



Clío

Revista de Historia, Ciencias Humanas
y Pensamiento Crítico

ISSN 2660-9037



Adscrita a:
Fundación Ediciones Clío
Academia de Historia del
estado Zulia
Centro Zuliano de
Investigaciones
Genealógicas

Sección: Artículo científico | 2025, julio-diciembre, año 5, No. 10, 1517-1540

Parentalidad lúdica: juegos tradicionales en entornos pedagógicos en aulas de educación inicial en Perú

Quiroz Sagardia, Katherine Juliana¹

Correo: kquirozs2@upao.edu.pe

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-4158-4035>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15548843>

Resumen

El estudio de enfoque documental-hermenéutico, analiza cómo la parentalidad lúdica mediante juegos tradicionales en entornos de educación inicial en Perú fortalece los contextos pedagógicos. Estas iniciativas didácticas promueven la participación activa de las familias, integrando dinámicas con juegos tradicionales como: canicas, salta sogas, rayuela, ¿Lobo, dónde estás?, las escondidas, el trompo o adivinanzas, los cuales representan un patrimonio educativo no declarado, capaz de desarrollar habilidades cognitivas, socioemocionales y culturales en niños de 3 a 5 años. La falta de capacitación docente y la desvalorización de prácticas ancestrales son algunos desafíos que aún se enfrentan para la implementación de estas dinámicas en áreas críticas. La investigación plantea la necesidad de políticas interculturales que articulen saberes comunitarios, formación docente en mediación lúdica y alianzas Estado-escuela-comunidad. Así, los juegos tradicionales emergen no solo como herramientas pedagógicas, sino como puentes para construir identidad, equidad y constructos de conocimientos en la educación inicial en un país multicultural como Perú.

Palabras clave: parentalidad lúdica, juegos tradicionales, educación inicial, entornos pedagógicos.

¹ Bachiller en Educación, Licenciada en Educación Inicial, Maestra en Educación con Mención en Gestión y Acreditación Educativa. Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo, La Libertad, Perú.



BY: se debe dar crédito al creador.
NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.
SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<https://ojs.revistaclio.es/index.php/edicionesclio/>

Recibido: 2025-03-10 Aceptado: 2025-05-17

Playful parenting: traditional games in pedagogical settings in early childhood education classrooms in Peru

Abstract

This documentary-hermeneutic study analyzes how playful parenting through traditional games in early childhood education settings in Peru strengthens pedagogical contexts. These educational initiatives promote active family participation by integrating dynamics with traditional games such as marbles, jump rope, hopscotch, where are you, wolf? hide-and-seek, spinning tops, and riddles. These games represent an undeclared educational heritage capable of developing cognitive, socioemotional, and cultural skills in children ages 3 to 5. The lack of teacher training and the devaluation of ancestral practices are some of the challenges still faced in implementing these dynamics in critical areas. The research raises the need for intercultural policies that articulate community knowledge, teacher training in playful mediation, and state-school-community partnerships. Thus, traditional games emerge not only as pedagogical tools, but as bridges for building identity, equity, and knowledge constructs in early childhood education in a multicultural country like Peru.

Keywords: Playful parenting, traditional games, early childhood education, pedagogical environments, Peru.

Introducción

Implementar prácticas pedagógicas en educación inicial bajo enfoque de parentalidad lúdica participativa mediante juegos tradicionales en un país como Perú, es considerado desafiante, puesto que, el entorno es multicultural, diferenciado contextualmente y plurilingüe (MINEDU, 2023). A pesar de ser un método didáctico-pedagógico usado en prácticas docentes ancestrales, es innovador, pues vincula la participación activa de la familia en el uso de juegos tradicionales con el entorno pedagógico del aula de clase (Rodríguez et al., 2021). Bajo el contexto pragmático, investigaciones aportadas por Sisalema et al. (2025)

indican que, la intervención de padres no solo incide sobre la autoestima del infante, sino también reconfigura la internalización de aprendizajes significativos, siempre que la didáctica sea sistematizada.

A pesar de los avances de la gobernanza peruana en la generación políticas públicas al respecto, sumado a la participación comunitaria, persisten retos y dificultades en su utilización (MINEDU, 2019), puesto que, debido a condiciones socioculturales, en muchas regiones la familia presta bajo significado a la intervención pedagógica parental; por otro lado, desvalorizan las practicas ancestrales en entonos escolares, finalmente se suma la existencia de una brecha importante en la capacitación docente (Ames, 2016; Espinosa, 2023). Por lo tanto, su implementación efectiva necesita superar el estereotipo creado, bajo la creencia de que estas prácticas significan retraso, especialmente cuando la modernidad percibe que lo digital es significado de avance (Centeno et al., 2024). Estudios realizados por Ramírez y Guzmán (2020) y Díaz (2024) promueven la utilización de juegos tradicionales con participación familiar en las prácticas pedagógicas para revitalizar los saberes ancestrales que fortalecen la corresponsabilidad educativa.

