

ISBN: 3103-1161

Volumen 1 N°1

REVISTA ACADÉMICA
INTERDISCIPLINARIA



LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA COMO PROCESO
DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

ΕΡΜΗΝΕΙΑ

REVISTA

EPMHNE'IA

REVISTA CIENTÍFICA
INTERDISCIPLINARIA



EPMHNE'IA

REVISTA ACADÉMICA INTERDISCIPLINARIA

Volumen 1 N°1- 2025

Periodicidad BIMESTRAL

Correo electrónico: epmhneia00@gmail.com

URL: <https://revistaepmhneia.com>

ISSN impreso: 3103-1153

ISSN Electrónico: 3103-1161

Razón Social:

©Editorial Crisalida

RUC: 0993369457001- 0001

Dirección: Callejón de la avenida tercera, 128 y calle sexta. Urdesa Norte-Guayaquil-Ecuador

Correo electrónico: fundacioneditorialcrisalidas@gmail.com

Website: <https://editorialcrisalidas.com/>

Producción editorial:

Corrección de textos: Cecibel Castro de Peralta

Diseño y Diagramación: Héctor Abraham Saavedra Caverio

Ilustración: Teresa Vargas Cevallos

Información de contacto

Lic. Josselyne Doménica Peralta Castro

WhatsApp: +593982842107

Correo: epmhneia00@gmail.com

Contacto de Soporte Técnico

Sony Mendieta Toledo

WhatsApp: +593982842107

Correo: epmhneia00@gmail.com

REVISTA ACADÉMICA EPMHNE'IA es una publicación de Fundación Editorial Crisálidas que ha estará en circulación desde Julio de 2025, con una periodicidad fija de dos veces al año (enero y julio). Su principal objetivo es promover la difusión y discusión de la investigación científica internacional en el campo de la educación.

El contenido de EPMHNE'IA, puede ser reproducido, reconociendo debidamente la fuente. La ideas, expresiones y afirmaciones son de exclusiva responsabilidad de los autores. Logo de licencia creative commons Atribución no comercial-compartir igual 4.0 <internacional

CUERPO EDITORIAL

Editor en jefe / Editor in chief:

Lic. Josselyne Doménica Peralta Castro

Editores adjuntos / Assistant editors:

Dr. Joseph Roberth Mendieta Toledo, MSc.

Comité editorial / Editorial committee:

PhD. Luis Alberto Madrid Jiménez
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión Pedernales
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4915-3334>

MSc. Denisse Loreth Aguilar Méndez
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión Pedernales
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4463-9116>

MSc. Flor María Arteaga Ureta.
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión Pedernales
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5294-3639>

Dra. Susana Elena Mejía Novoa. Abg.
Universidad Nacional de Tumbes/ Universidad Privada Antenor Orrego - Perú
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1811-0200>

Comité científico / Scientific committee:

MSc. Teresa Heidy Vargas Cevallos
Instituto Superior Tecnológico Vicente Rocafuerte - Ecuador
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5164-1989>

MSc. Elvis Marlon Guidino Valderrama
Universidad Uladech Católica, Piura - Perú
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6049-088X>

PhD. Norma Narcisa Garcés Garcés
Universidad de Guayaquil - Ecuador
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0972-8714>

PhD. Zila Isabel Estévez Fajardo
Universidad de Guayaquil - Ecuador
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2283-5370>

Evaluadores pares / Peer evaluators:

MSc. Elvis Marlon Guidino Valderrama. Abg.
Universidad Uladech Católica, Piura - Perú
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6049-088X>

MSc. Rafael Humberto Bayona Sánchez, Abg.
Procurador Público Municipal de Tambogrande - Perú
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8788-9791>

Dra. Susana Elena Mejía Novoa
Universidad: Universidad Nacional de Tumbes - Perú
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1811-0200>

Dra. Victoria María Márquez Allauca
Universidad de Guayaquil - Ecuador
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9093-551X>

Abg. Flor María Arteaga Ureta. Universidad Laica Eloy Alfaro de
Manabí, Extensión Pedernales - Ecuador
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5294-3639>

PhD. Juan Miguel Peña Fernández
Universidad de Guayaquil - Ecuador
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4195-7365>

Dr. Lenin Rijkaard Mendieta Toledo. MSc.
HM Hospitales de Madrid/ España
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7685-9864>

POLÍTICAS

Derechos de autor

Los artículos publicados en EPMHNE'IA están sujetos a las siguientes condiciones:

EPMHNE'IA conserva los derechos de propiedad intelectual (copyright) de las obras publicadas y fomenta su reutilización bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-No-Comercial-Compartir Igual 4.0. Por lo tanto, es posible copiar, utilizar, difundir, transmitir y exhibir públicamente estas obras siempre y cuando se cumplan los siguientes requisitos:

a.a. Debe hacerse referencia a la autoría y a la fuente original de la publicación, incluyendo la revista, la editorial, la URL y el DOI del trabajo.

a.b. Las obras no pueden ser empleadas con fines comerciales o con ánimo de lucro.

a.c. Es necesario mencionar la existencia de esta licencia de uso y sus especificaciones.

Cada artículo publicado en la revista recibirá un Identificador de Objeto Digital (DOI), como se ejemplifica a continuación: Ejemplo de DOI: Poma Choquevillca, R., & Guarachi Ramos, R. (2023). Trastorno depresivo en privados de libertad del Centro Penitenciario San Pablo de Quillacollo. EPMHNEIA, 1(1), 1 –. <https://doi.org/10.33996/warisata.v5i14.1145>

Política Ética

EPMHNEIA se asegurará de que tanto el equipo editorial como el equipo de revisores y los autores sigan las pautas éticas requeridas durante el proceso de publicación. Para lograrlo, se respalda en los siguientes estándares internacionales: las Directrices de Mejores Prácticas para Editores de Revistas y las Normas Internacionales para Editores y Autores, establecidas por el Comité de Ética en la Publicación (COPE).

Compromisos de los autores

Publicaciones múltiples: Los autores no deben replicar sus resultados en varias revistas científicas o en cualquier otro tipo de publicación, independientemente de si estas son de carácter académico o no. La presentación simultánea de la misma contribución en múltiples revistas científicas se considera una conducta éticamente inadecuada.

Veracidad y precisión de la información: Los autores que remiten sus trabajos a “EPMHNEIA” garantizan la originalidad de sus contribuciones y que estas no han sido previamente publicadas en ninguna otra fuente. También certifican que no han incorporado extractos de obras de otros autores ni han alterado datos empíricos con el propósito de respaldar sus hipótesis.

Conflictos de interés y declaración: Los autores deben hacer una declaración explícita si no tienen conflictos de interés que puedan tener un impacto en los resultados o interpretaciones de su trabajo. Asimismo, deben divulgar cualquier financiamiento proporcionado por agencias o proyectos que hayan respaldado la investigación.

Atribución, citación y referencias: Los autores deben asegurarse siempre de incluir una referencia apropiada a las fuentes y contribuciones que mencionan en su artículo.

Participación en la autoría: Los autores se comprometen a listar a las personas que hayan realizado contribuciones científicas e intelectuales sustanciales en la concepción, planificación, interpretación de resultados y redacción del trabajo. Además, deben determinar el orden de aparición de los autores de acuerdo con su grado de responsabilidad y contribución.

Disponibilidad y conservación: En caso de que el Consejo Editorial lo estime adecuado, los autores deben proporcionar el acceso a las fuentes o datos utilizados en su investigación. Estos datos deben mantenerse disponibles durante un tiempo razonable después de la publicación y, posiblemente, ser accesibles.

Rectificación de errores en artículos ya publicados: En caso de que un autor detecte un error sustancial o una imprecisión en su artículo que ya ha sido publicado, debe notificar de inmediato a los editores de la revista y suministrar la información requerida para subsanar el error mediante una nota al pie, sin modificar la versión original del artículo.

Responsabilidad: Los autores son los únicos responsables del contenido de los artículos que se publican en “EPMHNE’IA”. Además, se espera que los autores realicen una revisión completa de la literatura científica más reciente y pertinente relacionada con el tema abordado, teniendo en consideración diversas perspectivas y corrientes de conocimiento.

CONTENIDO

CUERPO EDITORIAL	3
POLÍTICAS	5
EDITORIAL	9
ARTÍCULOS ORIGINALES	
El desarrollo psicomotor en la adquisición de habilidades cognitivas en niños del nivel inicial 1	13
Cantos Torres Suying Keiko, Morán Aguilar Margareth Celina, Paredes Cruz Lisbeth Katherine, Sánchez Jiménez Amy Arelis, Mendieta Toledo Lenin Byron	
La educación inclusiva en la formación integral del docente de los niveles inicial y básica	29
Elizabeth Aithana Sánchez Arzube, Gina Katherine Tigua Piloso	
El uso de la música como herramienta pedagógica en la educación inicial para niños entre 3 y 4 años	40
Karen Gabriela Pinargote Soledispa, Allison Heather Cazar Puruncajas, Mayerli Saray Tomalá Solorzano, Lissette Alexandra Reyes Gonzabay	
Actividades lúdicas en el desarrollo integral de niños de 4 a 5 años	54
Ivanna Alejandra Matias Mora, Eveling Jamilex Yupa Suica, Yomayra Gisella Villafuerte Toala, Leah Domenica Delgado Torres	
Los pictogramas en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 4 a 5 años	67
Silvia Nicole Díaz Llanos, Ericka Yamileth Márquez Román, Ingrid Marilyn Quimis Varela , Carla Noemi Santos Lino	
Uso de la tecnología educativa en el nivel inicial	79
Xiomara Melissa Delgado Franco , Rosa Ovaco Mindiolaza , Estefania Vera Chambers	
Síndrome de Asperger en la primera infancia: desafíos del desarrollo y estrategias pedagógicas inclusivas	90
Adriana Camila Cedeño Quimi, Diana Estefania Jiménez Guevara, Ingrid Muñoz Feraud	
Juegos rítmicos en el desarrollo de habilidades motrices en niños de 4 a 5 años	99
Susan Melissa Araujo Huacón, Solange Florida Escalante Zambrano, Yamileth Lilibeth Indacochea Avila, Shirley Dayana Villafuerte Cedeño	
El juego como estrategia pedagógica en el desarrollo socioemocional de los niños	113
Ivette Scarlett Ramírez Velastegui	

El rol del juego y su importancia cultural en el aprendizaje en la educación inicial	123
Yamileth Dayana Aguilera Palma, Yamileth Dayana Aguilera Palma, Suanny Andrea Arroba Robalino, Denisse Alexandra Morales Castro	

ENSAYOS

La prohibición de la comunicación de testigos: Un ideal utópico que necesita una reforma regulatoria urgente	134
José Miguel Ledesma Huerta	

Entramados rizomáticos de ética entre el abogado y el juez	142
Joseph Mendieta Toledo	

EDITORIAL

LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA COMO PROCESO DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

La educación universitaria, es la base que sujeta una sociedad que pretende ser justa, equitativa, diversa, incluyente y democrática. Su esencia va más allá de la formación técnica y profesional, es una amalgama en donde se construye al ser llamado estudiante desde los valores y el estudio del fenómeno. En tal sentido, el papel de la universidad traspasa lo académico y se convierte en el agente leudante de la transformación de los pueblos. La carta que presento aflora con el fin de reflexionar críticamente sobre la capacidad transformadora de la educación en el nivel superior, planteando la urgencia de repensar y resignificar los modelos pedagógicos tratados en el concierto de la academia desde una postura decolonizadora, fuertemente crítica e irreverentemente emancipadora.

Desde una cosmovisión multidimensional -que abarca la política, cultura, economía, ética y por supuesto la epistemología-, se trata de hacer hincapié en cómo la academia tiene que dejar de ser la reproductora de las estructuras de poder imperantes en nuestros pueblos y se convierta en un verdadero laboratorio en donde converjan nuevas formas de pensar, sentir y actuar en el mundo, sin miedos a las mordazas ni a las represalias de las instancias institucionales.

La universidad como espacio de reproducción o de transformación

Desde siempre, las universidades han sido los nichos en donde se construye el conocimiento, igualmente, son desde siempre los espacios de reproducción de las relaciones de poder. Al ser herederas de un modelo eurocéntrico, algunas universidades siguen coordinadas excluyentes, jerárquicas y disciplinarias que limitan a las personas marginales y con ello demarcan la capacidad de la academia de gestar alternativas reales y antagónicas al sistema imperante.

Se alerta con gritos y postura académica sobre cómo la docencia universitaria ha estado colonizada por paradigmas que legitiman una forma de saber que proviene del Norte global, del canon occidental y del racionalismo moderno. Esta colonización epistémica excluye otras formas de conocimiento e invisibiliza las realidades plurales de los pueblos del Sur, negando su derecho a existir académicamente, pensar y producir conocimiento desde sus propias lógicas culturales universitarias. Transformar la educación universitaria implica, entonces, cuestionar estas matrices de dominación, abrir espacios para la interculturalidad, reconocer la diversidad epistémica y promover prácticas pedagógicas horizontales, colectivas y liberadoras del conocimiento.

Decolonizar la docencia universitaria y cohabitar una pedagogía crítica y emancipadora

El proceso de decolonizar la docencia universitaria implica romper con las dinámicas ortodoxas de enseñanza basadas en la transmisión vertical y autoritario del conocimiento, en donde el docente ocupa un espacio de poder y el estudiante es reducido a mero receptor pasivo ocupando un espacio de sumisión. Por tanto, una docencia decolonizada debe ser capaz de poner en diálogo múltiples saberes e integrar conocimientos científicos, ancestrales, populares, comunitarios y artísticos; romper con la objetividad aparente del discurso académico y reconocer que todo conocimiento está atravesado por intereses políticos e ideológicos; reconocer la subjetividad del aprendizaje valorando las experiencias personales, emocionales y colectivas como fuentes legítimas de conocimiento; promover la autogestión del aprendizaje y empoderar a los estudiantes para que sean coprotagonistas de su proceso formativo. Este tipo de pedagogía transforma la relación entre docentes y estudiantes, y redefine el propósito mismo de la universidad como un campo de resistencia, creatividad y autonomía intelectual y cultural.

La educación superior y la justicia social es un compromiso ineludible

La transformación de la educación universitaria debe reconocer el contexto sociohistórico en el que se inscribe. Nuestra América indígena, negra y mestiza, en particular, vive una grave crisis de orden económico, político, moral y ambiental, exacerbada por décadas de políticas transgresoras de la dignidad humana que han profundizado la inequidad y la exclusión. Es aquí en donde la universidad tiene que reconvertirse en un actor estratégico en la construcción de justicia social con dignidad. Por supuesto que esto implica asumir un compromiso con la inclusión educativa y para ello se debe garantizar el acceso y permanencia en la educación superior a poblaciones que han sido histórica e intrínsecamente excluidas como los indígenas, negros, migrantes o discapacitados; además, trabajar en la democratización del conocimiento superando las barreras económicas y simbólicas que limitan el acceso a la producción científica y académica; por último, trabajar con responsabilidad social universitaria para vincular la investigación -real y ética- y la docencia con las demandas reales de las comunidades, contribuyendo al desarrollo sostenible y sustentable y a la defensa de los derechos humanos. La universidad que anhelamos es aquella que se comprometa con los procesos de cambio social, que abra el diálogo con los movimientos sociales y esté dispuesta a cuestionar sus propias estructuras de poder y no callar desde la estética de la moral.

El reto de repensar el currículo universitario

La colonización del saber es uno de los elementos presentes en el currículo académico. Las carreras universitarias están estructuradas sobre bases disciplinarias rígidas y antojadizas, heredadas del modelo educativo empresarial-industrial y por tanto lineal. Este enfoque aleja al conocimiento de las complejas realidades y necesidades de los sujetos que cohabitan en ella. Entonces, repensar el currículo implica, incorporar perspectivas interdisciplinarias y transversales que permitan abordar problemas complejos desde múltiples aristas; vincular teoría y práctica de manera crítica para superar la dicotomía entre conocimiento abstracto y aplicación técnica; incluir contenidos sobre nuestros saberes ancestrales, memoria colectiva y derechos humanos, esto para fortalecer la identidad cultural y la conciencia histórica colectiva; por último, promover la ética y la responsabilidad en la formación profesional y la investigación científica, con esto se logra preparar ciudadanos comprometidos con la realidad social y el bien común. Un currículo decolonizado amplía el abanico de saberes y resignifica la noción de lo que significa “formarse” dejando de lado aquella visión instrumental del conocimiento para recuperar la dimensión humanista, crítica y transformadora de la academia.

La universidad frente a los desafíos contemporáneos

Estamos abocados por la aceleración tecnológica, la crisis del medio ambiente, la precarización del trabajo y la erosión de los derechos humanos. Ante esto, la universidad debe responder con urgencia y conciencia y no puede quedarse atrás, ni seguir siendo un espejo fiel del statu quo imperante. Sino, debe ejercer el rol de guía hacia la innovación y resistencia. Los desafíos que encontramos son, la adaptación a formas de aprendizaje digital, sin caer en la mercantilización ni en la exclusión; la formación de profesionales comprometidos con la sostenibilidad del planeta; el rescate de la función pública de la educación superior; y, la defensa de la libertad académica y la autonomía universitaria. La universidad del futuro debe ser flexible, crítica, inclusiva y solidaria. Debe aprender a caminar entre lo global y lo local, entre lo ancestral y lo innovador, entre la teoría y la acción.

Hacia una nueva ética universitaria

Ya para terminar, los procesos de transformación de la educación universitaria deben estar sustentados por una ética de la enseñanza y el aprendizaje, una ética de la compasión que no solape la estética de la ética. No es suficiente con reformar estructuras, normas y premisas institucionales si no resignificamos los valores y las prácticas cotidianas que dan vida a la comunidad universitaria. Esta ética debe incluir, la humildad epistémica de saber reconocer que nadie posee ni es dueña de toda la verdad y que aprender implica escuchar, dialogar y desaprender para poder ser y estar; la corresponsabilidad colectiva es asumir que la educación es tarea de todos, no solo de docentes o administradores, sino de estudiantes, padres de familia, y autoridades de gobierno; la empatía y la solidaridad deben ser los dínamos que permitan construir relaciones horizontales basadas en el respeto y el cuidado del otro; la honestidad intelectual es defender la rigurosidad académica sin perder de vista su finalidad social. Solo desde una ética transformadora es posible que emerja una universidad que transmita conocimientos y forme sujetos conscientes, comprometidos y capaces de imaginar otro mundo en donde seamos uno y todos.

Decimos que la educación universitaria debe afrontar y presentar su postura frente a los grandes debates de nuestro tiempo, debe asumir con hidalguía el rol de agente de transformación social decolonizando sus prácticas pedagógicas, democratizando sus estructuras, pluralizando sus saberes y redefiniendo su misión hacia una ruta emancipadora y de dignidad. Como decía Paulo Freire, “la educación no transforma el mundo. La educación cambia a las personas.

Las personas cambian el mundo”. En ese sentido, la universidad y la docencia tienen en sus manos una herramienta poderosa que es la posibilidad de formar generaciones capaces de imaginar, construir y sostener sociedades más justas, equitativas y fraternas. Hacerlo requiere de reformas técnicas y de una revolución cultural, política, ética y epistemológica. Pero si hay un espacio donde esto puede comenzar a gestarse, ese es la universidad.

Cierro -y contextualizo a nuestra América- con las palabras de Don Gregorio en el Lenguaje de la Mariposa “En el otoño de mi vida, yo debería ser un escéptico y en cierto modo lo soy. El lobo nunca dormirá en la misma cama con el cordero. Pero de algo estoy seguro: si conseguimos que una generación, una sola generación, crezca libre en *América*, ya nadie les podrá arrancar nunca la libertad. ¡Nadie les podrá robar ese tesoro!

