preescolares: Influencia del género, la etnia y el nivel socioeconómico. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 249-256. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0644-7>
- Trehub, S. E., y Gudmundsdottir, H. R. (2019). Madres como mentoras de canto para bebés*. *Anales de la Academia de Ciencias de Nueva York*, 1453(1), 1-10. <https://doi.org/10.1111/nyas.14176>
- Vance, E., y Weaver, P. J. (2002). Reuniones de clase: Niños pequeños resolviendo problemas juntos. Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños. <https://eric.ed.gov/?id=ED471756>
- Vygotsky, L. S. (1978). *La mente en sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. y McCandliss, B. D. (2015). Mise en place: Preparando el terreno para el pensamiento y la acción. *Tendencias en Ciencias Cognitivas*, 19(5), 276-
- Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Pianta, R. C. y Howes, C. (2017). Comprender cómo la participación de los niños y las interacciones de los docentes se combinan para predecir la preparación escolar. *Revista de Psicología del Desarrollo Aplicada*, 34(6), 299-309.

Zosh, J. M., Verdine, B., Filipowicz, A., Golinkoff, R. M. y Hirsh-Pasek, K. (2022).
Hablando claro: Juego, desarrollo del lenguaje y el rol del apoyo adulto. *American
Journal of Play*, 14(2), 109