Esta investigación se fundamenta en modelos pedagógicos como el aprendizaje dialógico lúdico (Caicedo, 2019) y la pedagogía afectiva propia de participación parental (Justis et al., 2017). Su implementación, coopera con el desarrollo de constructos de conocimiento en infantes en educación inicial, mediante narrativas didácticas compartidas. Estos modelos proponen fundamentos basados en la teoría educativa socioconstructivista (Vygotsky, citado en Fajardo, 2022), pues promueve el cooperativismo, la integración social, la comprensión de la cultura intergeneracional, con la implementación de juegos tradicionales

ancestrales insertos en objetivos pedagógicos, que finalmente alientan al desarrollo del lenguaje y el razonamiento en el infante (Laz et al., 2023). Sin embargo, el éxito en el alcance de estos objetivos, dependerá del reconocimiento de la gobernanza de las diferencias culturales y económicas de cada región donde se ubica el centro educativo (Morán y Sandes, 2013).

Metodológicamente, el estudio adopta un diseño cualitativo y documental, analizando críticamente fuentes secundarias como informes del MINEDU, artículos científicos y estudios de casos (Gutiérrez et al., 2021; UNICEF, 2020). Mediante una valoración hermenéutica, se examinan dimensiones pedagógicas, socioemocionales y culturales de experiencias en regiones urbanas y rurales, presentando programas en ejecución y proyectos interculturales en comunidades como Shipibo-Konibo (Sandoval, 2018). Con la finalidad de ofrecer una visión integral sobre cómo los juegos tradicionales y la parentalidad lúdica enfrentan complejidades devenidas de las tecnologías emergentes y el poco enganche popular sobre la preservación cultural, se realizó la triangulación de datos.

El objetivo central es analizar el impacto de la integración de juegos tradicionales y la corresponsabilidad parental en la educación inicial peruana, proponiendo estrategias para promover políticas educativas inclusivas. El artículo se estructura en cinco secciones: 1) revisión de casos de intervención parental en Perú, 2) modelos de pedagogía lúdica, 3) mediación emocional en dinámicas de juego, 4) impacto de los juegos tradicionales y se finaliza con, 5) conclusiones que enfatizan la necesidad de alianzas entre Estado, escuela y comunidad. La investigación considera la propuesta de Proaño et al. (2025) que impulsa la reinserción de prácticas lúdicas ancestrales con parentalidad activa en entornos

pedagógicos de educación inicial, consideradas pertinentes en un país multicultural como Perú.

Metodología

La metodología utilizada en la investigación se centra en el enfoque cualitativo-documental con visión heurística, puesto que la información proviene de fuentes secundaria interpretadas a la luz de los objetivos planteados. Documentos como: políticas públicas, publicaciones de MINEDU, artículos científicos y datos institucionales nacionales e internacionales fueron utilizados. Prevalece la valoración hermenéutica de la literatura consultada sobre educación inicial en Perú, juegos tradicionales, parentalidad lúdica para luego abordar las categorías y subcategorías pedagógicas, socioemocionales y culturales en el aula de clase de educación inicial de segundo ciclo

El diseño no experimental integra narrativas sociohistóricas que vinculan prácticas ancestrales con modelos educativos contemporáneos. La unidad de análisis abarca experiencias documentadas en regiones diversas del país, destacando programas oficiales y no oficiales. Mediante la triangulación de datos analizados de las unidades mencionadas, se busca ofrecer una visión integral sobre cómo la integración de juegos tradicionales y la corresponsabilidad parental fortalecen el desarrollo infantil, identificando retos como el vacío digital, la preservación cultural y la necesidad de políticas descentralizadas. El proceso enfatiza la adaptación de saberes comunitarios a entornos pedagógicos, respaldando la construcción de aprendizajes significativos y equitativos.

Educación inicial e intervención parental, casos en Perú

El desarrollo integral durante la primera etapa de la infancia de los individuos en el nivel de educación inicial requiere de la intervención parental como factor clave para generar potenciación de constructos de aprendizaje (Rodríguez et al., 2021). En instituciones educativas se reconoce como un hecho insoslayable, la participación activa de la familia como atributo educativo complementario. Esto no solo fortalece la autoestima del infante, también potencia la seguridad emocional propicia para internalizar contenidos de aprendizaje propios de los procesos pedagógicos, pues interviene la efectividad y la cotidianidad (Sisalema et al., 2025). Este contexto participativo requiere de articulación escolar con las familias, particularmente en contexto donde la creencia de la educación del infante solo proviene de la escuela.

Ahora bien, la incorporación de enfoques lúdicos en la pedagogía compartida basados en juegos tradicionales, representa una oportunidad de vincular la parentalidad participativa de carácter consciente con los objetivos educativos (Díaz, 2024). Para cumplir con éxito el proceso didáctico-lúdico planteado, se hace necesario capacitar a los docentes en el campo de la mediación familiar en procesos pedagógicos vinculados a intervención lúdica, saberes comunitarios, apoyados también por políticas educativas acordes con la gobernanza (Acuña y Leal, 2024), que sean capaces de generar un marco de sinergias colaborativas entre el Estado, institución, docente y la familia.