Dr. Joseph Mendieta Toledo. MSc
Editor-adjunto

PORTADA

Editorial Crisálidas EDICRI S.A.S. Como parte de nuestra identidad y al igual que en Revista Yachakuna, en la presente portada hemos colocado al doctor Joseph Rober Mendieta Toledo, catedrático en varias universidades en los niveles de grado y posgrado, Juez Provincial en el Consejo de la Judicatura de El Oro e ilustre conferencista internacional. Uno de los referentes de la docencia universitaria de Ecuador y nuestra Latino América

Josselyne Peralta C.
EDITOR-JEFE

El desarrollo psicomotor en la adquisición de habilidades cognitivas en niños del nivel inicial 1

Psychomotor development in the acquisition of cognitive skills in children at initial level 1

<http://dx.doi.org/10.70557/2025.raepmh.1.1.13-28>

Cantos Torres Suying Keiko*

suying.cantost@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Ecuador

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-3858-756X>

Morán Aguilar Margareth Celina**

margareth.morana@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Ecuador

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-1904-5958>

Paredes Cruz Lisbeth Katherine***

lisbeth.paredesc@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Ecuador

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8834-6492>

Sánchez Jiménez Amy Arelis****

amy.sanchezj@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Ecuador

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2366-001X>

Mendieta Toledo Lenin Byron*****

lenin.mendietat@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Ecuador

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8385-898X>

RESUMEN

El objetivo de la revisión fue analizar la influencia del desarrollo psicomotor en la adquisición de habilidades cognitivas en niños de 3 a 4 años del nivel inicial I. Para ello, se realizó una revisión narrativa de diez estudios publicados entre 2020 y 2024, seleccionados bajo criterios de inclusión específicos. La metodología fue cualitativa, con un diseño descriptivo e interpretativo. Se usó el análisis documental como técnica principal, la información fue sistematizada en una matriz que permitió comparar objetivos, resultados y conclusiones de cada fuente. Los hallazgos muestran una relación directa entre el desarrollo motriz (grueso, fino, perceptivo y rítmico) y habilidades cognitivas como la atención, la memoria operativa, el razonamiento lógico y el lenguaje emergente. Se determina que integrar la psicomotricidad en la planificación educativa favorece estos procesos mentales esenciales, fortaleciendo la capacidad de los niños para concentrarse, retener información, resolver problemas y comunicarse con mayor eficacia.

Palabras clave: Desarrollo psicomotor, habilidades cognitivas, educación inicial, primera infancia, coordinación motriz, estimulación temprana.

ABSTRACT

The objective of the review was to analyze the influence of psychomotor development on the acquisition of cognitive skills in children aged 3 to 4 years of initial level I. To this end, a narrative review of ten studies published between 2020 and 2024 was carried out, selected under specific inclusion criteria. The methodology was qualitative, with a descriptive and interpretative design. The documentary analysis was used as the main technique, the information was systematized in a matrix that allowed to compare objectives, results and conclusions of each source. The findings show a direct relationship between motor development (thicks, thin, perceptual and rhythmic) and cognitive skills such as attention, operational memory, logical reasoning and emerging language. It is determined that integrating psychomotor skills into educational planning favors these essential mental processes, strengthening children's ability to concentrate, retain information, solve problems and communicate more effectively.

Keywords: Psychomotor development, cognitive skills, early childhood education, early childhood, motor coordination, early stimulation.

INTRODUCCIÓN

La educación a temprana edad es la etapa en la cual se construyen las bases motrices, cognitivas y socioemocionales que sostienen el aprendizaje futuro. En particular, el nivel inicial I (infantes de 3 a 4 años) conlleva intervenciones pedagógicas que consideren la complejidad de los procesos de desarrollo, integrando tanto la dimensión motora como cognitiva. A pesar de esto, en la práctica diaria de varias instituciones educativas, estas áreas suelen impartirse de manera fragmentada: las actividades psicomotrices se diseñan sin un propósito cognitivo explícito, mientras que las tareas orientadas a la adquisición de habilidades mentales no incorporan desafíos motores que enriquezcan la experiencia de aprendizaje. Esta desconexión impide aprovechar el potencial que tiene el movimiento, leído como “cognición en acción”, para potenciar procesos mentales como la atención, la memoria o la resolución de problemas (Basilio y Yagual, 2023).

Basilio & Yagual (2023), señalan que la desconexión de habilidades motrices y cognitivas generan muchas falencias a la hora de trabajo motriz. Por consiguiente, surge la necesidad de analizar cómo el desarrollo psicomotor, entendido como la coordinación entre estructuras neuromotoras y funciones cognitivas, incide en la adquisición de habilidades cognitivas propias de la primera infancia. Al entender este vínculo, será posible para futuros investigadores diseñar programas de intervención innovadores y fundamentados en evidencias, que contribuyan a un desarrollo armónico e inclusivo de los niños.

La relación entre motricidad y cognición ha sido objeto de estudio desde diversas perspectivas, entre ellas los estudios correlacionales. Estas investigaciones se centran en examinar cómo las habilidades motrices influyen en el desarrollo de procesos cognitivos en los niños, estableciendo conexiones directas entre el rendimiento motor y las capacidades cognitivas. A través de estos estudios, se ha buscado comprender la interacción entre ambos aspectos del desarrollo, proporcionando evidencia de que el fortalecimiento de la motricidad puede tener un impacto significativo en la mejora de las funciones cognitivas.

Soriano (2020), realizó un estudio en un Centro de Educación Inicial (CEI) de Guayaquil, donde investigó la relación entre la psicomotricidad y el desarrollo cognitivo en niños de cuatro años. Sus hallazgos mostraron una correlación media entre ambas variables, sugiriendo que el desarrollo de las habilidades motrices tiene una influencia significativa en el progreso cognitivo de los niños. A partir de esta evidencia, Soriano concluyó que la psicomotricidad y el desarrollo cognitivo son procesos interactuantes afectantes y afectados. Ante dichos resultados, el autor recomendó la integración de actividades psicomotrices dentro del plan de estudios, con el fin de potenciar el desarrollo global de los niños, promoviendo su crecimiento tanto en el ámbito físico como en el cognitivo.

Delgado (2022), llevó a cabo una investigación con 54 niños de Educación Inicial II, utilizando la ficha de observación como herramienta para medir el desarrollo en distintas dimensiones. Su estudio reveló una correlación positiva significativa entre las dimensiones motora, socio-afectiva con el desarrollo cognitivo, lo que refuerza la idea de que estas áreas están estrechamente interrelacionadas. Los resultados obtenidos por Delgado señalan la importancia de un enfoque integral en el desarrollo infantil, donde el trabajo sobre las habilidades motoras y socio-afectivas no solo favorece el crecimiento físico y emocional, sino que también facilita el desarrollo de capacidades cognitivas esenciales. Este estudio refuerza la necesidad de diseñar programas educativos que consideren estas interacciones para optimizar los procesos de aprendizaje en los niños.

Basilio & Yagual (2023), llevaron a cabo una revisión sistemática utilizando la metodología PRISMA, con el objetivo de evaluar la efectividad de los programas de estimulación psicomotriz en el desarrollo infantil. A lo largo de su investigación, concluyeron que estos programas tienen un impacto positivo significativo en diversas áreas del desarrollo infantil, particularmente en la comunicación, la expresión emocional y la resolución de problemas. Sin embargo, los autores señalaron una limitación importante en los estudios analizados: la falta de mediciones concretas que permitan evaluar las mejoras en habilidades cognitivas específicas.

Por su parte, Molina & Piñón (2024), llevaron a cabo un estudio combinando técnicas de observación y revisión documental en una muestra de 22 niños de tres años. Los resultados de su investigación mostraron mejoras significativas en las habilidades de motricidad fina y gruesa, lo que sugiere que las actividades psicomotrices contribuyen al desarrollo de las capacidades motoras básicas en los niños de esta edad. No obstante, a pesar de observar avances en estas áreas, los autores no lograron identificar de manera clara cómo estas mejoras en la motricidad se traducen directamente en procesos cognitivos como la memorización, el razonamiento o la resolución de problemas. Este hallazgo pone de manifiesto la necesidad de profundizar en la relación entre las habilidades motrices y los procesos cognitivos, sugiriendo que, aunque la psicomotricidad tiene beneficios evidentes en el desarrollo físico, se requieren investigaciones más detalladas que clarifiquen su influencia en el desarrollo de las funciones cognitivas. Molina & Piñón (2024), señalan que se debe investigar aún más acerca de la correlación entre las habilidades motrices y los procesos cognitivos.

En el marco de los enfoques mixtos y cualitativos, Robalino (2021), desarrolló una investigación basada en entrevistas a docentes y la aplicación de fichas de observación a niños de nivel inicial. A partir del análisis de los datos recolectados, concluyó que la psicomotricidad incide directamente en la adquisición de habilidades cognitivas, al facilitar la interacción del niño con su entorno y estimular procesos como la atención, la percepción y la resolución de problemas. Como resultado de su estudio, propuso una guía de actividades lúdicas integradoras que articula ejercicios motrices con estímulos cognitivos, permitiendo una experiencia de aprendizaje holística centrada en el juego, la exploración y la participación activa del niño. Robalino (2021), por otra parte, se enfoca más en cómo debe ser el aprendizaje del niño y ha comprobado que es a través del juego.

Asimismo, Gonzales (2022), utilizó herramientas estandarizadas como el test de desarrollo psicomotor TEPSI y el test de lenguaje BENHALE para evaluar a una muestra de 90 niños del nivel inicial.

En cuanto a las ampliaciones conceptuales, Ponce & Arroyo (2024), introdujeron un enfoque innovador al incorporar la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en el diseño de actividades psicomotrices. Su estudio demostró que, al estructurar las actividades motrices tomando en cuenta diversas inteligencias, como la lógico-matemática, la espacial y la interpersonal, no solo se estimula el desarrollo psicomotor, sino también otras áreas del desarrollo cognitivo y social. Esta propuesta resalta la importancia de considerar la diversidad de estilos de aprendizaje en la planificación pedagógica, reconociendo que el movimiento puede ser una vía efectiva para potenciar múltiples capacidades de manera simultánea. Ponce & Arroyo (2024), recalcan que las actividades para niños enfocadas o elaboradas en base a las inteligencias múltiples sería una vía efectiva para correlacionar tanto la psicomotricidad con el cognitivismo.

Por su parte, Pérez & Mantilla (2024), emplearon un diseño correlacional para investigar la relación entre la coordinación motriz y el rendimiento en pruebas cognitivas de memoria y atención en niños de nivel inicial. Los resultados revelaron que una mayor coordinación motora está asociada con un mejor desempeño en funciones ejecutivas, lo cual subraya la importancia de implementar estrategias motrices estructuradas desde edades tempranas.

En este sentido, los autores recomiendan incluir ejercicios específicos para el control corporal, la orientación espacial y la lateralidad como parte de las rutinas escolares, con el fin de potenciar habilidades cognitivas clave que sustentan el aprendizaje académico. Los autores señalan que los ejercicios direccionados en base a estructuras motrices crearan un buen impacto en todo el desarrollo académico del niño o niña.

Estos antecedentes permiten afirmar que, si bien existe un consenso generalizado sobre la relación positiva entre el desarrollo psicomotor y la cognición, persiste la ausencia de un marco teórico unificado que articule de manera clara las definiciones, fundamentos teóricos y estrategias pedagógicas en torno a esta relación, particularmente en el contexto del nivel inicial I.

Desarrollo psicomotor

El desarrollo psicomotor se ha definido como el proceso de maduración y organización de las funciones neuromotoras que permiten al niño interactuar con su entorno, integrando aspectos motrices y cognitivos en un todo funcional (Molina & Piñón, 2024). Por su parte, Mendieta Toledo et al., (2017), lo definen como “el conjunto de procesos evolutivos que se van presentando secuencialmente desde la concepción hasta la edad de seis años”. En este sentido, la psicomotricidad sobresale como disciplina que aborda esa interacción mente-cuerpo, destacando que cada actividad motriz implica procesos de planificación, ajuste sensorial y toma de decisiones a nivel cortical. (p. 24).

Entre los conceptos fundamentales figura la motricidad gruesa, referida a los movimientos de gran amplitud, correr, saltar, y equilibrarse, que involucran grandes grupos musculares, y la motricidad fina, que comprende acciones más precisas, como manipular objetos pequeños o trazar líneas, coordinando la visión con la motricidad manual (Guanoluisa et al., 2024). Asimismo, se señala la coordinación óculo-manual, la capacidad de guiar la mano a partir de la información visual, como puente entre la acción motora y la cognición (Pérez & Mantilla, 2024).

Referentes teóricos como Piaget (1952), situó la acción motriz como base del conocimiento, proponiendo que el niño construye esquemas mentales a través de la exploración activa del mundo, lo que hoy se interpreta como “cognición en acción”. En este contexto, Wallon (1967), enfatizó la afectividad y el movimiento como fuentes de socialización y aprendizaje temprano, sosteniendo que las emociones y la motricidad se retroalimentan. Bajo esta conceptualización, Luria (1973), vinculó las funciones ejecutivas con la organización motora, señalando que los problemas en la coordinación pueden reflejar disfunciones en procesos atencionales y de memoria operativa.

Basilio & Yagual (2023), recopilaron, mediante revisión sistemática, evidencias de cómo la estimulación psicomotriz favorece no solo habilidades sociales y emocionales, sino también

procesos de resolución de problemas. Robalino (2021), señaló la necesidad de integrar estrategias psicomotrices en actividades dirigidas a desarrollar la atención sostenida y la memoria de trabajo. Molina & Piñón (2024) documentaron, en niños de 3 años, progresos claros en la integración motora y sugerencias para diseñar ejercicios escalonados según niveles de complejidad.

La literatura reciente sobre el desarrollo infantil distingue principalmente cuatro dimensiones fundamentales de la psicomotricidad en la primera infancia. En primer lugar, se encuentra la psicomotricidad global, que abarca los gestos amplios y los desplazamientos espaciales del cuerpo, permitiendo al niño explorar y relacionarse con su entorno a través del movimiento. En segundo lugar, la psicomotricidad fina se refiere a la capacidad de manipulación, la ejecución de trazos y el desarrollo de destrezas manuales que resultan esenciales para tareas como el dibujo, la escritura inicial y el uso de herramientas. La tercera dimensión es la psicomotricidad perceptiva, que comprende el procesamiento sensorial, el equilibrio y la orientación espacial, factores clave en la organización del esquema corporal y la ubicación del niño en el espacio. Finalmente, la psicomotricidad rítmica se enfoca en la coordinación del movimiento con patrones temporales, lo cual es crucial para el desarrollo del lenguaje emergente y la atención secuencial. (Gonzales, 2022; Soriano, 2020).

Habilidades cognitivas

Las habilidades cognitivas en la primera infancia comprenden los procesos mentales que permiten percibir, memorizar, razonar y resolver problemas de manera eficiente, así también, poner énfasis en estos procesos mentales (Delgado, 2022). Estas capacidades no emergen de forma aislada, sino que se construyen mediante la interacción con el entorno y, de manera decisiva, a través de la acción corporal. Las habilidades cognitivas en la primera infancia comprenden un conjunto de procesos mentales para el aprendizaje y la adaptación al entorno. Entre ellas, la atención se define como la capacidad de concentrarse en estímulos relevantes del entorno, y puede manifestarse en diferentes formas, como la atención sostenida, que permite mantener el

foco durante un período prolongado, y la atención selectiva, que facilita ignorar distracciones para centrarse en lo esencial (2024). Otra habilidad es la memoria operativa, entendida como la capacidad para retener y manipular información de forma temporal, lo cual resulta indispensable en actividades como la clasificación de objetos o el reconocimiento de patrones. El razonamiento lógico, por su parte, implica el uso de reglas para ordenar elementos, identificar secuencias o establecer relaciones de causa y efecto; esta habilidad constituye la base para la adquisición de conceptos matemáticos más complejos en etapas educativas posteriores (Gonzales, 2022). Finalmente, el lenguaje emergente se refiere al desarrollo progresivo de la comprensión y producción de signos verbales y no verbales, y se apoya en la interacción entre la percepción auditiva, la motricidad orofacial y las habilidades conceptuales, facilitando la construcción del pensamiento simbólico y la comunicación eficaz.

Delgado (2022) demostró, en un enfoque correlacional, que las dimensiones motora y socio-afectiva de la psicomotricidad guardan relación directa con pruebas de memoria operativa y razonamiento. Soriano (2020) registró que el 60 % de los niños exhibía niveles regulares de desarrollo cognitivo en simultáneo con altos niveles de psicomotricidad, sugiriendo que podrían alcanzarse puntajes superiores si se integraran ejercicios cognitivos en la estimulación motriz. Ponce y Arroyo (2024) notaron que el uso de criterios de inteligencias múltiples en actividades psicomotrices incrementa la motivación y favorece el desarrollo del lenguaje emergente y la resolución de problemas.

El objetivo principal de este estudio fue analizar la influencia del desarrollo psicomotor en la adquisición de habilidades cognitivas en niños de 3 a 4 años del nivel inicial I, considerando la importancia de una intervención oportuna e integral durante esta etapa formativa. Para alcanzar este propósito, se plantean tres objetivos específicos: en primer lugar, identificar las dimensiones del desarrollo psicomotor que presentan una mayor correlación con los procesos cognitivos en niños de esta edad; en segundo lugar, determinar las prácticas pedagógicas psicomotrices utilizadas en los estudios seleccionados; y finalmente, analizar pautas

didácticas integradoras que permitan articular de manera coherente las actividades psicomotrices con los objetivos cognitivos del currículo del nivel inicial I.

La investigación reviste especial relevancia por dos razones principales: académica y práctica. Manteniendo el punto de vista académico, contribuye a subsanar el vacío que existe en la literatura aplicada al nivel inicial I, donde predominan estudios descriptivos o correlacionales (Delgado, 2022; Soriano, 2020) y propuestas de intervención aisladas (Basilio & Yagual, 2023; Molina & Piñón, 2024), pero escasean los marcos integradores que relacionen explícitamente características de las actividades psicomotrices con la mejora de procesos cognitivos específicos. Al articular definiciones, teorías y evidencias empíricas, esta revisión narrativa fortalece el cuerpo de conocimiento sobre cómo diseñar y evaluar intervenciones psicomotrices que favorezcan la atención, la memoria y el razonamiento lógico en la primera infancia.

En el ámbito práctico, los resultados de esta revisión ofrecen a educadores y diseñadores de currículo pautas concretas para la planificación de actividades interdisciplinarias. En muchos contextos de educación inicial, los docentes aplican ejercicios de motricidad gruesa (circuitos y juegos libres) y actividades de psicomotricidad fina (ensartar cuentas, recortar) sin propósitos cognitivos claros, perdiéndose la oportunidad de potenciar el aprendizaje emergente (Pérez & Mantilla, 2024; Guanoluisa, Unda & Cayo, 2024).

Pérez & Mantilla, (2024); y, Guanoluisa, et al., (2024), enfatizan que las diferentes actividades que realicen los niños y que tengan relación con habilidades destacando la motricidad fina y gruesa colaboraran en los primeros años a que ellos crezcan y se desarrollen de forma agradable frente al aprendizaje.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo e interpretativo, mediante una revisión bibliográfica de estudios

científicos publicados entre los años 2020 y 2024. Se eligió esta metodología debido a la necesidad de analizar, organizar y comparar los hallazgos de investigaciones previas que exploran la relación entre el desarrollo psicomotor y las habilidades cognitivas en niños pertenecientes al nivel inicial I. Este enfoque permitió obtener una visión amplia y fundamentada, sin la necesidad de aplicar instrumentos de recolección de datos de campo, pues se privilegió el análisis crítico de fuentes secundarias relevantes y recientes (Bautista, 2011; Denzel & Lincoln, 2012, 2016).

La elección de una revisión documental responde al propósito de profundizar en el análisis teórico y práctico de la relación entre las dos variables de estudio, a partir de investigaciones científicas que ya han abordado este vínculo desde diferentes contextos educativos. Este método es especialmente pertinente cuando se busca comprender patrones comunes, tendencias metodológicas, limitaciones y aportes de la literatura científica existente, así como extraer conclusiones aplicables a la planificación pedagógica en educación inicial. A través de esta estrategia, fue posible identificar áreas de convergencia, divergencia y vacíos teóricos sobre cómo la estimulación motriz incide en la adquisición de funciones cognitivas emergentes (Flick, 2015).

La población de estudio estuvo conformada por el conjunto de artículos académicos y tesis disponibles en plataformas científicas indexadas. Se establecieron criterios de inclusión precisos: únicamente se consideraron publicaciones en idioma español, con una antigüedad no mayor a cinco años, disponibles en bases de datos reconocidas como Scielo, Latindex, Scopus y repositorios universitarios oficiales. La revisión incluyó trabajos que abordaran de manera explícita las dos variables de interés, desarrollo psicomotor y habilidades cognitivas, y cuyo enfoque estuviera dirigido a la población infantil de 3 a 4 años, es decir, al subnivel inicial I dentro del sistema educativo ecuatoriano y latinoamericano. Se seleccionaron diez estudios que cumplieran con estos requisitos y que fueron analizados de manera rigurosa y estructurada.

La técnica de recolección de información consistió en el análisis documental, lo que implicó la lectura,

clasificación y codificación de los elementos centrales de cada investigación. Para este propósito, se elaboró una matriz de sistematización en formato Excel que permitió ordenar los siguientes aspectos de cada fuente: autores, año de publicación, título del estudio, fuente de publicación, objetivos, metodología, principales resultados, discusión y conclusiones. Esta herramienta resultó clave para comparar los aportes de cada documento, identificar similitudes, contradicciones y tendencias comunes, y facilitar un análisis interpretativo fundamentado (Bernal, 2006; Brunet, et al., 2002).

En cuanto a los instrumentos utilizados, la matriz permitió organizar la información de manera clara y precisa, propiciando una lectura comparativa entre estudios y facilitando el proceso de síntesis y categorización (Sandín Esteban, 2003; Taylor & Bodgan, 1987). Debido a esta disposición metodológica, fue posible identificar elementos como los tipos de intervención psicomotriz más efectivos, los procesos cognitivos medidos con mayor frecuencia y las limitaciones metodológicas más comunes en los estudios revisados. Asimismo, la matriz permitió construir el análisis de resultados y las conclusiones del presente artículo (Borda et al., 2017).

Cabe señalar que esta metodología presenta ciertas limitaciones. Al apoyarse exclusivamente en fuentes secundarias, la validez de los hallazgos depende en gran medida de la calidad, pertinencia y alcance metodológico de los estudios analizados. Además, la revisión bibliográfica no permite la recolección de datos primarios ni la observación directa de la población de interés, por lo que su carácter es analítico y no empírico. No obstante, este enfoque fue adecuado para el propósito del estudio, que consistía en construir un marco teórico-práctico fundamentado y útil para orientar futuras investigaciones, así como para enriquecer las prácticas pedagógicas en educación

Resultados:

Los estudios analizados evidencian que el desarrollo psicomotor guarda una relación directa y significativa con la adquisición de habilidades cognitivas en niños de 3 a 4 años, etapa correspondiente al nivel inicial

I. Las investigaciones revisadas coinciden en que una estimulación psicomotriz adecuada favorece la coordinación corporal e incide positivamente en procesos mentales como la atención, la memoria operativa, la percepción espacial y la planificación motriz, todas ellas habilidades fundamentales en el inicio de la vida escolar.

En este sentido, Delgado (2022) identificó que la dimensión motora del desarrollo psicomotor se correlaciona de manera significativa con el desarrollo cognitivo general en los niños evaluados. Su estudio mostró que al mejorar las destrezas motoras gruesas y finas, los niños presentaban avances en actividades que demandaban concentración, ordenamiento lógico y resolución de problemas. De manera similar, Soriano (2020) comprobó que los niños con niveles altos de psicomotricidad tendían a obtener mejores resultados en indicadores de razonamiento y organización, lo que refuerza la idea de que el cuerpo no es solamente un vehículo de movimiento, sino también una herramienta de construcción del pensamiento.

Molina & Piñón (2024) aportan otra perspectiva complementaria al señalar que las actividades motrices permiten identificar y atender las necesidades individuales de desarrollo, lo cual facilita la aplicación de estrategias educativas diferenciadas. En su investigación, los docentes lograron adaptar actividades según el ritmo de aprendizaje psicomotor y cognitivo de cada niño, favoreciendo así procesos más inclusivos. Este hallazgo es especialmente relevante en contextos educativos con alta diversidad, donde la atención personalizada es clave para garantizar el desarrollo integral.

Asimismo, Gonzales (2022) observó que los niños con mayores niveles de desarrollo psicomotor mostraban un aprendizaje más fluido en la etapa inicial de la lectoescritura. A través de pruebas como TEPSI y BENHALE, se evidenció que aquellos con mejor coordinación óculo-manual y mayor madurez motriz tenían una mayor capacidad de reconocer y reproducir símbolos gráficos, así como de mantener la atención durante períodos más largos. Esta conexión directa entre lo motriz y lo simbólico refuerza la importancia de que las actividades

psicomotrices sean vistas como una preparación para los procesos escolares formales.

Por otro lado, el estudio de Pérez y Mantilla (2024) hizo énfasis en la coordinación motriz como predictor del rendimiento cognitivo. Se encontró que al trabajar de manera constante y planificada la coordinación gruesa y fina, los niños experimentaban mejoras notables en tareas que implicaban atención sostenida, resolución de instrucciones múltiples y ejecución ordenada de actividades. Esta relación pone de manifiesto que la coordinación no solo tiene efectos en la movilidad, sino también en el desarrollo de habilidades que exigen procesamiento cognitivo complejo.

Los estudios también indican que la implementación de enfoques pedagógicos alternativos, como el de las inteligencias múltiples, puede enriquecer aún más la relación entre la motricidad y la cognición. En esta línea, Ponce y Arroyo (2024) desarrollaron una propuesta basada en la inteligencia corporal-kinestésica, observando que cuando los niños participan en actividades que combinan movimiento, música y resolución de problemas, presentan una mayor motivación, disposición al aprendizaje y avances tanto en el área motriz como en la cognitiva.

Una característica común en varios estudios es la efectividad de actividades lúdicas como medio para desarrollar simultáneamente la psicomotricidad y las habilidades cognitivas. Robalino (2021) planteó una guía de actividades en las que los niños debían clasificar, agrupar, desplazarse y seguir instrucciones en entornos lúdicos, logrando con ello avances significativos en la atención, el pensamiento lógico y la organización espacial. En esta misma línea, Simbaña et al. (2022) destacaron la expresión corporal como una vía eficaz para mejorar el desarrollo motor, la identificación emocional y la expresión simbólica en niños de 3 años.

Otro hallazgo importante se relaciona con la brecha existente entre el reconocimiento teórico de la importancia del desarrollo psicomotor y su aplicación práctica en las aulas. Guanoluiza et al. (2024) evidenciaron que, aunque los docentes reconocen la relevancia de la motricidad fina, en muchos casos carecen de recursos, estrategias y

formación suficiente para planificar actividades con una finalidad cognitiva. Esta desconexión entre teoría y práctica representa una limitación significativa en la implementación de intervenciones efectivas.

Finalmente, Basilio & Yagual (2023), argumentaron que la estimulación psicomotriz potencia aspectos físicos, sociales y cognitivos, especialmente en contextos de inclusión. En su revisión sistemática, observaron que programas estructurados de psicomotricidad pueden contribuir a una mayor

autonomía, autoestima y capacidad para resolver problemas, aspectos esenciales del desarrollo cognitivo.

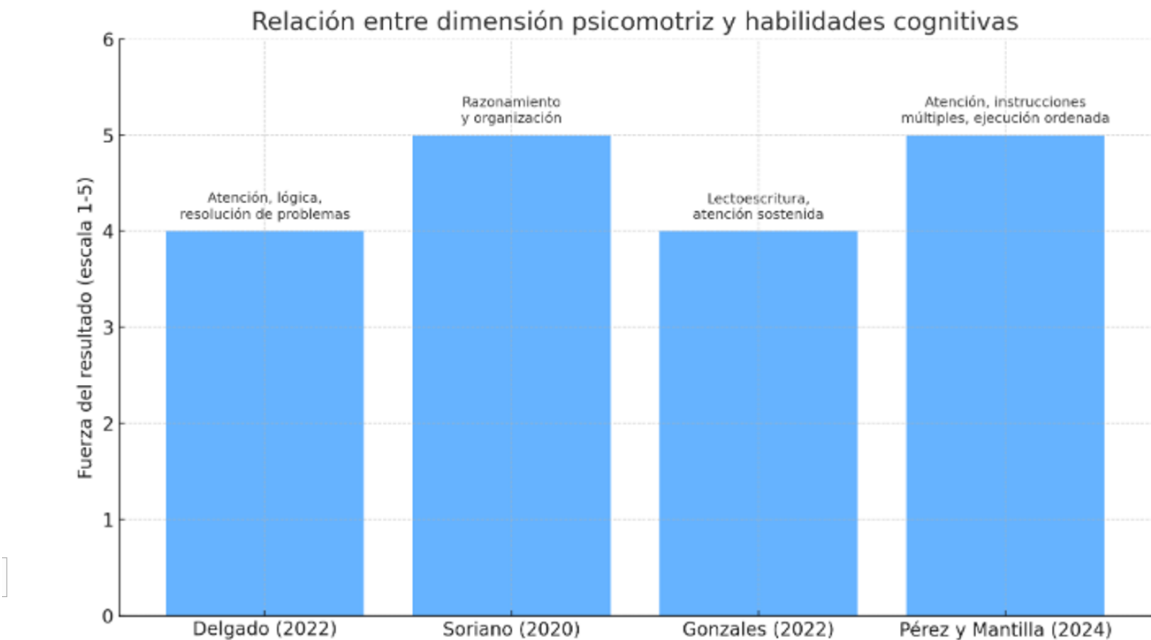
A continuación, en base a todo lo expuesto de este tema se pudo analizar y llevar a cabo una serie de procesos detallados en las siguientes tablas que están organizadas por temas clave: Relaciones entre variables, estrategias psicomotrices eficaces, limitaciones y recomendaciones pedagógicas.

Tabla 1.

Relación entre el desarrollo psicomotor y habilidades cognitivas.

Estudio / Autor	Dimensión psicomotriz abordada	Habilidades cognitivas relacionadas	Resultados relevantes
Delgado (2022)	Motricidad fina y gruesa	Atención, lógica, resolución de problemas	Mejoras cognitivas al fortalecer destrezas motoras.
Soriano (2020)	Psicomotricidad general	Razonamiento y organización	Alta psicomotricidad correlaciona con mejores puntajes cognitivos.
Gonzales (2022)	Coordinación óculo-manual	Lectoescritura, atención sostenida	Mejores resultados simbólicos con mayor madurez motriz.
Pérez y Mantilla (2024)	Coordinación motriz	Atención, instrucciones múltiples, ejecución ordenada	Coordinación predice rendimiento cognitivo complejo.

Gráfico 1.
Relación entre el desarrollo psicomotor y habilidades cognitivas.
Nota



Nota: información obtenida de los artículos revisados

Análisis: El 40% de los artículos revisados muestran una relación entre la atención lógica y la resolución de problemas; el 50% evidencian relación entre el razonamiento y la organización; el 40% entre la lectoescritura y la atención sostenida; y, el 50% entre la atención y las instrucciones múltiples.

Interpretación: Los estudios muestran una correlación directa entre distintas formas de psicomotricidad (gruesa, fina, óculo-manual) y habilidades cognitivas clave. Se destaca que la mejora motriz favorece procesos como la atención, el razonamiento, la organización y la lectoescritura temprana. Estas relaciones sugieren que el cuerpo no solo actúa como vehículo de acción, sino también como catalizador del pensamiento.

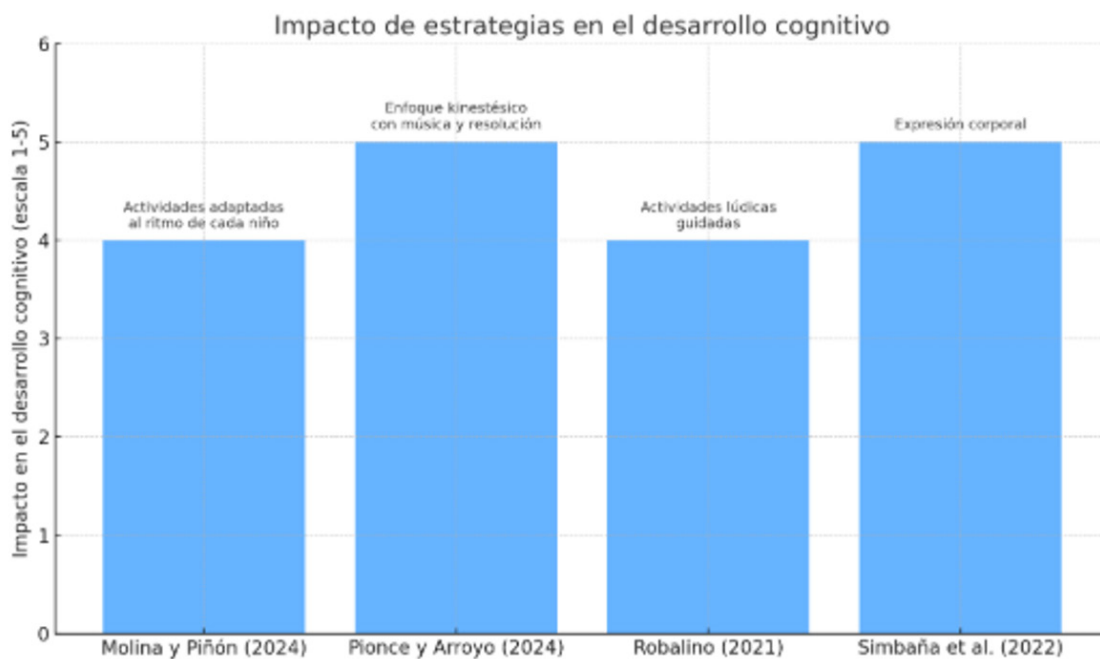
Tabla 2.
Estrategias psicomotrices eficaces para el desarrollo cognitivo

Autor(es)	Estrategia implementada	Impacto en el desarrollo cognitivo	Observación pedagógica
Molina y Piñón (2024)	Actividades adaptadas al ritmo de cada niño	Procesos más inclusivos y personalizados	Promueve atención individualizada y respeto al desarrollo.
Ponce y Arroyo (2024)	Enfoque kinestésico con música y resolución	Mayor motivación y avances cognitivos y motrices	Combina movimiento con pensamiento para enriquecer procesos.

Robalino (2021)	Actividades lúdicas guiadas	Mejora en atención, lógica y organización espacial	El juego como herramienta educativa integral.
Simbaña et al. (2022)	Expresión corporal	Desarrollo motor, emocional y simbólico	Refuerza vínculo entre cuerpo y pensamiento.

Gráfico 2.

Estrategias psicomotrices eficaces para el desarrollo cognitivo



Nota: información obtenida de los artículos revisados

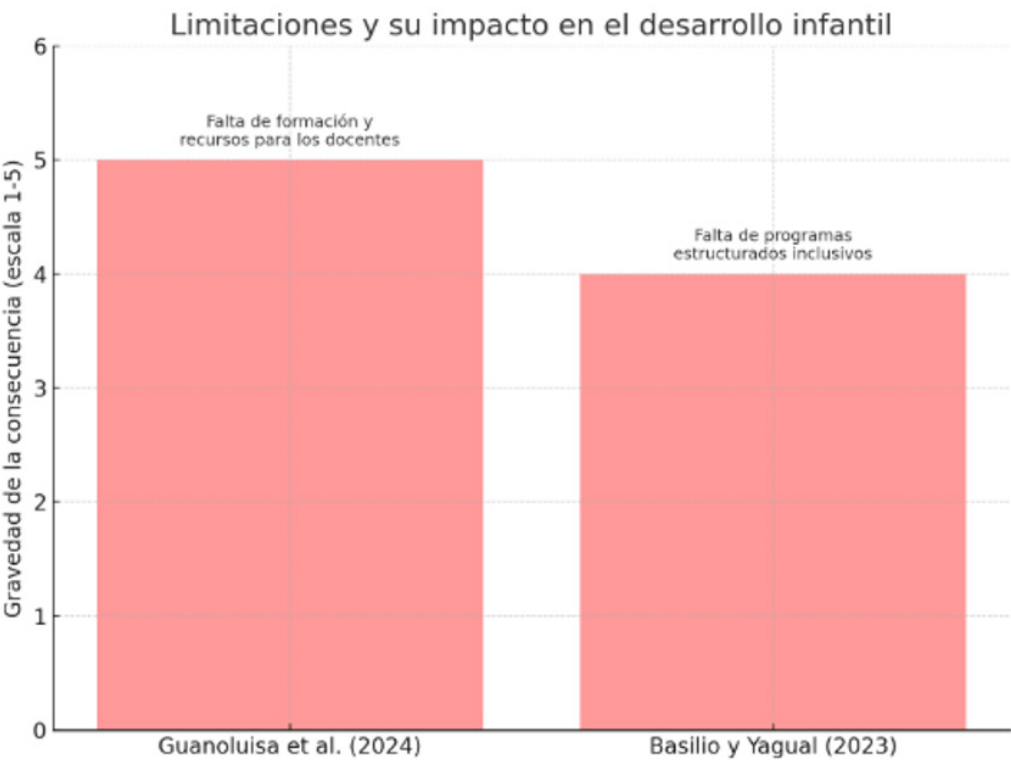
Análisis: El 40% de los artículos revisados arrojan una relación entre las actividades adaptadas; el 50% enuncian la relación entre el enfoque kinestésico con la música y la resolución de problemas; el 40% presentan relación entre las actividades lúdicas guiadas y la psicomotricidad; mientras, el 50% evidencian desarrollo de la expresión corporal.

Interpretación: Las estrategias basadas en el juego, el ritmo individual y la inteligencia corporal-kinestésica han demostrado ser eficaces para fomentar el desarrollo cognitivo. Los niños muestran más disposición al aprendizaje cuando se integran movimiento y emoción con resolución de tareas, lo que reafirma la importancia de un enfoque pedagógico integral y activo.

Tabla 3.
Limitaciones observadas y recomendaciones

Autor(es)	Limitación identificada	Consecuencia en el desarrollo infantil	Recomendación clave
Guanoluisa et al. (2024)	Falta de formación y recursos para los docentes	Escasa planificación de actividades con objetivos cognitivos	Capacitación docente continua y recursos adecuados.
Basilio y Yagual (2023)	Falta de programas estructurados en contextos inclusivos	Débil estimulación integral (física, social y cognitiva)	Implementar programas de psicomotricidad bien diseñados.

Gráfico 3.
Limitaciones observadas y recomendaciones



Nota: información obtenida de los artículos revisados

Análisis: Las revisiones permiten evidenciar que en el 50% de estudios se denota la falta de formación y recursos para los docentes; el 40% evidencia la falta de programas estructurados inclusivos.

Interpretación: A pesar del reconocimiento de la importancia de la psicomotricidad, existen limitaciones estructurales en su aplicación. La falta de formación docente y de recursos adecuados impide que las actividades sean planificadas con una intención cognitiva clara. Se recomienda fortalecer la capacitación profesional e implementar programas psicomotores sistemáticos especialmente en contextos inclusivos.