El propósito de la investigación se vincula con el nivel educativo escolar inicial en Perú en su segundo ciclo de 3 a 5 años de edad, el cual ha experimentado avances importantes en los últimos años, mediante la formulación e

implementación de políticas públicas; como, por ejemplo, el programa “Cuna Más” que está enfocado en el desarrollo temprano del infante. No obstante, se han presentado retos significativos que dificultan el proceso eficiente del mismo, con la participación parental, pues su implementación en zonas rurales y periurbanas ha sido dificultosa. Por ello, Ames (2016) señala que la intervención parental no es sinónimo de trabajo administrativo, más bien es, incorporación familiar en pleno con estrategias lúdicas al proceso pedagógico. Esta circunstancia evidencia la necesidad de redefinir el rol y compromiso parental como agentes activos en la construcción de aprendizajes significativos.

Otro proyecto como “Aprendiendo en Familia”, de acuerdo con MINEDU (2019), ha propiciado la promoción de la corresponsabilidad educativa de la familia, mediante inducción y talleres a padres que utilizan juegos tradicionales peruanos para insertar estos en los contenidos curriculares. En Puno, se realizó un estudio que incorporó la actividad con participación parental en dinámicas lúdicas en el aula, los resultados mostraron mejoramiento de la comprensión de contenidos de matemáticas en niños de educación inicial y primaria (Pilco-Montes de Oca, 2018). Se observó en este programa una debilidad, los padres valoran muy poco las prácticas ancestrales autóctonas como parte de la cultura viva.

Siendo Perú un país multicultural, existe una exuberante diversidad de costumbres y creencias, pues entonces, amerita intervención educativa parental desde un enfoque diferenciado, para que la acción pedagógica de aprendizajes tribute a narrativas culturales propias de cada segmento. Un ejemplo de ello, es en la Amazonía peruana donde las comunidades indígenas Shipibo-Konibo han incorporado –con respaldo de organizaciones locales– narrativas lingüísticas y juegos tradicionales propios basados en su cosmovisión y sistema de creencias en

educación inicial (Ramírez y Guzmán, 2020). Esta postura pedagógica, no solo incorpora saberes ancestrales originarios, sino que legitima el rol significativo de la familia indígena en la educación inicial.

Un análisis comparativo entre regiones del Perú realizado por MINEDU (2024), revela que la intervención parental es más efectiva cuando se articula con agentes comunitarios y se adapta a las realidades socioeconómicas. Muchas instituciones de educación inicial y primaria en Latinoamérica ejercen la colaboración entre escuelas y líderes comunales, pretendiendo con esto diseñar materiales educativos basados en cuentos, promoviendo la participación activa de padres en la didáctica-pedagógica de narración y dramatización (Morán y Sandes, 2013). Estos casos destacan la importancia de políticas descentralizadas que reconozcan la heterogeneidad y diferencias culturales del país a objeto de fomentar alianzas intersectoriales e intergeneracionales.

Pese a lo atractivo de la intervención parental en la educación, persisten condiciones en contra. La brecha socioeconómica y digital ha relegado a muchas familias de entornos vulnerables a un papel pasivo en la educación remota, limitando el uso de estrategias interactivas lúdicas solo a la educación presencial (Espinosa, 2023). Un problema adicional recurrente es la poca sistematización y organización curricular que ha aportado infructuosidad en el despliegue y aplicación de la intervención parental. Para propiciar intervención conjunta es necesario fortalecer el enfoque cultural en docentes y padres (Proaño et al., 2025), por ello, se debe incrementar el uso de programas que visibilicen el valor pedagógico del juego tradicional en el desarrollo infantil.

De acuerdo a conclusiones en estudios realizados por Gutiérrez et al., (2021), la participación activa parental en la educación inicial es clave para

fortalecer el desarrollo cognitivo y socioemocional infantil. Su involucramiento no solo enriquece las competencias educativas de los niños, sino que también fortalece redes comunitarias al integrar prácticas culturales colaborativas. La participación de los padres en la educación inicial, según el estudio de Salto-Cubillos et al. (2025), es un eje transformador en niños y niñas hasta 5 años, su compromiso activo fortalece la seguridad emocional y estimula el aprendizaje significativo, al integrar enfoques contemporáneos como el juego guiado-orientado y la construcción conjunta del conocimiento.

La interacción de los niños de educación inicial mediante juegos lúdicos, fomenta habilidades cognitivas y sobre todo sociales, además le desarrolla la capacidad de adaptarse a situaciones disímiles generadas en los juegos. Por ello, la participación familiar en conjunto con el docente orientador, garantiza crecimiento y desarrollo sostenible al infante desde los primeros años, puesto que en los juegos se pone de manifiesto la equidad. Los juegos tradicionales son una manifestación lúdica que promueve aprendizaje histórico, donde se observa inclusión, solo la acción participativa del docente, la familia y el niño representan un gran beneficio. Por esta razón, la corresponsabilidad parental es, sin duda, un factor clave que proporciona un cimiento emocional al infante, ajustando con calidad su desarrollo temprano.

Pedagogía lúdica parental. Modelos

Todos los modelos de pedagogía lúdica con corresponsabilidad parental, se cimientan sobre la base de la integración colectiva de todos los actores del juego, siendo esta integración el instrumento o la herramienta mediadora entre la construcción de aprendizajes y la participación parental (Toro et al., 2022). En

realidad, el enfoque pedagógico está vinculado a teorías socioconstructivista de la educación como la presentada por Vygotsky, en la cual se anima a co-construir entornos creativos interactivos, donde la familia, de manera holística, asume el conocimiento de manera divertida y lúdica (Fajardo, 2022). En sentido de significados representativos, esto implica, según Laz et al. (2023), adaptar significados de juegos –mejor sin son tradicionales– a objetivos pedagógicos, como, por ejemplo, para el desarrollo del lenguaje o el pensamiento razonado en niños de educación inicial.

Un modelo destacado es el aprendizaje dialógico lúdico, que fomenta la interacción equitativa entre adultos y niños mediante reglas negociadas y narrativas compartidas (Caicedo, 2019). Este enfoque, aplicado en talleres familiares, según Giro (2024) ha demostrado que actividades como el teatro de títeres o la recreación de historias comunitarias estimulan la empatía y la resolución colaborativa de problemas. Sin embargo, su implementación exige capacitación docente para orientar a las familias en metodologías participativas, así como recursos didácticos que equilibren tradición e innovación. La ausencia de estos elementos puede limitar la sostenibilidad de las prácticas en el tiempo.

En América Latina, modelos como la pedagogía del afecto, han ganado relevancia al vincular el juego con el desarrollo socioemocional (Justis et al., 2017). Aquí, padres y educadores colaboran en la creación de espacios donde los juegos tradicionales –como saltar la soga o elaborar juguetes con materiales reciclados– sirven para expresar emociones y fortalecer vínculos (Jauregui, 2019). Estas experiencias no solo refuerzan la identidad cultural, sino que también desafían visiones adultocéntricas, al reconocer al niño como agente protagónico (Gallego, 2015). No obstante, persisten barreras como la escasa valoración del

juego en pedagogía educativa o la brecha de recursos entre contextos urbanos y rurales.

Otro enfoque innovador es el modelo comunitario-intergeneracional, que articula saberes ancestrales con currículos locales (Carchipulla, 2021). Mediante círculos de juego, abuelos, padres y niños intercambian conocimientos a través de actividades como la narración oral o la elaboración de juguetes artesanales. Esta perspectiva no solo revitaliza tradiciones, sino que legitima el rol educativo de las familias como transmisoras de la cultura ancestral (Lucero et al., 2023). Sin embargo, su éxito depende de la articulación con instituciones educativas y la flexibilidad curricular para incorporar prácticas no occidentales, un reto en sistemas estandarizados influenciados por la globalidad.

Finalmente, la evaluación de estos modelos evidencia la necesidad de políticas públicas que prioricen la formación docente en mediación lúdica y la creación de redes de apoyo parental. Investigaciones recientes concluyen que la integración del juego tradicional en la educación inicial mejora la motivación infantil y reduce brechas de desigualdad. Para escalar estos beneficios, se requiere financiamiento sostenible, marcos normativos que reconozcan la diversidad cultural y campañas de sensibilización que reposicionen el juego como herramienta pedagógica y no como mero entretenimiento. Solo así se consolidará una parentalidad lúdica transformadora.

Mediación emocional en dinámicas lúdicas en educación inicial

La mediación emocional en niños del segundo ciclo de educación inicial de acuerdo con Sandoval et al. (2020) es un punto de encuentro entre la actividad lúdica y el desarrollo socioafectivo de los infantes. Desde una visión

constructivista, los docentes y padres actúan como facilitadores para regular emociones como la alegría o la frustración, conductas con proclividad en infantes en etapas iniciales. Los juegos cooperativos de carácter lúdico ofertan responsabilidades a los participantes, siendo un verdadero role-playing, que proporciona a los niños posibilidades de tomar decisiones para negociar produciendo empatía (Tamayo, 2022). Sin duda, los juegos cooperativos permiten recrear condiciones de clima de confianza en el negociador, siendo esta competencia un aprendizaje significativo.

Se trata de producir integración social mediante juegos tradicionales, siendo mejor si la narrativa del juego contiene elementos como: cuentos, canciones populares o tradiciones ancestrales propias, elementos que generan emociones complejas (Escalante y Caldera, 2008). Un ejemplo significativo pudiesen ser rondas infantiles cantadas que generan sentimientos y recuerdos, permitiendo a los niños asociar palabras o frases con estados emocionales internos, lo cual genera identificación cultural. Por ello, la psicopedagogía está encaminada al uso de estrategias que permitan asociar la cultura con la afectividad, propias para que el infante enfrente situaciones complejas (Mosquera et al., 2022). En la actualidad muchos docentes priorizan lo cognitivo sobre lo socioafectivo, incurriendo en la limitación del potencial creador del niño.

Las investigaciones sobre el tema evidencian, con argumentos sólidos, que la mediación emocional en los constructos de aprendizaje trasciende lo cognitivo, el aula y la presencialidad del docente plenipotenciario, más bien, involucra a la familia y las emociones, puesto que los primeros prevén afectividad sin escatimar esfuerzos (Gubbins y Berger, 2002; Parra, 2014 y Gubbins, 2016). Un caso digno de resaltar es la creación de juguetes con material de reciclaje entre los padres en

conjunto con sus hijos, esto no solo estimula la creatividad familiar, más bien este acto pedagógico intrafamiliar, refuerza los vínculos emocionales identificando elementos clave como, colaboración y reconocimiento mutuo. La creación de espacios colaborativos familiares mediante actividades de creación y acciones lúdicas, permiten comprender definitivamente el valor educativo del juego.