DISCUSIÓN

La relación entre el desarrollo psicomotor y la adquisición de habilidades cognitivas en niños del nivel inicial I es un fenómeno complejo que involucra múltiples dimensiones: neurobiológicas, pedagógicas, afectivas y contextuales. A partir de los resultados obtenidos en las investigaciones que se han revisado, se evidencia que el cuerpo no solo es un medio de desplazamiento, sino también un instrumento de pensamiento, lo cual confirma las bases teóricas propuestas por Piaget, Vygotsky y Gardner. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de repensar la práctica educativa en la primera infancia, proponiendo una planificación integrada en la que las actividades motrices estén diseñadas explícitamente para desarrollar funciones cognitivas como la atención, la memoria y el razonamiento.

Desde el punto de vista teórico, los estudios revisados respaldan la noción de que la psicomotricidad es un proceso global que abarca la organización neuromotora, la percepción, la emoción y la representación simbólica. Gonzáles (2022) observó que los niños con mayor madurez motriz lograban un aprendizaje más fluido en el inicio de la lectoescritura, mientras que Pérez & Mantilla (2024) demostraron que la coordinación motriz tiene una función predictiva sobre la atención sostenida.

Esta evidencia coincide con los planteamientos de Luria (1973), quien afirmó que las funciones ejecutivas se sostienen sobre circuitos motores complejos, y que el control postural y el equilibrio son necesarios para la autorregulación cognitiva. De ahí que las actividades psicomotrices no deban entenderse como momentos de pausa o recreo, sino como oportunidades para el desarrollo del pensamiento.

Ponce & Arroyo (2024) seleccionaron avances simultáneos en motricidad, lenguaje y habilidades lógico-matemáticas al implementar actividades que involucraban movimiento, ritmo, lenguaje y resolución de problemas. Esta multidimensionalidad refuerza los postulados de Gardner (1983), quien sostenía que la inteligencia corporal-kinestésica es tan fundamental como la lingüística o la lógico-

matemática, y que su desarrollo temprano favorece la comprensión de conceptos abstractos a través de experiencias sensoriales.

Sin embargo, una dificultad reiterada en la mayoría de los estudios es la falta de instrumentos de evaluación que midan de manera simultánea y precisa tanto el progreso motor como el cognitivo. Muchos docentes, como evidencian los trabajos de Guanoluisa et al. (2024), reconocen la importancia de la motricidad fina, pero carecen de herramientas metodológicas para vincular sus observaciones con indicadores cognitivos. Esta carencia limita la efectividad de las intervenciones y dificulta la obtención de resultados comparables a lo largo del tiempo. En consecuencia, se hace necesario el diseño de baterías combinadas de evaluación y la formación docente especializada para su aplicación.

Otro aspecto crítico identificado es la brecha entre el reconocimiento teórico de la importancia del desarrollo psicomotor y su aplicación práctica en el aula. Robalino (2021), y Soriano (2020), denunciaron que en muchas instituciones de educación inicial las actividades motrices se realizan sin planificación, sin objetivos claros y sin un enfoque transversal. Esta desconexión provoca que las sesiones de psicomotricidad se limiten a ejercicios repetitivos o recreativos, sin aprovechar su potencial para desarrollar habilidades cognitivas fundamentales como la secuenciación, la clasificación o el reconocimiento de patrones. Frente a esta realidad, se impone la necesidad de integrar la psicomotricidad en el currículo como un eje transversal que conecte las áreas del lenguaje, las matemáticas y la formación personal.

La revisión también permite advertir que los beneficios de una planificación psicomotriz con fines cognitivos son especialmente relevantes en contextos de vulnerabilidad social. Como señalan Basilio & Yagual (2023), las actividades estructuradas de movimiento no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también fortalecen la autoestima, la autonomía y la resolución de problemas, dimensiones indispensables para el aprendizaje significativo en entornos con recursos limitados. En estos contextos, la psicomotricidad

puede convertirse en un mecanismo compensatorio que contribuye a reducir brechas de aprendizaje y a mejorar la inclusión.

En síntesis, los hallazgos de esta revisión corroboran que el desarrollo psicomotor es un facilitador clave en la adquisición de habilidades cognitivas durante la primera infancia. Esta relación debe ser reconocida y operacionalizada en el diseño curricular, la formación docente y la evaluación del aprendizaje. Las actividades motrices, lejos de ser complementarias, deben constituirse como estrategias fundamentales para fortalecer los procesos mentales desde edades tempranas.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta revisión evidencian que el desarrollo psicomotor cumple un rol en la adquisición de habilidades cognitivas en niños de 3 a 4 años que cursan el nivel inicial I. La revisión de diez investigaciones actuales permitió constatar una relación entre el desarrollo motor, especialmente en sus dimensiones de motricidad fina y gruesa, y procesos como la atención, la memoria operativa, el lenguaje en sus primeras etapas y el razonamiento lógico.

Estos hallazgos coinciden con fundamentos teóricos que también han sido verificados en la práctica, lo cual refuerza la importancia de integrar la psicomotricidad de forma transversal en la planificación educativa desde los primeros años.

En términos prácticos, se concluye que las propuestas psicomotrices diseñadas con objetivos cognitivos definidos tienen un impacto favorable en el rendimiento de los niños en tareas que demandan control mental, planificación, simbolización y autorregulación. Actividades como juegos con desplazamientos, ejercicios de coordinación óculo-manual, dinámicas con ritmo y equilibrio, no solo estimulan el cuerpo, sino que aportan al desarrollo de habilidades cognitivas importantes para el aprendizaje escolar.

Esto sugiere que la psicomotricidad no debería tratarse como un aspecto aislado del currículo, sino

como un medio efectivo para facilitar aprendizajes integrales desde la primera infancia.

También se identificó que una de las limitaciones frecuentes en el entorno educativo es la ausencia de planificación psicomotriz articulada con fines cognitivos.

Aunque muchos docentes valoran la importancia del movimiento en el desarrollo de los niños, en la práctica suelen enfrentar dificultades para llevarlo a cabo, ya sea por falta de formación especializada, recursos adecuados o herramientas de evaluación pertinentes.

Esta situación puede generar propuestas pedagógicas fragmentadas que no logran atender las necesidades reales de los estudiantes en esta etapa formativa.

De igual manera, los estudios revisados resaltan la efectividad de enfoques pedagógicos que promueven la estimulación multisensorial, como el modelo de las inteligencias múltiples. Por ello, se considera que el aula en el nivel inicial debe ser concebida como un espacio dinámico, donde el cuerpo y la mente se desarrollen en estrecha relación.

Otro aspecto relevante es que, en contextos de vulnerabilidad social, las actividades psicomotrices cobran aún más sentido, ya que ofrecen beneficios que trascienden lo puramente académico. En estos entornos, las propuestas de movimiento planificadas pueden mejorar la autoestima, generar vínculos positivos y favorecer la inclusión.

Por esta razón, es necesario que las políticas educativas incluyan acciones concretas para implementar programas psicomotrices en instituciones que atienden a poblaciones con menos oportunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Basilio, S., & Yagual, S. (2023). Estimulación psicomotriz para el desarrollo social inclusivo de los niños y niñas de 3 a 4 años. Psychomotor stimulation for the inclusive social development of children from 3 to 4 years of age. LATAM Revista Latinoamericana

- De Ciencias Sociales Y Humanidades, 4(2), 2563-2581. <https://doi.org/https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.778>
- Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa*. Bogotá: Manual moderno. <https://doi.org/ISBN:978-958-9446-40-9>
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación* (Tercera ed.). México: Pearson. <https://doi.org/ISBN:9789702606451>
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., & Güelman, M. (2017). *ESTRATEGIAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS*. Herramientas para la investigación Social. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani. <https://doi.org/978-950-29-1602-6>
- Brunet, Pastor y Belzunegui. (2002). *metodología de la investigación*. Librería-Editorial Dykinson. <https://n9.cl/5zmtv>
- Delgado, S. (2022). *Psicomotricidad y desarrollo cognitivo de niños de 4 años de una Unidad Educativa de Guayaquil, 2022*. Tesis de Maestría. Piura, Perú: Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/96491>
- Denzel, N., & Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa* (Vol. I). Barcelona: GEDISA. <https://doi.org/978-84-9784-308-9>
- Denzel, N., & Lincoln, Y. (2016). *Manual de Investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa. <https://doi.org/97884-9784-312-6>
- Flick, U. (2015). *EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA*. Madrid: Morata. <https://doi.org/978-84-7112-806-5>
- Gonzáles, C. (2022). El desarrollo psicomotor y el aprendizaje de la iniciación de la lectoescritura en el nivel inicial. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(22), 163-171. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.324>
- Guanoluisa, K., Unda, K., & Cayo, L. (2024). Desarrollo de la psicomotricidad fina en niños de Educación Inicial. *Revista Ecuatoriana De Psicología*, 7(19), 343-357. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/rep.v7i19.127>
- Mendieta Toledo, L., Mendieta Toledo, L. R., & Vargas Cevallos, T. (2017). *Psicomotricidad Infantil*. Guayaquil: CIDE. <https://doi.org/978-9942-759-28-3>
- Molina, M., & Piñón, A. (2024). Desarrollo Psicomotor y Aprendizaje Infantil a los 3 Años en una Unidad Educativa de Chone. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 8785-8799. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12035
- Pérez, M., & Mantilla, C. (2024). El impacto de la coordinación motriz en el desarrollo cognitivo de niños de 3 a 4 años. *Educación Y Sociedad*, 22(3), 224-238. <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.13855107>
- Ponce, P., y Arroyo, M. (2024). Las Inteligencias múltiples y su incidencia en el desarrollo psicomotriz de los niños de 4 años, de la Unidad Educativa Ocho de Enero. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), e42185. [https://doi.org/https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)185](https://doi.org/https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)185)
- Robalino, D. (2021). *Psicomotricidad infantil en el desarrollo de las habilidades cognitivas en niños de 3 a 4 años*. Tesis de Licenciatura. Guayaquil, Guayas, Ecuador: Universidad de Guayaquil. <https://repositorio.ug.edu.ec/items/897f7c7c-0ea9-4f06-835d-3f87ecaffae9>
- Sandín Esteban , M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. (Primera ed.). Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana. <https://doi.org/8448137795>
- Simbaña, M., González, M., Merino, C., y Sanmartín, D. (2022). La expresión corporal y el desarrollo motor de niños de 3 años. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 6(12), 25-40. <https://doi.org/https://www.retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/385>

Soriano, E. (2020). La psicomotricidad y el desarrollo cognitivo en los niños de 4 años de un CEI de Guayaquil – 2020. Tesis de Maestría. Piura, Perú: Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/51452>

Taylor, J., & Bodgan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. (J. Piatigorsky, Trad.) Buenos Aires: Paidós. [https://doi.org/10.1016/S0038-5417\(87\)80000-0](https://doi.org/10.1016/S0038-5417(87)80000-0)

La educación inclusiva en la formación integral del docente de los niveles inicial y básica

Inclusive education in the comprehensive training of teachers for early childhood and primary education levels

<http://dx.doi.org/10.70557/2025.raepmh.1.1.29-39>

Elizabeth Aithana Sánchez Arzube*

elizabeth.sancheza@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Ecuador

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-8811-7241>

Gina Katherine Tigua Piloso**

gina.tiguap@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Ecuador

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-6954-6792>

RESUMEN

Se analizó el papel de la educación en la formación de docentes de nivel inicial y básico. Reconociendo que la educación inclusiva es un derecho en el Ecuador. El objetivo fue definir la importancia de la educación inclusiva en la formación integral de los docentes, particularmente en los niveles inicial y básico. Se aplicó una metodología mixta, se aplicaron encuestas a docentes en ejercicio. Los resultados revelaron que, si bien existe conocimiento teórico generalizado sobre inclusión, la mayoría de los docentes no ha recibido capacitación práctica específica, además, muchos deben adaptar la malla curricular sin contar con las herramientas necesarias. Se concluyó que las instituciones de educación superior deben actualizar sus planes de estudio, incorporando asignaturas sobre educación inclusiva y estrategias pedagógicas adaptadas, se resalta la importancia de la formación continua, el acompañamiento institucional y la transformación de la cultura escolar para garantizar una educación inclusiva para todos.

Palabras clave: Educación inclusiva, educación inicial, formación integral, docentes, formación continua

ABSTRACT

The role of education in the training of early childhood and primary level teachers was analyzed, recognizing that inclusive education is a right in Ecuador. The objective was to define the importance of inclusive education in the comprehensive training of teachers, particularly at the early childhood and primary levels. A mixed methodology was applied, including surveys conducted with in-service teachers. The results revealed that, although there is widespread theoretical knowledge about inclusion, most teachers have not received specific practical training. Furthermore, many are required to adapt to the curriculum without having the necessary tools. It was concluded that higher education institutions must update their curricula by incorporating subjects on inclusive education and adapted pedagogical strategies. The importance of continuous training, institutional support, and the transformation of school culture is emphasized to ensure inclusive education for all.

Keywords: Inclusive education, early childhood education, comprehensive training, teachers, continuing education

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo ecuatoriano enfrenta hoy múltiples desafíos para garantizar una educación de calidad, pertinente y equitativa para todos los niños, que si bien se han logrado avances importantes en términos de cobertura, matrícula y acceso universal, aún persisten brechas estructurales que limitan la participación efectiva de ciertos grupos sociales en el proceso educativo. Entre estos grupos se encuentran los niños con discapacidades, los pertenecientes a pueblos y nacionalidades indígenas, los migrantes, y aquellos en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica (Simari, 2021). La educación inclusiva surge como una estrategia de suma importancia para superar estas barreras, al reconocer y valorar la diversidad del estudiantado como una riqueza mas no como una dificultad (Bernal et al., 2023). Este enfoque busca garantizar el derecho a una educación sin exclusiones, y plantea la necesidad urgente de adaptar las instituciones, las metodologías de enseñanza y, sobre todo, la formación docente para responder a esta realidad plural.

Respecto a esto, la educación inicial y básica cobran una relevancia particular, en vista de que son las etapas donde se sientan las bases del desarrollo integral de los niños, pues es durante años cuando se moldean aspectos esenciales como el lenguaje, el pensamiento lógico, las habilidades sociales, los hábitos y valores fundamentales (Carrión & Cordero, 2023). Por tal razón, los maestros que laboran en estos niveles tienen una responsabilidad significativa, pues no solo deben enseñar contenidos académicos, sino también crear ambientes educativos que fomenten la inclusión, por lo tanto para lograrlo, es necesario que estos docentes cuenten con una formación especializada, que les proporcione herramientas pedagógicas para atender a la diversidad del aula, implementar estrategias diferenciadas y generar prácticas basadas en la participación activa de todos los niños.

Hablar de educación inclusiva implica, por lo tanto, ir más allá del simple acceso físico a las aulas como lo plantea la UNESCO (2017), los principios de inclusión deben orientar todas las políticas educativas, dado que reconocen que la educación

no solo es un derecho humano fundamental, sino también un medio para promover sociedades más justas y cohesionadas. La inclusión educativa requiere eliminar todo tipo de barreras físicas, actitudinales, culturales y pedagógicas que dificultan el aprendizaje y la participación de ciertos estudiantes. En el caso ecuatoriano, el Ministerio de Educación (2023) señala que las escuelas deben adaptarse para garantizar el acceso, la permanencia, el aprendizaje, la promoción y la culminación del proceso educativo, atendiendo las necesidades particulares de cada niño.

Bajo esta perspectiva, transformar la cultura escolar se convierte en un requisito indispensable para lograr una inclusión real, por lo tanto la presencia de niños diversos en las aulas por su origen étnico, situación socioeconómica, condición migratoria, orientación sexual o discapacidad exige un cambio profundo en la manera en que se conciben y ejecutan los procesos pedagógicos. García y Vegas (2019) sostienen que hablar de educación inclusiva desde la cultura escolar supone una transformación tanto ética como pedagógica, es decir no se trata solo de modificar programas o adaptar materiales, sino de construir una visión compartida sobre la dignidad de cada niño, el respeto a sus particularidades y el reconocimiento de su derecho a aprender en condiciones de equidad.

Esta visión requiere docentes formados en valores democráticos, comprometidos con la justicia social, y dispuestos a cuestionar las prácticas excluyentes que muchas veces se reproducen de manera inconsciente en las aulas.

Desde el marco normativo, la Constitución de la República del Ecuador establece con claridad que la educación es un derecho irrenunciable y una responsabilidad primordial del Estado. En su artículo 26, se afirma que:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad

de participar en el proceso educativo. (Asamblea Nacional Constituyente, 2008, p. 17).

Además de los desafíos históricos de inclusión vinculados a la discapacidad o la diversidad cultural, en las últimas décadas ha emergido otro fenómeno que complejiza aún más la realidad educativa como la migración. El Ecuador ha experimentado un incremento significativo de población migrante, particularmente de nacionalidad venezolana y colombiana, debido a crisis políticas y socioeconómicas en sus países de origen, aquello que ha generado un cambio en la composición de las aulas, incorporando niños que llegan con trayectorias educativas interrumpidas o diferencias culturales (García J., 2021). Conforme a Díaz & Perales (2020), la migración forzada plantea retos importantes para el sistema educativo, tanto a nivel estructural como pedagógico, por ende, las escuelas deben adaptarse no solo para recibir a estos niños, sino también para integrarlos de manera significativa, respetando su identidad, sus experiencias previas y sus necesidades particulares.

Frente a esta situación, el desafío de la inclusión se convierte en una responsabilidad compartida entre el Estado, las instituciones educativas y en particular los docentes como advierte Panizo Toapanta (2019), históricamente la política pública ecuatoriana ha centrado su atención en dos formas de inclusión, la cultural, principalmente indígena y la de niños con necesidades educativas especiales, no obstante la creciente diversidad en las aulas demanda una ampliación de esta mirada que considere también a los niños migrantes, afroecuatorianos, de sectores empobrecidos o con orientaciones sexuales diversas. Para responder adecuadamente a esta diversidad, se requiere una formación docente que no solo transmita conocimientos, sino que forme profesionales críticos, empáticos y capaces de construir prácticas pedagógicas equitativas.

Considerando lo expuesto, un estudio realizado por la Universidad de Antioquia concluye que es urgente ampliar la propuesta formativa de los futuros docentes, para que desarrollen competencias didácticas enfocadas en la atención a la diversidad. Esto incluye la capacidad de planificar estrategias inclusivas, aplicar recursos adaptados y crear

entornos de aprendizaje colaborativos. Además, se resalta la necesidad de fomentar una cultura inclusiva en los centros de formación docente, basada en el reconocimiento de las diferencias como elementos constitutivos del aula y no como obstáculos, pues solo así será posible avanzar hacia una educación que garantice no solo el acceso, sino también el éxito educativo de todos los niños, sin importar su origen, condición o características personales (Serna & Serna, 2023).

La formación integral de los docentes de educación inicial y básica es fundamental para garantizar una educación inclusiva y de calidad, que debe centrarse en el dominio de contenidos curriculares, sino también en el desarrollo de competencias pedagógicas, actitudinales y éticas que permitan atender la diversidad del alumnado. De acuerdo con Founes et al. (2023), los docentes deben adquirir habilidades que les permitan reconocer y valorar las diferencias individuales, adaptando sus estrategias de enseñanza para responder a las necesidades específicas de cada niño. Esto requiere un cambio de paradigma en la formación docente, en el que se supere el enfoque tradicional centrado en el rendimiento académico, y se promueva una visión pedagógica más humanista, flexible y centrada en el estudiante. Así, los maestros podrán generar ambientes de aprendizaje equitativos, empáticos y participativos.

Por consiguiente, la preparación docente debe incluir una comprensión profunda de los principios de la educación inclusiva, así como la capacidad de implementar prácticas pedagógicas que promuevan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Soto (2023) destaca que en países en desarrollo, como los de América Latina, existen desafíos significativos en la formación docente para la inclusión, incluyendo la falta de recursos, la escasa formación en atención a la diversidad y la necesidad de políticas educativas que respalden estas iniciativas, a esto se suma la necesidad de transformar las prácticas institucionales de las universidades y centros de formación docente, ya que muchas veces sus modelos formativos no se alinean con los principios de equidad e inclusión. Además, es esencial que los programas de formación docente incorporen experiencias prácticas que

permitan a los futuros maestros enfrentarse a situaciones reales de diversidad en el aula, lo mismo que incluye la interacción con estudiantes con discapacidades, dificultades de aprendizaje, contextos culturales diversos y otras características que requieren una atención diferenciada (Carrión & Cordero, 2023). La inclusión de prácticas supervisadas y el acompañamiento de mentores pueden facilitar el desarrollo de competencias inclusivas en los docentes en formación, por ende también es importante fortalecer las estrategias de reflexión crítica sobre la práctica educativa, permitiendo a los docentes analizar sus propias creencias, prejuicios y actitudes frente a la diversidad.

Por otro lado, la formación continua es clave para que los docentes actualicen sus conocimientos en educación inclusiva, dado que la implementación de programas de desarrollo profesional que aborden temas como el diseño universal para el aprendizaje, la planificación colaborativa y la evaluación diferenciada resulta esencial para fortalecer las competencias del profesorado. Según Martínez y Yáñez (2023), los docentes deben ser acompañados durante su ejercicio profesional mediante procesos de capacitación sistemática, asesoría y comunidades de aprendizaje.

Asimismo, es fundamental que las autoridades educativas generen condiciones institucionales que favorezcan la actualización permanente del magisterio, brindando incentivos, recursos y espacios de intercambio de buenas prácticas, lo mismo que permitirá avanzar hacia un modelo de escuela que, más allá de adaptarse a la diversidad, la asuma como un principio orientador de su quehacer diario.

En definitiva, la educación inclusiva debe ser entendida como una condición esencial para la construcción de una sociedad más justa y democrática, por lo tanto la formación integral de los docentes de los niveles inicial y básico juega un papel central en este proceso, en vista de que ellos son quienes están en contacto directo con los niños durante las etapas más sensibles del desarrollo. Como se puede evidenciar formar docentes con una perspectiva inclusiva no es un lujo ni una opción secundaria, sino una necesidad urgente para

garantizar que ningún niño quede atrás, así que este trabajo de investigación busca precisamente definir la importancia de esa formación inclusiva en la preparación docente, explorando sus fundamentos, sus retos y sus implicaciones en la práctica educativa cotidiana.

El marco legal que regula la educación en el Ecuador sostiene que esta debe ser inclusiva, para conocer que implica la inclusión, se han revisado los siguientes instrumentos legales.

. La Constitución de la República del Ecuador vigente, es la base del marco legal, la madre de las leyes, es en donde se definen todos los deberes, derechos, estructura y organización del Estado. Con respecto a la educación inclusiva, en el artículo 26 se establece la universalidad de la educación, considerándola como un derecho indispensable para ejercer los demás derechos, en el artículo 27 de esta ley se indica que la educación debe ser inclusiva y de calidad.

. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), es un marco legal, en el que se establecen los principios y fines de la educación en el Ecuador, con el que se regula el Sistema Nacional de Educación, para cumplir con lo establecido en la Constitución, aquí se detallan las obligaciones que tiene el Estado para brindar una educación pública, gratuita, inclusiva, laica y de calidad, garantizando la igualdad de oportunidades a pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales.

. El Código Orgánico de la Niñez y Adolescencia, que es una ley en la que se establecen los derechos, deberes y las responsabilidades de los niños y adolescentes con el propósito de garantizar el desarrollo integral y la protección de los menores, aquí se hace énfasis en el derecho de los niños a la educación, la no discriminación y la inclusión en el sistema educativo.

Figura 1.

Marco Legal de la Educación en el Ecuador



Fuente: (Ministerio de Educación, 2017; Asamblea Nacional de Ecuador, 2008; Congreso Nacional, 2003)

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, con énfasis en la integración de métodos cuantitativos y cualitativos para comprender la percepción de los docentes de los niveles Inicial y Básica sobre la educación inclusiva en el contexto ecuatoriano. El estudio partió de una revisión documental de literatura académica y normativa nacional vigente sobre inclusión educativa, y se complementó con el levantamiento de datos primarios mediante la aplicación de encuestas.

El objetivo fue identificar los conocimientos, actitudes y necesidades formativas de los docentes respecto a la inclusión, en relación con su práctica profesional y formación integral. La recolección de información se realizó a través de un cuestionario estructurado en Google Forms, compartido mediante WhatsApp institucional, siguiendo los principios éticos de confidencialidad y consentimiento informado. Los resultados fueron sistematizados en matrices de frecuencia y analizados mediante interpretación descriptiva, con el fin de generar una visión comprensiva de la realidad educativa desde una perspectiva inclusiva.

Enfoque Cuantitativo

1. Encuestas estructuradas

Para la recolección de datos cuantitativos, se diseñó y aplicó una encuesta estructurada dirigida a una muestra representativa de docentes que laboran en los niveles de Educación Inicial y Educación Básica. El propósito fue recopilar información sobre su formación profesional, conocimientos teóricos y prácticos en torno a la educación inclusiva, experiencias de capacitación, competencias desarrolladas y principales retos que enfrentan en su labor docente.

El instrumento fue elaborado en formato digital utilizando la plataforma Google Forms, lo cual permitió una mayor accesibilidad y eficiencia en la distribución. Su difusión se realizó mediante la aplicación WhatsApp, aprovechando la conectividad y uso frecuente de dicha herramienta en el entorno educativo (Cascales et al., 2024). Esta modalidad facilitó la obtención de respuestas en tiempo real y permitió el procesamiento preliminar de los datos de manera automatizada. El uso de encuestas estructuradas como técnica de recolección de información permite obtener datos estandarizados,

comparables y fácilmente analizables, lo que resulta adecuado para estudios exploratorios y descriptivos de tipo transversal (Valle et al., 2022).

2. Análisis de datos estadísticos

Los datos recolectados mediante encuestas fueron analizados mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias y porcentajes para interpretar las respuestas de los docentes sobre formación inicial, conocimientos en inclusión, capacitaciones y desafíos profesionales. La información se organizó en categorías temáticas, permitiendo identificar tendencias relevantes en la muestra (Faneite, 2023).

Enfoque Cualitativo

1. Análisis documental

Se revisaron y analizaron documentos oficiales, planes de estudio, programas de formación docente y políticas educativas relacionadas con la formación

docente en Ecuador y educación inclusiva. Esto permitirá comprender el marco normativo y las iniciativas gubernamentales en estos ámbitos.

Para el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas a docentes de educación inicial se adoptó un enfoque cuantitativo, el cual se fundamenta en la medición de las características de los fenómenos sociales, lo cual supone derivar de un marco conceptual pertinente al problema analizado, una serie de postulados que expresen relaciones entre las variables estudiadas de forma deductiva. Este método tiende a generalizar y normalizar resultados (Casasempere & Vercher, 2020).

La aplicación de esta metodología permitió comprender el nivel de conocimiento acerca de la educación inclusiva, la percepción del estado actual del sistema educativo, las necesidades para alcanzar la inclusión y la importancia que tiene la educación inclusiva en la formación de los futuros docentes.

La encuesta aplicada y los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1.

Encuesta aplicada a docentes de educación inicial

Pregunta	Respuestas y análisis
1. Edad	96.70 % edades comprendidas entre los 21 y 48 años de edad
2. Género	93.1% son de sexo femenino
3. Años de experiencia	90% cuentan con experiencia en docencia
4. ¿Cuál es su nivel de formación recibida?	63.30% son profesionales titulados. 13.30 % de los encuestados se encuentran en proceso de formación.
5. ¿Usted ha recibido capacitaciones adicionales para mejorar en el desempeño de sus labores?	90% no han recibido capacitaciones para mejorar su desempeño laboral.
6. ¿Conoce usted acerca de la educación inclusiva?	100% conocen acerca de la educación inclusiva
7. ¿En su aula de clase existen alumnos con necesidades educativas?	80% indican que en sus aulas existen estudiantes con necesidades educativas.
8. ¿Ha tenido que adaptar la malla curricular para los estudiantes con necesidades educativas?	86.7% han tenido que modificar la malla curricular para incluir a niños con necesidades educativas.
9. ¿Qué otras necesidades usted ha encontrado en sus alumnos?	40% indican que los hogares disfuncionales afectan al aprendizaje de los niños
10. ¿Considera que usted necesita conocer aún más acerca de la educación inclusiva?	100% desean conocer aún más sobre la educación inclusiva
11. ¿Está usted de acuerdo con que, en la formación de docentes se incluyan más asignaturas orientadas a la educación inclusiva, sus formas y las estrategias para abordarlas?	100% consideran que las instituciones de educación superior deben fortalecer la malla curricular de los futuros docentes con asignaturas orientadas a la educación inclusiva

12. ¿Cree usted que la educación actual es inclusiva?	60% consideran que la educación actual no es inclusiva
13. ¿Cree usted que las instituciones educativas requieren mayor preparación para fortalecer la educación inclusiva?	100% consideran que se las instituciones educativas necesitan mayor preparación para fortalecer la educación inclusiva

Fuente: Autores

Análisis

Los resultados muestran que la mayoría de los docentes encuestados (96.7 %) tienen entre 21 y 48 años y el 90 % cuenta con experiencia en docencia, lo que refleja una planta laboral activa y relativamente consolidada. Aunque el 100 % afirma conocer el concepto de educación

inclusiva, el 90 % no ha recibido capacitación específica para aplicarla, lo que evidencia una brecha entre el conocimiento teórico y la práctica pedagógica. A esto se suma que el 80 % trabaja con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y el 86.7 % ha tenido que adaptar la malla curricular, lo que demuestra que la inclusión es una realidad cotidiana en el aula, aunque enfrentada sin el respaldo formativo necesario.

Además, el 100 % de los encuestados manifestó que se requiere mayor formación docente en inclusión y que las instituciones educativas aún no están preparadas para garantizar una educación verdaderamente inclusiva. Un 60 % considera que el sistema actual no responde a los principios de equidad, mientras que el 40 % identifica factores sociales como hogares disfuncionales entre las principales dificultades que afectan el aprendizaje. Estos datos reflejan una clara conciencia docente sobre la inclusión, pero también la urgente necesidad de fortalecer tanto la formación profesional como las condiciones institucionales para atender de manera efectiva a la diversidad del aula.

Discusión

Los resultados obtenidos reflejan una realidad educativa compleja en la que la inclusión, aunque comprendida en lo conceptual por la mayoría de los docentes encuestados (100%), no se traduce en prácticas formativas sistemáticas ni en políticas institucionales consolidadas. El dato más crítico es

que el 90% de los docentes afirman no haber recibido capacitación formal en educación inclusiva, a pesar de que el 86.7% ha tenido que adaptar la malla curricular para atender a estudiantes con necesidades educativas. Esto sugiere que la inclusión en las aulas se está enfrentando de manera intuitiva, sin estrategias pedagógicas sólidas ni acompañamiento profesional.

Esta brecha entre teoría y práctica ha sido documentada en varios estudios recientes en América Latina. Según Criollo et al. (2024), los docentes en Ecuador están comprometidos con la inclusión, pero la formación recibida es insuficiente, especialmente en instituciones de educación inicial, donde los retos son aún mayores debido a la edad crítica del desarrollo infantil. En la misma línea, Navarrete et al. (2022) advierten que muchos programas de formación docente carecen de enfoque interdisciplinario y no preparan a los educadores para atender la diversidad de manera integral y contextualizada.

Un hallazgo relevante del estudio es que el 100% de los encuestados manifiesta interés en recibir más formación sobre inclusión, lo que muestra un capital humano dispuesto, pero desprovisto de herramientas. Esta disposición puede ser aprovechada mediante políticas de formación continua, que se ha demostrado como un factor clave para mejorar la práctica docente inclusiva (Founes et al., 2023). Además, el Ministerio de Educación del Ecuador ha implementado estrategias como las unidades distritales de apoyo a la inclusión y el despliegue de docentes de apoyo, sin embargo, los resultados muestran que estas medidas aún no son suficientes o no han llegado a la mayoría de los docentes encuestados (Ministerio de Educación, 2024).

Desde una perspectiva comparada, García y Vegas (2019) argumentan que hablar de educación

inclusiva implica transformar la cultura escolar, no solo incorporar contenidos nuevos. Esta transformación implica revisar actitudes, prácticas y relaciones, lo cual requiere una formación ética, política y pedagógica, no solo técnica. En este sentido, los resultados también muestran que el 60% de los docentes considera que el sistema educativo actual no es inclusivo, lo que evidencia que las condiciones estructurales aún son limitantes para lograr una educación equitativa.

Además, el 80% de los encuestados afirma tener alumnos con necesidades educativas en su aula, lo que hace evidente la urgencia de formar en competencias específicas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), una metodología reconocida internacionalmente que permite planificar la enseñanza desde la diversidad, en lugar de adaptar de forma reactiva. Estudios recientes como el de Soto (2023) remarcan que en contextos latinoamericanos, la formación docente debe enfocarse en el desarrollo de habilidades como la empatía, la gestión de aulas diversas y el diseño de materiales accesibles, debido a las desigualdades estructurales que aún afectan a muchos sectores vulnerables.

Otro dato crítico del estudio es que el 40% de los docentes identifica como principal dificultad educativa los hogares disfuncionales, lo cual indica que la inclusión no se limita a la discapacidad o a la diversidad cultural, sino que debe considerar factores psicosociales y contextuales, como sostienen Díaz & Perales (2020), la migración, la pobreza, y la exclusión social son factores que profundizan las barreras educativas, por lo que las estrategias inclusivas deben ser integrales y multisectoriales.

En síntesis, la percepción generalizada de que las instituciones educativas requieren mayor preparación para implementar inclusión (100% de acuerdo) refuerza la necesidad de rediseñar las mallas curriculares de las carreras de educación. Tal como advierte Serna & Serna (2023) (2023), formar docentes inclusivos no debe ser un módulo complementario, sino un eje transversal en toda la formación docente, desde el diseño curricular hasta las prácticas preprofesionales.

Conclusiones

Se determinó que los docentes de educación inicial comprenden los principios de la educación inclusiva; sin embargo, perciben que el sistema educativo ecuatoriano aún no garantiza una inclusión efectiva. Esto se refleja en la falta de apoyo institucional, recursos didácticos y capacitación especializada para abordar la diversidad del aula.

Los resultados evidencian una carencia significativa de formación específica en inclusión educativa. El 90% de los docentes encuestados no ha recibido capacitación formal, a pesar de que la mayoría tiene estudiantes con necesidades educativas especiales en sus aulas y ha debido realizar adaptaciones curriculares sin el respaldo profesional adecuado. Se identificó la necesidad urgente de que las instituciones de educación superior reformen sus mallas curriculares, incorporando asignaturas orientadas a la atención a la diversidad, el diseño universal para el aprendizaje y metodologías inclusivas. La formación inicial debe preparar a los docentes para responder de manera ética, crítica y contextualizada a los desafíos de la inclusión.

Se establece que los centros educativos de nivel inicial deben implementar estrategias institucionales que garanticen la inclusión efectiva, para lo cual es indispensable que las autoridades educativas generen condiciones adecuadas, incluyendo acompañamiento docente, recursos pedagógicos y sistemas de seguimiento que aseguren el cumplimiento del marco legal.

Se concluye que la educación inclusiva representa un componente esencial en la formación integral del docente de nivel inicial, ya que le permite promover ambientes de aprendizaje equitativos, participativos y respetuosos de la diversidad. Solo mediante una preparación adecuada será posible garantizar una educación que no excluya a ningún niño o niña desde sus primeras etapas de desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial. Asamblea Nacional de Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Bernal, C. (2010). Metodología de la Investigación. Bogotá: Prentice Hall.
- Bernal, J., Guerrero, A., & Pérez, L. (2023). La inclusión educativa en la educación inicial: Enfoque prospectivo en la formación del profesional. *Revista Refcale*, 11(2), 543–563. <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3046>
- Carrión, D., & Cordero, N. (2023). El rol docente frente a la inclusión en la educación inicial. UCuenca. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/42702>
- Casasempere, A., & Vercher, M. (2020). Bibliographic documentary analysis. Getting the most out of the literature review in qualitative research. *New Trends in Qualitative Research*, 4, 247–257. <https://doi.org/https://doi.org/10.36367/ntqr.4.2020.247-257>
- Cascales, A., Gomariz, M., & Paco, A. (2024). WhatsApp como herramienta educativa en Educación Primaria: alumnado, docentes y familias. Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECyT). <https://doi.org/https://doi.org/10.12795/pixelbit.74213>
- Congreso Nacional. (2003). Código de la Niñez y Adolescencia.
- Criollo, M., Carvajal, J., & Sánchez, G. (2024). La formación continua en las prácticas inclusivas en docentes de una institución educativa de Ecuador. *Revista Hacedor*, 8(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.26495/k46yj957>
- Díaz, A., & Perales, A. (2020). La diáspora venezolana en el Ecuador y su impacto educativo, jurídico, económico y social. PH Pro Honinum.
- Faneite, S. (2023). Criterios para la selección de técnicas e instrumentos de recolección de datos en las investigaciones mixtas. *Revista Honoris Causa*, 15(2), 62–83. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/303>
- Founes, D., Martínez, A., León, A., & González, M. (2023). Preparación docente: la clave para la educación inclusiva, con énfasis en alumnos con discapacidad y dificultades severas. *Ciencia Latina*, 7(2), 1254–1275. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10025
- García, J. (2021). Dinámicas de exclusión e inclusión a migrantes en la ciudad de Cuenca, Ecuador: el caso de la migración venezolana. UCuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/37373>
- García, M. E., & Vegas, H. (2019). La importancia de la formación integral en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i2.2132>
- Martínez, D., & Yáñez, M. (2023). Competencias docentes en la educación inclusiva. *Revista Arbitrada de Investigación y Desarrollo*, 13(3), 250–267. <https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S2542-30882023000300071>
- Ministeri de Educación del Ecuador. (2023). Estadística educativa. Dirección de Evaluación Educativa. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/Estadistica-Educativa_Volumen-4.pdf
- Ministerio de Educación. (2017). LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- Ministerio de Educación. (2022). Ministerio de Educación - Educación Especializada e Inclusiva. <https://educacion.gob.ec/educacion-especial-inclusiva/>

Ministerio de Educación. (2024). INSTRUCTIVO PARA LA APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

Subsecretaría De Educación Especializada E Inclusiva. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/12/instructivo-aplicacion-evaluacion-pedagogica.pdf>

Navarrete, R., Esteves, Z., Briones, E., & Balladares, J. (2022). Competencias docentes para la inclusión educativa universitaria. *Ciencia Matria*, 8(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.35381/cm.v8i3.977>

Panizo Toapanta, A. (2019). Migración e inclusión: Retos en el sistema educativo ecuatoriano. *Revista Andina de Educación*.

Pascual, V., Rodríguez, A., & Palacios, R. (2020). Métodos empíricos de la investigación. *Ciencia huasteca boletín científico de la escuela superior de Huejutla*, 9(17), 33-34. <https://doi.org/https://doi.org/10.29057/esh.v9i17.6701>

Serna, A., & Serna, E. (2023). Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*.

Serna, A., & Serna, E. (2023). Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*.

Simari, M. (2021). El desafío de la Inclusión educativa: análisis de los factores que obstaculizan y/o facilitan la educación inclusiva: una mirada desde los docentes y la familia. Pontificia Universidad Católica de Argentina. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12460>

Soto, G. (2023). La formación docente en el contexto de la educación inclusiva: desafíos y perspectivas en países en desarrollo. *Sapiencia: Revista de Investigaciones Educativas*, 2(1), 80–96. <https://revistasapiencia.org/index.php/Sapiencia/article/view/46>

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.