Programas educativos como “Jugando Convivimos”, ejecutados en algunos países de América Latina, han permitido demostrar con evidencia científica que la mediación emocional basada en juegos lúdicos reduce las conductas agresivas en niños y adolescentes (UNICEF, 2020). Otras actividades lúdicas como los juegos de máscaras, generan oportunidad al infante de promover conciencia corporal permitiendo la identificación de señales no verbales. Estos resultados indican la importancia de diseñar recursos lúdicos que integren diversidad étnica y lingüística, asegurando su relevancia cultural (Higueras, 2020). Aun así, la falta de materiales adaptados y la sobrecarga curricular dificultan su implementación sistemática.

Para consolidar estos avances, es necesario replantear las políticas educativas hacia enfoques holísticos que equilibren lo cognitivo y lo emocional. La formación docente debe incluir módulos sobre neurociencia afectiva y técnicas lúdicas, mientras que las familias requieren guías prácticas para replicar dinámicas en el hogar. Asimismo, la evaluación de competencias socioemocionales mediante rúbricas basadas en el juego, permitiría visibilizar su impacto. Solo así, se logrará que la mediación emocional enriquezca no solo el desarrollo infantil para el futuro individuo, también es propicio para la construcción de sociedades más empáticas.

Juegos tradicionales en Perú y su impacto en niños de educación inicial

En Perú, los juegos tradicionales como: canicas, salta sogas, rayuela, ¿Lobo, dónde estás?, las escondidas, el trompo y las adivinanzas, representan un recurso histórico no declarado, que muy bien se deben integrar pedagógicamente en el currículo de educación inicial (Sánchez, 2020). Estos juegos, arraigados en prácticas colectivas andinas, amazónicas y costeñas, promueven en el país el desarrollo integral al combinar movimientos, narrativa y simbolismo. Estudios del Ministerio de Educación (MINEDU, 2023) evidencian que su uso en aulas, además de la educación física fortalece la coordinación motora y la memoria espacial en niños de 3 a 5 años. También, al vincularse con relatos ancestrales, fomentan una identidad cultural temprana y fortalece la corporalidad, esencial en un país plurilingüe y multicultural como Perú.

En el ámbito socioemocional, juegos cooperativos como la “pallana” que consiste en recoger objetos del suelo mientras uno se lanza al aire, además la dinámica de rondas infantiles de música, ambos facilitan la construcción de vínculos basados en el respeto y la solidaridad, fomentando el trabajo comunitario a medida que favorece el desarrollo de nuevas sensibilidades, pues cuestiona las relaciones de poder (Franco, 2021). Estas dinámicas reducen conductas individualistas al exigir negociación de roles y metas compartidas. Por ejemplo, en el juego de “la quemada”, los niños aprenden a manejar la frustración y a celebrar logros grupales, habilidades clave para su adaptación escolar. Este enfoque contrasta con prácticas lúdicas digitales, que suelen priorizar la competencia sobre la colaboración (Centeno et al., 2024).

La dimensión cognitiva también se beneficia mediante juegos que estimulan el pensamiento crítico y la resolución de problemas (Centeno et al., 2024). El “ajedrez andante”, también llamado ajedrez andino o el Zorro y las Ovejas, es una adaptación local del ajedrez –sin ser ajedrez clásico– con figuras inspiradas en la cosmovisión Inca, este juego promueve estrategias de planificación y toma de decisiones en niños (Huanca, 2024). Asimismo, las adivinanzas en quechua o shipibo-konibo, utilizadas en aulas bilingües, mejoran la comprensión lingüística y el razonamiento abstracto (Lauracio, 2021). Un estudio en Puno (UNICEF, 2022) reveló que estos recursos no solo nivelan brechas de lenguaje, sino que también incrementan la autoestima al validar las lenguas originarias en espacios educativos formales.

Sin embargo, la preservación de estos juegos enfrenta desafíos en contextos urbanizados y globalizados. En Lima Metropolitana, por ejemplo, la tecnología, la migración interna y la influencia mediática han desplazado prácticas como el trompo, las chapadas y saltos con ritmo, reemplazándolas por juguetes industrializados y tecnológicos. Estos limitan oportunidades para explorar la motricidad gruesa o la creatividad con materiales no estructurados. Proyectos como “Juega Perú” (MINEDU, 2023) buscan revertir esta tendencia mediante ferias lúdicas escolares, aunque su alcance aún es incipiente en zonas periféricas con alta densidad poblacional.

En la Amazonía peruana, comunidades indígenas y centro educativos iniciales han adaptado juegos tradicionales a currículos interculturales, integrando elementos naturales como semillas o fibras vegetales. El “juego de los hilos”, por ejemplo, enseña patrones geométricos mediante técnicas de tejido (Sandoval, 2018), vinculando saberes ancestrales con matemáticas básicas. Estas prácticas,

respaldadas por organizaciones tanto públicas como privadas, no solo revitalizan conocimientos ecológicos, sino que empoderan a los niños como custodios de su herencia cultural. Sin embargo, se deben superar desafíos que dificultan su replicabilidad y masificación, como la falta de materiales didácticos contextualizados y la escasa formación docente en pedagogías indígenas

El impacto de estos juegos trasciende lo individual, influyendo en dinámicas familiares y comunitarias. En comunidades mayas de América Central y trasladada también a regiones incaicas como Ayacucho, talleres donde padres enseñan a sus hijos la “quena musical”, que es un juego con flautas de caña, han fortalecido la comunicación intergeneracional y revalorizado el rol educativo de los ancianos (Mendoza, 2020). Esto permite observar el potencial de los juegos tradicionales como puentes entre escuela y comunidad, algo clave en un país como Perú, donde el 37,9% de la población tienen menos de 14 años, siendo una minoría importante de origen étnico (INEI, 2023). Aun así, persisten estereotipos que asocian estas prácticas con “atraso”, especialmente en sectores urbanos de clase media.

En Laredo, distrito de Trujillo, los juegos tradicionales como la rayuela, las carreras de sacos y las adivinanzas han sido integrados en aulas de educación inicial como estrategias para fortalecer el desarrollo psicomotriz y socioemocional en adolescentes y niños de 3 años (Cárdenas y García, 2017). Docentes han reportado que estas dinámicas, al vincularse con narrativas locales –como historias sobre la cosecha de caña o festividades como la Marinera–, promueven la identidad cultural y mejoran habilidades como el equilibrio y la coordinación psicomotora. Un estudio piloto realizado por Aguilar y Pinares (2024) evidenció que niños expuestos a estos juegos mostraron mayor capacidad para trabajar en

equipo y resolver conflictos, comparados con aquellos que solo utilizaron materiales estructurados.

El clima familiar en entornos educativos de Trujillo se nutre de estas prácticas lúdicas, donde abuelos y padres reviven juegos tradicionales durante reuniones comunitarias, reforzando vínculos afectivos. Se requiere entonces, proyectos de capacitación para docentes y padres de educación inicial en el uso pedagógico de estos juegos, logrando que gran parte de familias incorporen rondas infantiles en sus rutinas diarias. Esto ha favorecido la comunicación asertiva y la gestión emocional entre niños y entre los niños con sus padres, especialmente en contextos donde el trabajo urbano o agrícola limita el tiempo de interacción. Sin embargo, persisten desafíos como la escasa valoración del juego en hogares con padres jóvenes influenciados por dinámicas digitales propias de la globalidad, lo cual exige campañas de sensibilización que destaquen su rol de los juegos tradicionales en la construcción de resiliencia y arraigo cultural.

Para maximizar su impacto, se requiere una política educativa que articule investigación, formación docente y participación comunitaria. Es vital documentar juegos en riesgo de desaparecer, crear bancos de recursos lúdicos regionales y capacitar a docentes en su integración curricular. Además, campañas mediáticas que resalten su valor pedagógico que puedan contrarrestar prejuicios y fomentar su uso cotidiano. Solo así los juegos tradicionales dejarán de ser reliquias del pasado para convertirse en pilares de una educación inicial inclusiva, pertinente y profundamente peruana.

Conclusiones

La intervención parental en la educación inicial peruana, emerge como un factor determinante para potenciar aprendizajes integrales, donde los juegos tradicionales actúan como puentes entre la cultura local y los objetivos pedagógicos. Constructos de aprendizaje de carácter lúdico con participación parental evidencian avances al incorporar a las familias en dinámicas pedagógicas, fortaleciendo competencias cognitivas y socioemocionales en niños de 3 a 5 años. Sin embargo, aún en el país persisten vacíos en contextos rurales y periurbanos, donde la participación parental enfrenta obstáculos como escasa capacitación docente y la desvalorización familiar de prácticas ancestrales.

La diversidad cultural del Perú exige modelos flexibles que, desde enfoques interculturales, integren saberes comunitarios y promuevan la corresponsabilidad educativa, reconociendo a las familias como agentes activos en constructos de aprendizaje. Para consolidar estas propuestas, es prioritario diseñar políticas públicas descentralizadas que articulen formación docente en mediación lúdica, inversión en recursos contextualizados y campañas que visibilicen el valor pedagógico del juego tradicional. La revitalización de prácticas ancestrales no solo enriquece el currículo, sino que fortalece vínculos intergeneracionales y contrarresta la creciente influencia de dinámicas digitales individualistas. Finalmente, la educación inicial inclusiva requerirá alianzas entre Estado, escuela y comunidad, donde la parentalidad lúdica trascienda del aula.