Valle, A., Manrique, L., & Revilla, D. (2022). La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559>

El uso de la música como herramienta pedagógica en la educación inicial para niños entre 3 y 4 años

The use of music as a pedagogical tool in early childhood education for children between 3 and 4 years of age.

<http://dx.doi.org/10.70557/2025.raepmh.1.1.40-53>

Pinargote Soledispa Karen Gabriela*

karen.pinargotes@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: 0009-0000-4198-2555

Cazar Puruncajas Allison Heather**

allison.cazarp@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: 0009-0002-8609-5161

Tomalá Solorzano Mayerli Saray***

mayerli.tomalass@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: 0009-0002-2210-4778

Reyes Gonzabay Lissette Alexandra****

lissette.reyesgo@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: 0009-0008-8712-3455

RESUMEN

La música como herramienta educativa rara vez es utilizada por desconocer su importancia dentro del desarrollo del aprendizaje de niños y niñas entre 3 y 4 años de edad. El presente artículo tuvo como finalidad analizar el impacto que tiene el uso de la música dentro de la educación inicial, además se identificaron distintas metodologías que usan la música como su herramienta principal. Se utilizó la revisión sistemática de artículos desde inicios del 2019 al 2025 relacionados entre la música y su uso como herramienta de aprendizaje y se procedió con la recolección de datos cualitativos relevantes para este trabajo. Gracias a los resultados se pudo determinar como la música incentiva la experimentación con instrumentos musicales y el desarrollo cognitivo, emocional teniendo un impacto positivo en el desarrollo del aprendizaje, la participación, la inclusión, la empatía, lo social y la creatividad desde muy temprana edad.

Palabras clave: Música, herramientas pedagógicas, educación inicial, pedagogía musical, estimulación temprana

ABSTRACT

Music as an educational tool is rarely used because its importance in the learning development of children between 3 and 4 years of age is unknown. The purpose of this article was to analyze the impact of the use of music in early education, and to identify different methodologies that use music as their main tool. A systematic review of articles from the beginning of 2019 to 2025 related to music and its use as a learning tool was used and we proceeded with the collection of qualitative data relevant to this work. Thanks to the results, it was possible to determine how music encourages experimentation with musical instruments and cognitive and emotional development, having a positive impact on the development of learning, participation, inclusion, empathy, social and creativity from a very early age.

Keywords: Music, pedagogical tools, early education, music pedagogy, early stimulation.

INTRODUCCIÓN

En América Latina, a lo largo de los años se han generado muchos estudios y proyectos implementados en aulas de clase para el desarrollo de las distintas áreas del pensamiento en niños y niñas desde edades muy tempranas. UNICEF (2018) con su programa denominado “Música para la niñez” en su informe anual indicó que, existió una respuesta favorable en mejorar las capacidades integrales, cognitivas y socioafectivas. Caso contrario pasa en Ecuador donde existe muy poco interés en intentar integrar a la música como una herramienta pedagógica en las aulas de clases, debido a restricciones en las planificaciones correspondientes al ámbito de la educación inicial que no han sido actualizadas desde el año 2014 Ministerio de Educación del Ecuador (2014). Por esta razón la música pasa a tener una baja contribución en el proceso de enseñanza en niños debido al no estar presente en las actividades rutinarias.

Valenzuela (2019) afirma que, los maestros que saben incorporar materiales musicales bien seleccionados dentro de sus planes de clase logran transformar el ambiente educativo. Pasando de enseñar con el método tradicional en donde se prioriza la memoria y lo lógico, a experimentar con la música mediante actividades más dinámicas donde los niños se muestran mucho más dispuestos a participar y aprender. La música como instrumento pedagógico puede generar espacios más agradables para el aprendizaje infantil, donde factores como ritmo, sonidos y la interpretación propia de cada niño mejoraran en gran medida sus procesos de aprendizaje.

Quero-Gervilla (2023) demostró que, gracias al uso de la música en niños entre 3 y 4 años, se permite adquirir la conciencia de sus distintas destrezas, habilidades, e incluso de los movimientos de su propio cuerpo gracias a la posibilidad de exploración de los distintos escenarios creativos e imaginativos en su proceso educativo inicial. Demostrando que su uso como una herramienta pedagógica favorece la formación de los niños en las dimensiones emocionales, cognitivas y psicomotoras relacionadas a la creatividad, exploración y experimentación.

Un aspecto fundamental a considerar es la implementación de la música como un método de integración entre niños y niñas con diferentes capacidades físicas e intelectuales como lo es el TDA o trastorno del espectro autista y el TDAH o trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

Los alumnos con dichas capacidades pueden encontrar dentro de la música una oportunidad de forjar relaciones entre sus compañeros, siendo una herramienta valiosa para expresarse libremente, resultando un método eficaz para aprender a controlar sus sentimientos y crear un ambiente agradable e inclusivo dentro del aula de clases.

Miñan (2020) señala que, con el avance de la tecnología los docentes han logrado adaptar a la música en sus distintas metodologías y estrategias. Tomando como ejemplo el uso de las TIC en programas como FINALE, el cual permite que el niño se familiarice con el lenguaje musical y a la introducción al ambiente sonoro haciendo a los participantes escuchar fragmentos cortos de obras clásicas o a su vez dejándolos jugar de manera activa produciendo los sonidos de las grafías

ubicadas en el pentagrama y permitiendo modificarlas a libertad y gusto de ellos.

El estudio usando la música como herramienta pedagógica puede fomentar la identidad cultural en los niños al enseñarles desde temprana edad a canciones, ritmos y melodías tradicionales de la zona donde viven. En América Latina es crucial el desarrollo de la identidad cultural (UNESCO, 2019) razón por la cual la música se puede usar como un medio para enriquecerse culturalmente. Incluir ritmos y canciones autóctonas facilita a los pequeños conectar con sus orígenes y su entorno, aumentando la sensación que tienen ellos con su autovaloración.

Desde lo pedagógico, es fundamental el poner en discusión el cómo están formuladas las planificaciones en Ecuador en donde la educación inicial por lo general hace uso de actividades con poco impacto en el desarrollo de aspectos que son fundamentales para niños y niñas en lo que ha académico se refiere Ministerio de Educación del Ecuador (2014). Aun cuando a nivel mundial se reconoce la importancia de la música en la educación, muchos docentes e instituciones prefieren mantener métodos de enseñanza basados en la memorización y la evaluación estandarizada, restringiendo el uso de actividades más dinámicas y participativas. Razón suficiente para considerar la reestructuración de las planificaciones que no incluyen a la música dentro de su contenido.

El objetivo principal de esta investigación fue analizar la importancia de la música en la educación temprana infantil. Los objetivos específicos fueron: identificar los distintos tipos de metodologías que incluyan a la música como herramienta y analizar el

impacto que tiene el uso de la música en los niños de educación inicial.

Metodología

Se realizó una investigación cualitativa. La elección de este método se basó en la necesidad de obtener datos relevantes a profundidad directamente de experiencias de docentes y de artículos de investigación centrados en niños entre 3 y 4 años de edad. Molano de la Roche (2020). El análisis estuvo orientado en la revisión bibliográfica, lo cual permitió la recolección de datos pertenecientes a investigaciones entre 2018 y 2025, y que se fundamentaron en el uso de la música como instrumento educativo en niños de 3 y 4 años. De esta manera se aseguró que los datos obtenidos de estas investigaciones sean actuales y pertinentes en el campo educativo.

Los artículos más relevantes para la realización de esta investigación se obtuvieron mediante la búsqueda intensiva en diversas bases de datos académicas como: Google Scholar, Scielo, Dialnet, entre otras, garantizando así que los datos obtenidos fueron de acceso libre y confiables. (Espinoza, 2020). Gracias al uso de fuentes de obtención de datos verificados, se aseguró que los estudios examinados cumplan con los distintos estándares de calidad y de relevancia para la realización de esta investigación mediante el uso de palabras clave como “música como instrumento de enseñanza”, “música en la educación” y adicionando el uso de operadores booleanos como AND, OR y NOT, se pudo filtrar la mayor cantidad de investigaciones relacionadas al tema de este artículo. Otros criterios de filtrado de artículos se basaron en el uso de filtros por

lenguaje, tipo de documento y la inclusión de las debidas palabras clave mencionadas anteriormente.

Se siguió la metodología demostrada en el estudio realizado por Mezmir (2020) para la investigación cualitativa por la cual se dividió el proceso 3 etapas.

La primera etapa, la disminución de datos, implicó la eliminación de aquellos artículos que, aunque trataban el tema musical, no se enfocaban en el grupo de edad correspondiente (3 a 4 años), o que trataban la música desde enfoques terapéuticos o recreativos y no pedagógicos.

La segunda etapa, el análisis descriptivo, facilitó la identificación de patrones compartidos en los estudios escogidos, tales como la modalidad de metodologías utilizadas (observación participante, análisis de casos, entrevistas a profesores), los entornos educativos (urbanos o rurales), y los enfoques musicales más utilizados (métodos activos, música tradicional, empleo de tecnologías, etc.). Finalmente, durante la fase de interpretación, se compararon los descubrimientos para reconocer las categorías emergentes más significativas: crecimiento emocional, atención y memoria, creatividad, socialización y lenguaje.

Haciendo uso de lo investigado por Tambaco Quintero & Angulo Quiñónez (2024) se realizó un estudio critico teniendo en cuenta factores como el entorno sociocultural de cada investigación y la relevancia de sus resultados dentro del presente artículo, lo que permitió seleccionar aquellas investigaciones cuyas practicas puedan ser relevantes y fáciles de implementar en

distintos centros educativos ecuatorianos. Se tomó en cuenta la incorporación de estudios de casos registrados en publicaciones académicas y tesis universitarias de América Latina, con el objetivo de situar los hallazgos en el contexto sociocultural de naciones que tienen características educativas parecidas a las de Ecuador.

Esto posibilitó una visión más realista del estado actual de la utilización de la música en la educación temprana en la región.

Se utilizó el procedimiento de triangulación teórica estudiado por Aguilar Gavira & Barroso Osuna (2015), lo que permitió contrastar los hallazgos logrados con los marcos teóricos propuestos por escritores destacados en pedagogía musical como Gordon, Dalcroze, Kodály y Vygotsky. Este procedimiento posibilitó mejorar la comprensión de los resultados y garantizar que las conclusiones no se basaran en una sola fuente de pruebas.

Finalmente, la metodología contempló una etapa de reflexión interpretativa, en la que se apreció no únicamente lo que los estudios expresan, sino también su manera de expresarse, considerando el lenguaje, la perspectiva del investigador y la orientación ideológica oculta. Esta reflexión contribuyó a identificar posibles prejuicios, restricciones o lagunas en la literatura examinada, que también constituyen un componente relevante de los descubrimientos.

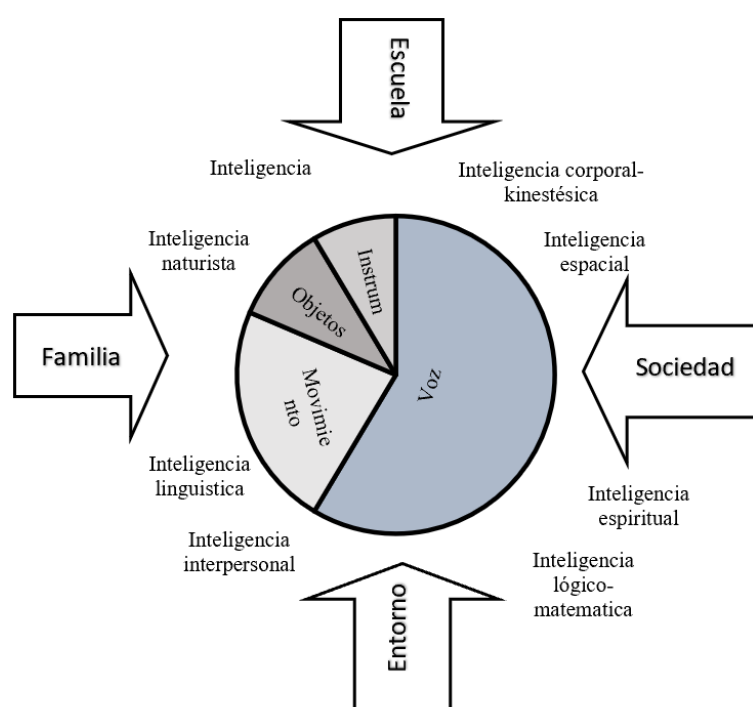
Resultados

Para un mayor entendimiento de la importancia que tiene el utilizar la música desde muy temprana edad, se puede observar

la figura 1 donde se consideró la importancia de la educación musical, los elementos con los que se debe educar musicalmente al niño, los agentes educativos y sus objetivos principales

Figura 1

Importancia de la educación musical en la etapa infantil.



Nota: Adaptado de *Didáctica de la Música y la Expresión Corporal en Educación Infantil*, por Quero-Gervilla (2023)

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, con énfasis en la integración de métodos cuantitativos y cualitativos para comprender la percepción de los docentes de los niveles Inicial y Básica sobre la educación inclusiva en el contexto ecuatoriano. El estudio partió de una revisión documental de literatura académica y normativa nacional vigente sobre inclusión educativa, y se complementó con el levantamiento de datos primarios mediante la aplicación de encuestas.

El objetivo fue identificar los conocimientos, actitudes y necesidades formativas de los docentes respecto a la inclusión, en relación con su práctica profesional y formación integral. La recolección de información se realizó a través de un cuestionario

estructurado en Google Forms, compartido mediante WhatsApp institucional, siguiendo los principios éticos de confidencialidad y consentimiento informado. Los resultados fueron sistematizados en matrices de frecuencia y analizados mediante interpretación descriptiva, con el fin de generar una visión comprensiva de la realidad educativa desde una perspectiva inclusiva.

Enfoque Cuantitativo

1. Encuestas estructuradas

Para la recolección de datos cuantitativos, se diseñó y aplicó una encuesta estructurada dirigida a una muestra representativa de docentes que laboran en los niveles de Educación Inicial y Educación Básica. El propósito fue recopilar información sobre

Bilbao Torres (2023) demostró en su artículo investigativo el cómo un estudio basado en encuentros musicales con cuerpos sonoros se ajusta con las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget

1. La etapa operacional: se relaciona con la satisfacción intelectual del niño producida por la utilización e incumplimiento del uso correcto de instrumentos musicales a la hora de crear música.
2. La etapa sensorio-motora: se relaciona con la exploración en la que el niño se alegra al experimentar con instrumentos
3. Musicales.
4. La etapa preoperacional: se relaciona con el juego simbólico, donde el niño relaciona que instrumento realiza un sonido en específico y el cómo lo diferencia de otros.

Siendo fundamental para los niños desde los 3 años de edad ya que aumentó su entusiasmo por aprender

a través del juego y la exploración y no solo por los métodos tradicionales. Al tener instrumentos musicales en las manos, no solo se aprendió a hacer ruidos, también aprendieron que cada instrumento tiene un sonido diferente lo cual les llamó más la atención aumentando sus ganas de probar cosas nuevas.

El mover o golpear instrumentos de percusión o el soplar instrumentos de viento también ayudó a mejorar sus movimientos y coordinación, parte importante en el desarrollo de las habilidades motores finas y gruesas como lo es la coordinación mano-ojo esencial en las primeras etapas de los niños.

Demostrando que la utilización de instrumentos musicales con niños entre 3 y 4 años son una fuente importante de exploración, creación y experimentación a través de las cuales se pueden desarrollar sus habilidades cognitivas de manera significativa y lúdica.

Tabla 1

Influencia de la música en el desarrollo

Pilares fundamentales	Aspectos	Influencia en
Melodía	Emocional	Interpretación, creación, valoración musical
Ritmo	Fisiológico	Reacciones del cuerpo a los estímulos musicales
Armonía	Intelectual	Memoria, imaginación

Desarrollo Social

Obando Montaña y otros (2024) destacaron la importancia de la música y su forma de incentivar a socializar y a fomentar el desarrollo socioemocional en los niños de educación inicial. Mediante el uso de actividades grupales los niños aprendieron a

comunicarse, a colaborar y a compartir, fortaleciendo sus habilidades sociales.

Dando a entender que la música actuó como un enlace que conecta a los niños y niñas, dando la oportunidad de construir relaciones sociales positiva en el aula de clases

Las actividades grupales se volvieron más dinámicas al utilizar música debido a que la misma permitió identificar posibles líderes naturales, además de fomentar el respeto al orden y las normas básicas de convivencia.

Estas dinámicas dieron la oportunidad a que los niños reconocieran sus emociones y las de sus compañeros, mejorando así su empatía en clases, incluso se demostró el cómo niño que antes no se animaban a participar activamente en clases, empezó a acercarse más al grupo cuando una canción les gustaba.

Es importante considerar el cómo la música fue importante para la aceptación en lo que a diversidad cultural se refiere debido a que en zonas donde estén presentes distintas nacionalidades o culturas el introducir música que represente a todas las culturas presentes incentivó un respeto mutuo y generó un ambiente de confianza, paz y respeto entre sí.

En la siguiente tabla se destacó los principales hallazgos referentes al desarrollo social.

Tabla 2
Principales hallazgos relacionados con el desarrollo social

Aspecto estudiado	Principal hallazgo	Fuente
Empatía y respeto	Las actividades musicales promovieron el respeto de turnos y la aceptación de sentimientos ajenos.	Obando Montaña y otros (2024)
Interacción social	La música fomentó la participación en grupos.	Obando Montaña y otros (2024)
Inclusión cultural	El uso d canciones de distintas culturas generó el respeto y aceptación de la diversidad cultural	Obando Montaña y otros (2024)
Relación entre alumnos	La música actuó como puente para conectar a los niños y sus distintas habilidades.	Obando Montaña y otros (2024)

Desarrollo Cognitivo

La investigación realizada por Obando Montaña y otros (2024) mostró la gran influencia que tiene la música en el desarrollo cognitivo en las primeras etapas de enseñanza. Gracias al uso de actividades musicales y artísticas, se fomentó con gran empeño el aprendizaje y la libre expresión emocional en niños y niñas desde tempranas edades. La música desarrolló en gran medida la memoria, las habilidades verbales y la atención activa, mientras que el uso del arte fomenta la creatividad y la cooperación.

Dicho artículo resaltó la importancia de usar estas prácticas en las planificaciones educativas para fomentar un desarrollo más fuerte desde edades muy tempranas.

Cabe mencionar el cómo la música fue fundamental para la resolución de problemas e incentivar el desarrollo del pensamiento lógico gracias al uso de patrones debido a que cuando los niños escuchan canciones su cerebro empezó a anticipar lo que podría venir a continuación , fortaleciendo habilidades importantes como lo son el análisis, la lógica y la predicción, capacidades no visibles pero que se manifestaron en momentos académicos más exigentes, no se pudo subestimar el impacto que podría tener actividades simples como el seguir el ritmo con las palmas o tocar un instrumento musical debido a que son actividades que implicaron una coordinación entre lo motor y lo sensoria.

Otro estudio realizado por Meza Salazar & Roldan Baluis (2024) profundizó en el impacto de fusionar el

uso de la tecnología y la educación musical en el aula de clases. Se pudo identificar cómo herramientas con Inteligencia artificial, realidad virtual e instrumentos creados por impresión 3D tuvieron un impacto significativo en la educación, que fomentaron en gran parte el desarrollo de muchas de las habilidades cognitivas de niños y niñas. Gracias al uso de dichas tecnologías, se permitió la personalización del aprendizaje, lo que aumentó fuertemente la motivación de los niños y fortaleció los distintos procesos de aprendizaje y enseñanza.