Referencias

- Acuña-Gil, M. & Leal-Leal, G. (2024). Investigación desde la experiencia de maestros en educación infantil. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1389>
- Aguilar-Trujillo, R. & Pinares-Aysa, P. (2024). *Juego libre en el sector construcción para el desarrollo de la creatividad en niños de 5 años de la IEIN ° 1090 Señor de Huanca Abancay–2023*. Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac <http://repositorio.unamba.edu.pe/handle/UNAMBA/1533>
- Ames, P. (2016). Los niños y sus relaciones con las tecnologías de información y comunicación: un estudio en escuelas peruanas. *Desidades*, 11, 11-21 <https://goo.su/xxrX>
- Caicedo-Quiroz, L. (2019). Aporte de las estrategias lúdico pedagógicas centradas en el juego desde el aprendizaje significativo. *Revista Unimar*, 37(2), 27-38. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art12>
- Carchipulla-Urdiales, E. (2021). La educación popular en el empoderamiento de las prácticas de la economía popular y solidaria. El caso de cantón Sígsig. *Dominio de las Ciencias*, 7(6), 1182-1204. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i6.2389>
- Cárdenas-Rodríguez, F. & García-Vidal, M. (2017). *Programa de Psicomotricidad para disminuir la Indisciplina de los niños de 3 años de la IE N° 224 “Indoamérica”, Víctor Larco Herrera, 2016*. Universidad Nacional de Trujillo, Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.14414/9060>
- Centeno-Zárate, R., Quinsasamin-Pillajo, G. & Medina-Ruiz, I. (2024). Eficacia del aprendizaje basado en juegos (GBL) en el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación primaria. *Neosapiencia*, 2(2), 53-70. <https://neosapiencia.com/index.php/neosapiencia/article/view/12/19>
- Díaz-Monge, B. (2024). *Fomentar medidas preventivas para evitar la desprotección familiar a edades tempranas (0-6 AÑOS): Formación para familias en riesgo de desprotección familiar en la zona del Distrito Sur de Zaragoza*. TD, Universidad de Zaragoza, pp. 69. <https://zaguan.unizar.es/record/152669/files/TAZ-TFG-2024-2592.pdf?version=1>

- Escalante de Urrecheaga, D. & Caldera, R. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. *Educere*, 12(43), 669-678. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000400002&lng=es&tlng=es.
- Espinosa-Cevallos, P. (2023). La participación de los padres en la educación preescolar: obstáculos y estrategias para fomentar una colaboración efectiva. *RECIAMUC*, 7(2), 819-826. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/7.\(2\).abril.2023.819-826](https://doi.org/10.26820/reciamuc/7.(2).abril.2023.819-826)
- Fajardo-Santamaría, J. (2022). La cognición 4E para el aprendizaje matemático en pospandemia: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 239-270. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.5328>
- Franco-Fernández, M. (2021). *Promoviendo la Convivencia y Ciudadanía de los niños y niñas de Layo-Cusco: Sistematización de la Ludoteca*. TM, Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 15. Lima.
- Gallego-Henao, A. (2015). Participación infantil. Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 151-165. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1318060514>
- Giro-Olivera, Y. (2024). *El teatro en la enseñanza: un análisis desde el conocimiento de los docentes de Ciencias Sociales*. TM, Universidad Internacional de Andalucía, pp. 50. <http://hdl.handle.net/10334/9648>
- Gubbins, V. (2016). *Relación Familias y Escuela ¿Por qué? ¿Para qué?* Santiago de Chile: Ediciones Universidad Finis Terrae
- Gubbins, V. & Berger, C. (2002). Hacia una alianza efectiva entre familias y escuelas. *Persona y sociedad*, 16(3), 71-86.
- Gutiérrez-Ruiz, I., Martino-Ortiz, L., Barreto-Salinas, E. & Pacherez-Valladares, A. (2021). Desarrollo Infantil Temprano para fortalecer competencias promotoras educativas comunitarias de Piura-Perú. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 3(Extraordinario nro. 1), 98-120, [ehttps://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0048](https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0048)
- Higueras-Rodríguez, M. (2020). *El juego como recurso didáctico en la formación inicial docente*. TD, Universidad de Granada, pp. 442. <http://hdl.handle.net/10481/59299>

- Huanca-Ccama, E. (2024). *Juegos tradicionales y dominio corporal en los niños de 4 años de las Instituciones Educativas del Nivel Inicial de la Provincia de Azángaro 2022*. TP Universidad Andina, pp. 121. <https://repositorio.uancv.edu.pe/handle/UANCV/2019>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática-INEI (2023). *La población peruana proyectada alcanza los 34 millones de habitantes*. <https://www.gob.pe/institucion/inei/noticias/987317-al-2024-la-poblacion-peruana-proyectada-alcanza-los-34-millones-de-habitantes>
- Jauregui-Paredes, C. (2019). *La pedagogía del afecto y su aplicación en Educación Inicial*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/9500>
- Justis-Katt, O., Almestros-Rodríguez, S. & Silva-Astorga, O. (2017). Pedagogía para el desarrollo socioemocional. A propósito de la gestión de aprendizaje en el contexto santiaguero. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 109-126. <https://doi.org/10.35362/rie7522636>
- Lauracio-Ticoná, H. (2021). *Educación intercultural bilingüe en la práctica: uso y aprendizaje de la lengua aimara y el castellano en las escuelas de Puno*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/5501>
- Laz-Rodríguez, G., Durán-Pico, L. & Rodríguez-Álava, L. (2023). El pensamiento lógico matemático: Una estrategia didáctica para su fortalecimiento. *Sinapsis: La revista científica del ITSUP*, 1(22), 14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9177913>
- Lucero-Martínez, D., Muñoz-Bastidas, A., Pinta-Urresty, O. & Romero, A. (2023). *Los juegos tradicionales como estrategia didáctica para fortalecer la identidad cultural en los niños del grado primero del Centro Educativo Loma de Zuras del resguardo indígena de San Juan municipio de Ipiales-Nariño*. TD, Universidad CESMAG, pp. 132. <http://repositorio.unicesmag.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/1162>
- Mendoza-Zuany, R. (2020). Equidad, pertinencia y relevancia educativa mediante arte, solar y lengua maya. *Sinéctica*, (55), e1070. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0055-010](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-010)