Se mostró también como el uso de la repeticiones melódicas y ritmos más estructurados pudieron mejorar en gran medida la memoria secuencial y facilitar el aprendizaje de múltiples conceptos lingüísticos y numéricos demostrando así como el seguir ritmos y secuencias tuvo un impacto positivo en el desarrollo del pensamiento lógico y matemático desde edades tempranas, ayudándoles además a organizar mejor su mente y a resolver más rápido problemas. En la siguiente tabla se destacó los principales hallazgos referentes al desarrollo social.

Tabla 3

Principales hallazgos relacionados con el desarrollo cognitivo

Aspecto estudiado	Principal hallazgo	Fuente
Atención y memoria	La música fortaleció la atención activa y la memoria secuencial mediante repetición y ritmo.	Obando Montaña y otros (2024)
Resolución de problemas	La anticipación de secuencias musicales estimuló el pensamiento lógico y la predicción.	Obando Montaña y otros (2024)
Coordinación motriz	Las actividades con instrumentos reforzaron la coordinación motora fina y gruesa.	Bilbao Torres (2023)
Curiosidad y disposición	Los niños expuestos a música mostraron mayor interés por aprender y explorar.	Obando Montaña y otros (2024)

Desarrollo del Lenguaje

Chinga Villegas (2024) en su estudio analizó el cómo las distintas estrategias pedagógicas en las que la música es participe pudieron fortalecer el desarrollo del lenguaje oral en niños y niñas de educación inicial, gracias al uso de varias actividades musicales planificadas se pudo evidenciar una gran mejoría en el vocabulario, la fluidez y articulación verbal en niños y niñas.

Afirmando que la música actuó como una ventana que facilita la expresión oral, dando oportunidad a que los niños desarrollen sin límites sus habilidades comunicativas de manera efectiva y lúdica.

Un segundo caso reveló el cómo un grupo de niños dentro de educación inicial que recibieron clases de

música mostraron un importante desarrollo de sus habilidades cognitivas y lingüísticas, caso contrario otro grupo que no recibió dichas clases no demostró un avance significativo en sus habilidades dando a entender la importancia que tuvo la música para un correcto desarrollo de las habilidades lingüísticas de niños y niñas desde muy temprana edad.

Se evidenció como los niños que se acostumbraron a canciones con ritmos estructurados desde los 3 años pudieron desarrollar mejor pronunciación verbal, siendo los ejercicios enfocados en imitar sonidos los que les ayudaron a vocalizar fonemas más complejos en su lenguaje nativo, así como los juegos de palabras cantados fortalecen sus habilidades fonológicas esenciales para su desarrollo de lectura y escritura futuro.

Es fascinante el cómo la música influyó en lo fonológico, parte del análisis de estudios posteriores afirmaron que el exponer a niños desde temprana edad a la música fortaleció el reconocimiento de palabras en el idioma nativo del niño y las palabras que son ajenas a su idioma lo cual volvió a los niños más receptivos a aprender un segundo idioma.

En mayoría de los casos, los niños desarrollaron una mayor fluidez en la pronunciación y entonación de palabras nuevas sin necesidad de tener conocimiento básico de idiomas distintos. En la siguiente tabla se destacó los principales hallazgos referentes al desarrollo del lenguaje

Tabla 4
Principales hallazgos relacionados con el desarrollo cognitivo

Aspecto estudiado	Principal hallazgo	Fuente
Vocabulario y fluidez	Las canciones infantiles ampliaron el vocabulario y mejoraron la fluidez verbal.	Chinga Villegas (2024)
Pronunciación	La repetición de letras y estructuras melódicas mejoraron la pronunciación y la entonación.	Chinga Villegas (2024)
Comprensión auditiva	La combinación de gestos y palabras en canciones mejoraron la comprensión del mensaje oral.	Chinga Villegas (2024)
Participación	La música motivó a niños introvertidos a expresarse y participar oralmente.	Chinga Villegas (2024)

Creatividad y Expresión Emocional

Obando Montañó y otros (2024) en su estudio expuso el cómo la música y el arte fortalecieron la expresión musical y emocional en niños desde muy tempranas edades. Mediante el uso de actividades musicales, los niños pudieron expresar y conocer sus emociones, lo que contribuyó en gran parte a un desarrollo de sus habilidades creativas y a su bienestar emocional. El integrar a la música dentro de las planificaciones de educación inicial permitió a los niños desarrollar una mayor sensibilidad emocional y creativa.

Debemos considerar el hecho que no todos los niños expresaron sus sentimientos y emociones de la misma forma, aunque algunos pudieron hablar abiertamente otros necesitaron formas alternativas para expresarse sin miedo. Por lo que la música se volvió un recurso esencial para aquellos niños tímidos con dificultades para expresar lo que sienten.

Algo común en las unidades educativas fue encontrarse con niños y niñas que evitaban participar en actividades grupales hasta que los docentes incluyeron danza o juegos musicales mejorando la autoestima y motivando la participación grupal

Meza Salazar & Roldan Baluis (2024) mostraron que, mediante la fusión de la tecnología y la música, se abrió una infinidad de oportunidades a los niños y niñas de expresarse tanto emocionalmente como creativamente gracias al uso de herramientas como la impresión 3D o la realidad virtual se pudo ofrecer una experiencia personalizada que fomentó la imaginación y creatividad de los alumnos facilitando un ambiente más participativo y dinámico.

Algo importante a considerar es el cómo la tecnología de la mano con la música pudo resultar en una herramienta pedagógica innovadora que siempre llamó la atención del niño gracias al

uso de actividades que incluyan tecnología, pero lastimosamente nunca reemplazó el contacto humano y solamente sirvió como complemento de las mismas actividades. En aulas de clase se ha observado como mediante el uso de aplicaciones musicales interactivas los niños exploraron nuevos sonidos a su propio ritmo, claro está que siempre fue recomendable acompañar a los niños con guías pedagógicas sensibles que ayudaron a relacionar

el conocimiento que se aprendió mediante la tecnología y sus experiencias en el mundo real.

Para facilitar el correcto entendimiento de los resultados obtenidos, a continuación, se presenta una matriz Tabla 5 que resumió los principales hallazgos relacionados con la música y su uso como herramienta pedagógica en la educación inicial.

Tabla 5

Matriz de contraste resultados obtenidos.

Autores	Impacto	Año	Resultados
Quero-Gervilla (2023)	Desarrollo Cognitivo y Creatividad	2023	Importancia de la educación musical, y uso de instrumentos
Bilbao Torres (2023)	Desarrollo Cognitivo	2023	Relación entre la música e inteligencia infantil por etapas
Obando Montaña y otros (2024)	Desarrollo Social, Cognitivo, Creatividad y Emociones	2024	Fomenta habilidades cognitivas, sociales, creativas y emocionales
Meza Salazar & Roldan Baluis (2024)	Tecnología, Cognitivo, Creatividad	2024	La unión entre la música y la tecnología potencia habilidades expresivas y cognitivas
Chinga Villegas (2024)	Desarrollo del Lenguaje	2024	La música como facilitador del desarrollo del lenguaje oral

DISCUSIÓN

Gracias al análisis de los estudios seleccionados se demostró que la música es importante en el fortalecimiento del desarrollo de los niños desde los 3 años de edad, mostrando cómo la música influyó positivamente las distintas dimensiones presentes en el desarrollo infantil, tales como: el lenguaje, el desarrollo social, la creatividad, habilidades cognitivas y la expresión emocional. Siendo estos hallazgos fundamentales para apoyar la idea de cómo la música fue una herramienta pedagógica indispensable dentro de las planificaciones educativas correspondientes a educación inicial. Los estudios demostraron que el uso de actividades musicales contribuyó ampliamente en la mejora

de la fluidez verbal, así como de una importante expansión del vocabulario de cada niño. Chinga Villegas (2024) demostró como los niños que participaron en actividades que utilizan la música como implemento como lo son las canciones infantiles, los juegos musicales y los cuentos cantados presentaron una gran mejoría en sus habilidades verbales y comunicativas, siendo evidencia suficiente para confirmar el cómo la música facilita la comunicación verbal y la fluidez en el lenguaje oral de cada niño de manera más natural y lúdica, haciendo entender como la música no solo afecta al lenguaje sino también a la una mejor comunicación entre los niños, algo fundamental en los primeros años de aprendizaje.

Obando Montaña y otros (2024) demostraron que las actividades musicales mejoraron ampliamente aspectos cognitivos asociados con la percepción del entorno, la organización y el control de las emociones. Otro estudio realizado por Meza Salazar & Roldan Baluis (2024) confirmaron que al combinar las distintas tecnologías existentes y distintas actividades musicales, se generaron experiencias distintas en cada niño que mejoraron el rendimiento y la motivación de aprender constantemente. Los datos recogidos demostraron como la música tiene influencia en el desarrollo cognitivo apoyando procesos como la atención activa, la memoria y la resolución de problemas afirmando que la música junto con herramientas tecnológicas facilitó el estímulo de procesos cognitivos importantes en la educación inicial.

Obando Montaña y otros (2024) demostraron como las actividades grupales musicales incentivaron la participación activa constante, así como el trabajo en equipo y la inclusión dentro del aula fomentando un ambiente de respeto entre los niños aun cuando existieron casos donde existía una notoria diversidad cultural. También se consideró la importancia que tiene el uso de la música tradicional de cada región como una herramienta para respetar y dar valor a las distintas culturas que estuvieron presentes en cada aula de clases. El considerar la diversidad cultural contribuyó en la formación de niños inclusivos y tolerantes con la diversidad de pensamientos y culturas, siendo esto importante a la hora de trabajar los distintos retos presentes en el respeto cultural y social en el aula de clases.

Obando Montaña y otros (2024) presenciaron como la música no solo mantuvo en equilibrio las emociones de los niños, sino que también impulsó la imaginación activa de cada alumno, así como enseñó la empatía con sus compañeros. Los datos obtenidos fueron importantes especialmente para los niños con dificultad para expresar abiertamente sus emociones, los cuales encontraron en las actividades musicales una forma de poder comunicarse y expresarse sin miedo con su entorno. Por otro lado, Meza Salazar & Roldan Baluis (2024) observaron como la combinación de tecnología y la música fortaleció la libre expresión, al formar un ambiente más dinámico y colaborativo en el aula de clases

sin limitar el cómo muestran sus emociones a sus compañeros.

Aun con los considerables resultados positivos obtenidos se identificaron limitantes en las investigaciones analizadas. La mayoría de los estudios revisados se realizaron en sectores urbanos, dejando fuera a los posibles casos y experiencias que podrían recolectarse en unidades educativas rurales donde las actividades usadas y las condiciones pueden cambiar mucho. Esta limitante representó una oportunidad a la hora de realizar futuras investigaciones que amplíen los datos recolectados considerando el aspecto geográfico y cultural que puede ser distinto en distintas zonas del país.

Otra limitante es la ausencia de estudios de largo periodo de ejecución que permitan revisar el cómo la música impacta a lo largo del tiempo en la educación de niños desde los 3 años de edad debido a que los estudios analizados en el presente artículo fueron realizados en cortos periodos de tiempo, dificultando en gran medida el obtener conclusiones basadas en la importancia de la música en el aprendizaje de los niños desde su educación inicial hasta una etapa más avanzada, recomendando el realizar estudios donde se vea el impacto de la música a lo largo de la educación infantil.

Los resultados obtenidos también indicaron como la música funcionó como una herramienta efectiva para la comunicación de niños con trastorno del espectro autista (TEA) y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Los estudios mostraron como se mejoró la comunicación y la libre expresión emocional de cada niño con dichos trastornos, lo que resaltó enormemente el potencial que tiene la música al ser considerada como un lenguaje universal para la comunicación que rompe límites y permite a los niños integrarse a su entorno fácilmente promoviendo un ambiente escolar más equitativo y respetuoso.

Los datos recolectados confirmaron como la música juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de los niños que cursaron educación inicial siendo una influencia positiva en el lenguaje, lo social, la creatividad, lo cognitivo y la inclusión. Sin embargo, es recomendable continuar con la

realización de estudios donde la música fuera considerada como una herramienta pedagógica tomando en cuenta áreas rurales y con la presencia de diversidad cultural, así como estudios con mayor tiempo de ejecución que reafirmen los múltiples beneficios de la música en el aprendizaje desde los 3 años hasta una edad más avanzada. Además, se consideró el cómo fusionar la música con las nuevas tecnologías representa un camino prometedor para mejorar la calidad educativa y armonizar el desarrollo del aprendizaje de los niños de educación inicial.

Estos resultados dejaron la evidencia necesaria para que docentes y responsables de crear políticas educativas reconozcan la importancia de utilizar la música en la educación inicial y no solo como actividades recreativas, siendo una estrategia fundamental para fortalecer el desarrollo emocional, cognitivo y social de los niños ya que al estimular las distintas áreas del cerebro y fortalecer las múltiples habilidades cognitivas se contribuye a crear alumnos más creativos y abiertos socialmente. La música ayudó también a crear un ambiente de aprendizaje positivo y agradable donde los niños puedan expresar libremente sus emociones y desarrollar todo su potencial eficazmente.

Para finalizar, los datos obtenidos reafirmaron que la educación inicial a futuro debería enfocarse hacia un modelo educativo que reconozca la música como una herramienta pedagógica que se integre fácilmente con otros modelos educativos y tecnologías nuevas.

Así como la formación de los docentes debe incluir capacitaciones donde se reconozca a la música como un recurso indispensable en clases, asegurando que su uso sea correcto y adaptado a las necesidades de cada alumno, potenciando el desarrollo integral de los niños tanto en lo social, como en lo educativo e inclusivo.

CONCLUSIONES

El presente artículo de investigación tuvo como finalidad el analizar la importancia que tiene el uso de la música como herramienta pedagógica en la educación inicial de niños desde los 3 y 4 años de

edad. Mediante la revisión documental de estudios publicados desde 2019 hasta 2025 se pudo evidenciar el cómo la música no solo aporta cosas positivas en lo educativo sino también marcó el alto impacto que tiene en lo emocional y social dentro del aula de clases.

El incorporar la música dentro de las actividades diarias en el nivel inicial, los niños sintieron más confianza y ganas de formar parte de la clase, lograron expresarse mejor y aumentó su nivel de participación dentro de las clases. Aun cuando la música es vista solo como un medio decorativo para evitar el silencio, la misma resultó un importante medio educativo, dinámico y eficaz a la hora de enseñar y tratar de fortalecer las habilidades personales desde la primera etapa de la educación. Siendo indispensable reconocer a la música como una herramienta pedagógica del nivel educativo inicial y no como una actividad de complemento.

Muchas de las practicas integradas en las aulas de educación inicial utilizaron la música como una herramienta flexible, dinámica y divertida. El cantar, bailar, improvisar y tocar instrumentos musicales tanto de percusión como de viento fueron las principales actividades utilizadas dentro de los artículos revisados, las cuales, aunque no estén formalizadas bajo metodologías específicas, cumplen con los criterios básicos pedagógicos ya establecidos y generaron resultados positivos, Parte importante de los hallazgos identificados fue como estas metodologías no necesitan de tecnología avanzada ni recursos costosos, sino solamente de la disposición y ganas de parte del docente por incentivar a los niños a aprender de formas más dinámicas y creativas dentro del aula de clases.

La música impacta de forma positiva en la educación inicial de los niños, siendo esto favorable en las múltiples dimensiones del desarrollo del aprendizaje de ellos. En lo cognitivo existieron mejoras en la memoria, el lenguaje y la atención activa, además en lo social, se evidenció como los niños con dificultades para comunicarse o con baja autoestima vieron en la música una forma de expresarse libremente sin miedo a mostrar sus emociones, integrándose rápidamente en su grupo de clases, demostrando además que la música logra canalizar sus emociones,

calmando su ansiedad y desarrollando confianza en lo que piensan y dicen.

Así que se pudo confirmar que la música integrada dentro de la educación inicial no solo fortalece y facilita el aprendizaje sin que además tiene un fuerte impacto en la construcción del bienestar emocional de cada niño.

Para finalizar, se pudo reafirmar como la música es una importante herramienta pedagógica y que su uso no solo debe depender de las ganas que tenga el docente de enseñar sino también estar respaldado su uso por políticas educativas más abiertas e inclusivas, así como una constante capacitación en pedagogía musical e integrarla dentro del currículo actual para la educación inicial.

La música tiene la ventaja de poder unir a los niños y de enseñarles de formas más dinámicas, cuando la misma se integra correctamente en el aula de clases, se convierte en la herramienta más importante a la hora de formar niños más inclusivos, más respetuosos y con más ganas de aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Gavira , S., & Barroso Osuna, J. (2015). LA TRIANGULACIÓN DE DATOS COMO ESTRATEGIA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación(47), 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>

Bilbao Torres, L. (2023). Uso y funciones de la música a lo largo de la jornada escolar en Educación Infantil. <https://acortar.link/9UfIpB>

Chinga Villegas, M. (2024). Estrategia didáctica basada en la música para el desarrollo del lenguaje oral en los niños de educación inicial. 9(3). <https://doi.org/10.23857/pc.v9i3.6695>

Espinoza, F. (2020). La Búsqueda de información científica en Bases de Datos Académicas (Vol. 3). Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas. <https://doi.org/2661-6521>

Meza Salazar, M., & Roldan Baluis, W. (2024). La tecnología y su impacto en la educación

musical en niños. 8(35). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.885>

Mezmir, E. (2020). Qualitative Data Analysis: An Overview of Data Reduction, Data Display and Interpretation. Research on Humanities and Social Sciences, 10(21). <https://doi.org/10.7176/RHSS/10-21-02>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). <https://educacion.gob.ec/>. <https://educacion.gob.ec/:https://acortar.link/FoXI6>

Miñan, D. (2020). LA PEDAGOGÍA MUSICAL COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE MOTIVACIÓN EN EL NIVEL INICIAL. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n5/2218-3620-rus-12-05-454.pdf>

Molano de la Roche, M. (2020). Características e importancia de la metodología cualitativa en la investigación científica. <https://acortar.link/GFVvfz>

Obando Montaña, N., Tuarez Moreira, A., & Vidal Batalla, C. (2024). Impacto de la música y el arte en el desarrollo cognitivo de los niños en la educación inicial. 10(4). <https://doi.org/10.23857/dc.v10i4.4081>

Quero-Gervilla. (2023). Didáctica de la Música y la Expresión Corporal en Educación Infantil. Narcea Ediciones.

Tambaco Quintero, A., & Angulo Quiñónez, O. (2024). Instituto Superior Tecnológico "Los Andes". <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/nE4/514>

UNESCO. (2019). UNESCO. UNESCO: <https://acortar.link/1PAdsW>

UNICEF. (2018). UNICEF. UNICEF: <https://acortar.link/IS0STq>

Valenzuela, J. (2019). Motivación Escolar: Claves para formación motivacional de futuros docentes. Revista Iberoamericana, 12. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n1/art21.pdf>

Actividades lúdicas en el desarrollo integral de niños de 4 a 5 años

Recreational activities for the comprehensive development of children aged 4 to 5

<http://dx.doi.org/10.70557/2025.raepmh.1.1.54-66>

Ivanna Alejandra Matias Mora*

ivannamatias2012@gmail.com

Universidad de guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: 0009-0007-5739-1136

Yupa Suica Eveling Jamilex**

jamilexyupa@gmail.com

Universidad de guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: 0009-0002-8616-0218

Yomayra Gisella Villafuerte Toala***

gissevillal3@gmail.com

Universidad de guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: 0009-0007-0773-3281

Leah Domenica Delgado Torres****

leahdelgadoto@gmail.com

Universidad de guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: 0009-0007-0773-3281

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo determinar el impacto de las actividades lúdicas en el cual promueven e impulsan el desarrollo integral de los niños de 4 a 5 años. Se maneja un enfoque cualitativo basado en sondeos dirigidos a padres y docentes de la Unidad Educativa Altamira Coruña, de la ciudad de Guayaquil. Se empleó un enfoque cualitativo basado en encuestas dirigidas a 40 docentes y 40 padres de familia. Los resultados revelaron una valoración positiva del juego como impulsor del aprendizaje relevante, en la que los niños demostraron un interés particular en actividades de movimiento, arte, lectura y edificación, tanto en el hogar como en el colegio. A pesar de que el juego simbólico fue menos apreciado, se reconoció su relevancia en la evolución del pensamiento representacional. Se concluyó que al implementar actividades lúdicas en el ámbito educativo es fundamental para así poder promover un desarrollo integral adecuado.