MINEDU (2019). *Organizar el Trabajo con las Familias. En el centro de educación básica especial-CEBE. Guía de Orientaciones*. Ministerio de Educación-Perú.
<https://www.minedu.gob.pe/educacionbasicaespecial/pdf/guia-de-orientaciones-para-organizar-el-trabajo-con-las-familias.pdf>

MINEDU (2023). *La educación física en el centro de educación básica especial (CEBE)-Guía de orientaciones*. Ministerio de Educación-Perú
https://www.minedu.gob.pe/educacionbasica_especial/pdf/la-educacion-fisica.pdf

MINEDU (2024). *Programa de voluntariado juvenil de la alianza del pacífico. Informe de Sistematización 2023*. SENAJU. Biblioteca Nacional del Perú N.º 2024-08809, Edición especial. Lima, Perú

Morán, M. & Sandes, A. (2013). *Espacios de inclusión social y participación adolescente: Sistematización de la experiencia de práctica preprofesional con jóvenes de sectores vulnerables en situación de maternidad/paternidad, participantes del proyecto NIDOS en el barrio Pueyrredón, Mar del Plata, año 2010* (TD, Universidad, Nacional Mar del Plata).
<http://200.0.183.227:8080/xmlui/handle/123456789/123>

Mosquera, J., García, J. & Pensera de Araujo, M. (2022). Vínculos entre Sexualidad y Afectividad en la Educación en Ciencias Naturales: Perspectivas de Docentes en Formación Inicial en la Región Sur de Colombia. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, e34927-30. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2022u603632>

Parra, K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de investigación*, 38(83), 155-180.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142014000300009&lng=es&tlng=es

Pilco-Montes de Oca, T. (2018). *El MAE en el desarrollo de estrategias lúdicas para el aprendizaje de matemáticas en los niños y niñas*. Universidad San Ignacio de Loyola, Escuela de Posgrado.
<http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/17515>

Proaño-Muñoz, M., Párraga-Cedeño, E., Zambrano-Moreira, K. & Zambrano-Salcedo, R. (2025). Intervención pedagógica y apoyo interdisciplinario en el contexto educativo ecuatoriano. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 5(2), 36–49. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v5i2.368>

- Ramírez-Nunta, T. & Guzmán-Sota, I. (2020). *Comprensión lectora en castellano como segunda lengua en los niños y niñas Shipibo-Konibo del cuarto grado de primaria*. Universidad Cayetano Herrera.
- Rodríguez-Bustamante, A., Vicuña-Romero, J. & Zapata-Posada, J. (2021). Familia y escuela: educación afectivo-sexual en las escuelas de familia. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (63), 312–344. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a12>
- Salto-Cubillos M., Calle-García T., Segarra-Figueroa O. & Tapia-Urgiléz J. (2025). Desarrollo infantil de 0 a 5 años desde una perspectiva contemporánea y reflexiva. *Revista Scientific*, 9(31): 22-45. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.1.22-45>.
- Sánchez-Condori, C. (2020). *Juegos tradicionales en el aprendizaje de niños de cinco años de la institución educativa San Martín del distrito de Juliaca-provincia de San Román-región Puno-Perú-2019*.
- Sandoval-Moreno, L. (2018). *Análisis de los tejidos de Hualhuas como herramienta de diseño en la arquitectura*. Universidad Nacional del Centro de Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12894/4876>
- Sandoval-Obando, E., Toro-Arévalo, S., Poblete-Gálvez, C. & Moreno-Doña, A. (2020). Socio-educational Implications of Creativity from Pedagogical Mediation: A Critical Review. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 46(1), 383-397. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100383>
- Sisalema, A., Villavicencio, V. & Merino, C. (2025). Estrategias de educación emocional en las aulas de la primera infancia. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, 2(2), 9-19. <https://doi.org/10.70625/rlce/140>
- Tamayo-Buitrago, G. (2022). *Incidencia del juego cooperativo en la flexibilidad cognitiva, planificación y toma de decisiones de alumnos de 14 y 15 años de una institución educativa pública en Pereira*. TD, Universidad de Manizales, pp.294.
- Toro-Arévalo, S., López de Maturana, D., Contreras-Oyarzo, M., Sandoval-Obando, E., Peña-Troncoso, S. & Gurovich-Pinto, T. (2022). Juego, Motricidad y Didáctica, desde la Cultura Infantil en Niños y Niñas de 4 a 6 años, bases teóricas desde una epistemología inactiva. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (45), 598-610. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8409437>

UNICEF (2020) *Aprendizaje a través del juego Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. Sección de Educación, División de Programas, New York.
<https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

UNICEF (2022). *Portal educativo intercultural en lenguas originarias de América Latina*. <https://www.unicef.org/lac/portal-intercultural-en-lenguas-originarias>

Declaración de conflicto de interés y originalidad

Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en *Revista Clío*, la autora *Quiroz Sagardia, Katherine Juliana*, declara al Comité Editorial que no tiene situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del artículo: *Parentalidad lúdica: juegos tradicionales en entornos pedagógicos en aulas de educación inicial en Perú*, en relación con su publicación. De igual manera, declara que el trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consiente que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.