Palabras clave: Actividades lúdicas, desarrollo integral, primera infancia, aprendizaje significativo, psicomotricidad infantil.

ABSTRACT

This research aimed to determine the impact of recreational activities on the promotion and development of children aged 4 to 5 years. A qualitative approach was used, based on surveys conducted with parents and teachers at the Altamira Coruña Educational Unit in the city of Guayaquil. A qualitative approach was used, based on surveys conducted with 40 teachers and 40 parents. The results revealed a positive assessment of play as a driver of meaningful learning, with children demonstrating particular interest in movement, art, reading, and educational activities, both at home and at school. Although symbolic play was less appreciated, its relevance in the development of representational thinking was recognized. It was concluded that implementing recreational activities in the educational setting is essential to promoting appropriate comprehensive development.

Keywords: Recreational activities, comprehensive development, early childhood education, meaningful learning, child psychomotor skills.

INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo, se ha ido comprendiendo que el juego no es solo una forma de pasar el rato o entretenerse, sino es una parte esencial del crecimiento de los niños, aunque a veces se lo subestima como simple ocio el juego es en realidad una herramienta poderosa que les permite aprender y explorar el mundo y desarrollar habilidades clave para su vida diaria como lo es pensar, expresarse, relacionarse y moverse con confianza.

Desde el siglo XVIII, varios pensadores comenzaron a debatir los métodos tradicionales de enseñanza que antes se basaban casi exclusivamente en la memorización y la obediencia estricta fue en ese momento cuando surgieron nuevas ideas que valoraban la experiencia directa y el juego como caminos más efectivos para aprender uno de los pioneros en promover esta visión fue Jean-Jacques Rousseau, quien en su obra Emilio señaló que los niños aprenden mucho mejor cuando experimentan por sí mismos y juegan en lugar de limitarse a escuchar y repetir lo que se les dice (Rutar, T, 2023).

Estas ideas influyeron en nuevas formas de enseñar que ponían al niño en el centro del aprendizaje, en el siglo XIX Friedrich Froebel dio un paso importante al crear el primer jardín de infancia kindergarten en 1837 esta institución se basaba completamente en el juego como método de enseñanza además diseñó materiales conocidos como “dones de Froebel”, hechos especialmente para apoyar el desarrollo de los niños en todas sus áreas de pensamiento, emociones, cuerpo y relaciones sociales (Watts, M, 2022).

A comienzos del siglo XX, María Montessori propuso un enfoque educativo innovador basado en la observación y la ciencia ella demostró que los materiales que los niños pueden tocar, mover y explorar por sí mismos favorecen mucho su aprendizaje y crecimiento su método ayudó a que los niños aprendieran con autonomía y a su propio ritmo (Barros Vanegas, 2022).

En cambio, el psicólogo suizo Jean Piaget desarrolló una teoría en la cual es llamada constructivismo, donde nos describe que el juego está profundamente conectado con las etapas del desarrollo mental de los niños él observó que entre los 4 y 5 años los niños suelen involucrarse en juegos simbólicos donde usan su imaginación para representar varias ideas desde una personas, objetos o situaciones este tipo de juego no solo refleja su mundo interior, sino que además también les ayuda a construir ideas más abstractas y complejas, lo que fortalece su pensamiento (Puente Guevara, M. R, 2021).

A su parte, el psicólogo ruso Lev Vygotsky ofreció una perspectiva que se basaba y se centraba en el valor social del juego él nos señala que cuando los niños juegan con otros, surgen oportunidades únicas de aprendizaje significativos que no ocurren cuando están solos a este proceso lo llamó zona de desarrollo próximo es un espacio especial donde los niños logran avanzar más allá de sus capacidades habituales gracias al acompañamiento de otros y a los desafíos que representan en el juego (Arias, 2023).

En definitiva, a lo largo de la historia muchos pensadores han demostrado que el juego es mucho más que un momento de diversión es una herramienta valiosa y necesaria que apoya el crecimiento integral de los niños, permitiéndole aprender con sentido y les ayuda a desarrollarse en todas las áreas desde sus primeros años de vida.

La lúdica, cuando se incorpora de forma adecuada en los entornos educativos puede abrir y llenar espacios de espontaneidad y alegría, generando emociones positivas en quienes participan esto no solo hace que el aprendizaje sea más agradable, además que también tiene un impacto directo en el desarrollo integral de los niños como lo afirma Yagüe (2018). No obstante, a pesar de estos beneficios todavía existen muchas limitaciones en su aplicación dentro del aula. Tal como nos señalan Zambrano et al. (2024), muchos de los docentes aún no cuentan con el conocimiento necesario sobre metodologías o estrategias efectivas para incorporar la lúdica de forma pertinente en sus prácticas pedagógicas.

Por otro lado, León (2019) nos explica que el desarrollo integral no se limita a una sola área, sino que implica mejorar habilidades y competencias tanto en lo social como en lo cognitivo desde esta perspectiva nos queda claro que la lúdica tiene un rol clave en los primeros años de educación de los niños ya que promueve aprendizajes significativos y fortalece las diversas dimensiones del desarrollo infantil. Sin embargo, como nos indica Zambrano et al. (2024), el propósito de esta investigación es analizar cómo influye la lúdica en el desarrollo integral de los estudiantes de educación inicial.

En la educación inicial, el juego no es solo un momento de recreo es una experiencia profundamente formativa el enfoque metodológico que está centrado en la lúdica nos brinda oportunidades valiosas y muchas veces inesperadas mediante juego, los niños no solo amplían sus conocimientos de manera espontánea, más bien construyen una red rica de experiencias significativas en el aprendizaje que les permite desarrollar habilidades fundamentales para su vida presente y futura. Como afirma Yagüe (2018), la lúdica emplea emociones positivas que impactan de manera directa en el desarrollo integral del individuo es decir en su crecimiento a nivel cognitivo, emocional, social y físico.

Analizar cómo un niño manipula materiales, explora su entorno o juega con sus compañeros es presenciar cómo su cerebro se va transformando con cada experiencia sensorial con cada interacción y cada momento de juego estimula conexiones neuronales que servirán como la base de futuros aprendizajes.

En este contexto, (Simón Espinoza, 2022) explicó que el juego es una actividad esencial e importante para el desarrollo mental de los niños, ya que mediante él construyen su comprensión del mundo y avanzan en etapas cognitivas cada vez más complejas para el niño.

La lúdica dirigida con intencionalidad pedagógica se convierte entonces en una herramienta poderosa no solo se trata de “dejar jugar”, sino de diseñar espacios y propuestas que vayan a despertar la curiosidad natural de los niños esta curiosidad se acompaña con respeto y estímulo, y se transformara en el motor del aprendizaje autónomo. (López Tito, 2022)

así mismo destacó el valor del juego en el contexto social señalando que los niños al interactuar con sus pares y adultos en actividades lúdicas admiten aprendizajes que no pueden alcanzar por sí solos dentro de lo que él llamó “zona de desarrollo próximo”.

Al proporcionar que los niños juegan y refuerzan su autoestima cada pequeño logro ya sea una torre construida, una historia inventada, un dibujo terminado va a fortalecer la confianza de sus capacidades. León (2019) nos indica que el desarrollo integral emplea precisamente esto el potenciar habilidades y competencias en múltiples dimensiones reconociendo que aprender es también crecer como persona en la vida.

Sin embargo, cuando los docentes comprenden y valoran esta dinámica, pueden transformar un aula con un entorno verdaderamente significativo en donde las letras y los números dejan de ser símbolos y se convierten en herramientas divertidas y vivas teniendo sentido para el niño es así como cada descubrimiento se celebra, se comparte, y se convierte en parte de una infancia activa, feliz y profundamente formativa para los niños.

Investigaciones nos han demostrado que las actividades recreativas tienen un impacto significativo y positivo en el desarrollo cognitivo, socioemocional y psicomotor en la primera infancia de los niños. El juego le permite a los niños desenvolverse en el área del desarrollo próximo, es de manifestar un espacio en el cual los niños puedan alcanzar niveles de desempeño superiores a los que lograrían por sí solos gracias al acompañamiento de otros niños (Juncosa y Garcés, 2020).

Actualmente, se muestra una clara relación entre los programas educativos que son basados en el juego y el fortalecimiento de habilidades ejecutivas como el autocontrol, la atención y la memoria de trabajo en niños con edad preescolar.

Por otro lado, varios expertos advierten sobre la preocupante tendencia hacia la escolarización anticipada siendo esta práctica la que limita las oportunidades de aprendizaje lúdico al priorizar actividades estructuradas y formales, que a veces no

siempre van a responder a las verdaderas necesidades de desarrollo infantil (Juncosa y Garcés, 2020).

En el desarrollo integral durante la primera infancia es una etapa fundamental en la vida de todos los seres humanos, es así mismo que en esos primeros años se sientan las bases fundamentales para el aprendizaje, la autonomía y el bienestar de los niños a lo largo del tiempo. En este proceso cada experiencia cuenta, y así mismo el entorno educativo juega un papel importante para acompañar al niño a lo largo de su desarrollo integral.

El manejo de estrategias lúdicas en la enseñanza ha demostrado ser especialmente beneficioso en estos primeros años de vida. Como mencionan (Cedeño y Grasst, 2021), desde que se realizó la lúdica en los espacios educativos se han evidenciado efectos positivos a cualquier edad, pero especialmente durante los primeros cinco años, cuando el desarrollo del niño es más acelerado y sensible.

No obstante, Gómez et al. (2023) subrayan la relevancia de promover un desarrollo integral que no solo incluya el desarrollo cognitivo y físico, sino también el robustecimiento de la independencia y el sentimiento de responsabilidad en los niños. De acuerdo con estos autores, “es decisivo inculcarles, entre otros aspectos, el valor de la autonomía, para que consigan desarrollarse con criterio propio y fomentar la habilidad para manejar situaciones y tomar responsabilidad en sus tareas con el objetivo de lograr sus objetivos” (p. 10).

Esta visión integral invita a reflexionar sobre el tipo de educación que se ofrece en la primera infancia, perpetuando que cada actividad lúdica, cada consigna y cada vínculo construido tiene el poder de transformar la vida de un niño, dotándolo de herramientas para su presente y su futuro.

En la actualidad, uno de los mayores retos en la educación inicial es lograr que el conocimiento sobre los beneficios del juego se traduzca realmente en la práctica diaria del aula. Aunque cada vez hay más estudios que señalan lo valioso que es el juego con actividades estructuradas para el desarrollo de los niños de 4 a 5 años, existe una gran brecha entre ese conocimiento teórico y su aplicación real en los entornos educativos. Este desajuste invita

a reflexionar sobre la necesidad de fortalecer la manera en que se aplican y diseñan las estrategias lúdicas para que no solo sean atractivas, sino también significativas y ajustadas a las verdaderas necesidades de los niños. Es así como se puede garantizar un aprendizaje profundo, auténtico y duradero que guarde a cada niño en su proceso de crecimiento y descubrimiento del mundo.

El objetivo principal de esta investigación fue establecer el impacto de actividades recreativas implementadas de manera sistemática en el crecimiento integral de niños de 4 a 5 años. Por lo tanto, se planteó: (1) determinar las actividades recreativas más eficaces para impulsar cada aspecto del crecimiento infantil; (2) examinar las transformaciones perceptibles en capacidades cognitivas, socioemocionales y psicomotoras después de la puesta en marcha de un programa de juego estructurado; y (3) sugerir directrices metodológicas para la inclusión eficaz del juego como táctica pedagógica en ambientes educativos formales.

METODOLOGÍA

El estudio se llevó a cabo con una metodología cualitativa, descriptiva e interpretativa, con la finalidad de establecer el impacto de actividades recreativas implementadas de manera sistemática en el crecimiento integral de niños de 4 a 5 años. Se llevó a cabo una encuesta destinada a los 40 profesores y 40 padres de la Unidad Educativa Altamira Coruña que trabajan con niños de preescolar y los padres que conviven con sus hijos, con el objetivo de preguntar sobre las experiencias que han tenido al incorporar las actividades recreativas tanto en el aula como fuera de ella y su relevancia para su crecimiento integral.

Esta metodología fue seleccionada por la necesidad de examinar y contrastar cómo los resultados de los estudios efectuados investigan la conexión entre las actividades recreativas y el crecimiento integral de los niños de 4 a 5 años. Según (Quiroz y Valencia, 2024) está orientado hacia una metodología de investigación cualitativa, que se enfoca en entender y profundizar en los fenómenos, estudiándolos desde la perspectiva de los participantes en su entorno que

los envuelve. Su objetivo es entender la visión de individuos o colectivos, sobre los acontecimientos y profundizar en sus vivencias y puntos de vista, para así entender cómo perciben su realidad.

De igual manera, la encuesta se percibe como una entrevista mediante cuestionario. Según (Ortega, 2022) Si se toma en cuenta la naturaleza autogestionada de ese método, no se puede compartir tal afirmación, ya que el diálogo en este caso es del participante consigo mismo, a través del cuestionario del instrumento metodológico correspondiente. No obstante, la definen correctamente al considerarla como un método empírico que emplea un instrumento o formulario impreso o digital, con el objetivo de obtener respuestas al problema en análisis, y que los individuos que proporcionan la información la completan de manera autónoma.

Se llevo a cabo un estudio detallado a través de encuestas destinadas a profesores y padres. Este análisis se enfocó en el impacto de las actividades lúdicas en el crecimiento integral de niños de 4 a 5 años, con el objetivo de no solo valorar, sino también apreciar de manera total la relevancia de integrar estos recursos en el ambiente educativo. Mediante este instrumento, se elaboró preguntas concretas planteadas que facilitaron la recolección de valiosos testimonios cotidianos.

RESULTADOS

De los resultados obtenidos a través de la encuesta realizada a un grupo de 40 docentes y 40 padres de familia.

Se utilizó una metodología cuantitativa descriptiva, con el propósito de examinar la manera en que los profesores de la Unidad Educativa Altamira Coruña integran actividades recreativas en el salón de clases para promover el crecimiento integral de los niños. La recopilación de información se realizó a través de encuestas estructurados aplicados a 40 profesores y 40 progenitores, durante el año académico 2025

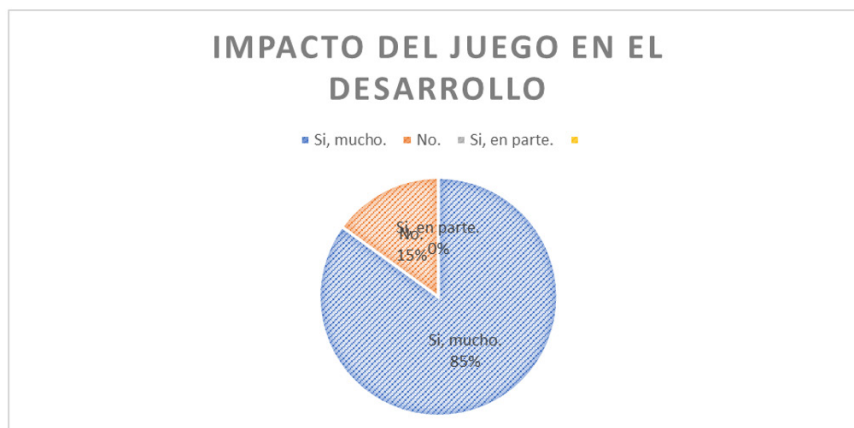
Las encuestas se diseñaron para recolectar datos acerca de la frecuencia, naturaleza y metas de las actividades recreativas, además de la percepción acerca de su influencia en los aspectos cognitivos, motores, emocionales y sociales del infante. Las respuestas fueron estructuradas y examinadas a través de estadística descriptiva, lo que facilitó la identificación de patrones significativos en la práctica educativa y en la implicación familiar.

Los datos recolectados posibilitaron establecer vínculos entre la teoría educativa y la práctica diaria en el aula y en casa, ofreciendo una perspectiva realista y basada en evidencia acerca del empleo de estrategias lúdicas en la enseñanza de los niños. El diseño metodológico utilizado se estableció de tal forma que otros científicos puedan replicar el estudio en situaciones parecidas, respetando los principios de reproducibilidad del método científico.

Tabla 1
¿Cómo docente, considera que las actividades lúdicas favorecen el desarrollo integral de los estudiantes?

Impacto del juego en el desarrollo	Docentes	Porcentaje
Sí, mucho	34	85%
Sí, en parte	6	15%
No	0	20%
TOTAL	40	100%

Gráfico 1



Análisis: La tabla 1 revela que la mayoría de los profesores (85%) sostiene que las actividades recreativas contribuyen de manera significativa al crecimiento integral de los alumnos, mientras que un 15% opina que lo hace de manera parcial. Ningún educador sostiene que no promueve el crecimiento.

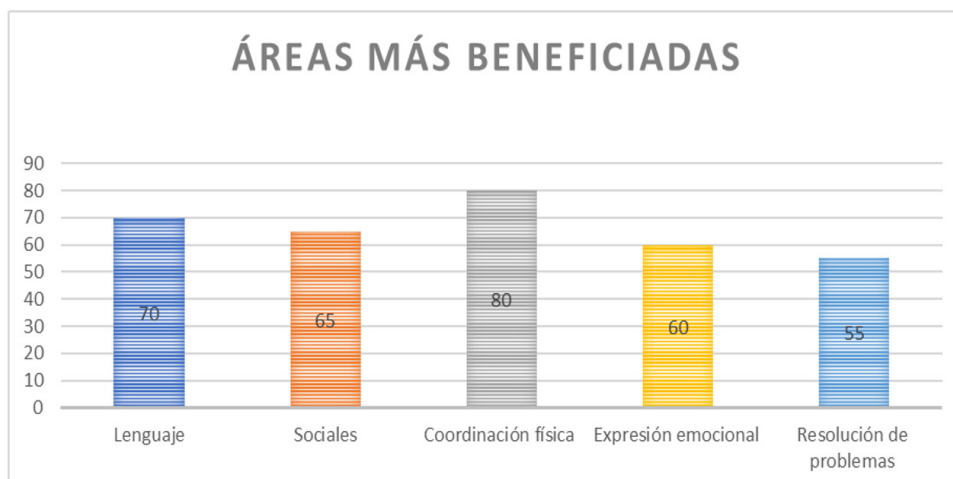
Interpretación. Los hallazgos demuestran una visión sumamente favorable de los profesores en relación con el efecto de las actividades recreativas en el crecimiento global de los alumnos. Esta valoración elevada indica que los docentes entienden la relevancia pedagógica del juego como instrumento de enseñanza.

Tabla 2

¿Considera que las actividades lúdicas ayudan a mejorar las siguientes áreas?

Áreas	Docentes	Porcentaje
Lenguaje y comunicación	28	70%
Habilidades sociales	26	65%
Coordinación física	32	80%
Expresión emocional	24	60%
Resolución de problemas	22	55%
TOTAL	40	100%

Gráfico 2



Análisis. Según los profesores (80%), la coordinación física es el sector más favorecido, seguido por el lenguaje y la comunicación (70%). La solución de problemas es el sector con la menor identificación de ventajas (55%).

Interpretación. La información muestra que los maestros perciben un mayor efecto de las actividades recreativas en el desarrollo físico-motor, seguido por las competencias comunicativas. Es destacable que el porcentaje de resolución de problemas sea el más bajo, lo que podría sugerir la necesidad de elaborar actividades de juego más particulares para esta competencia.

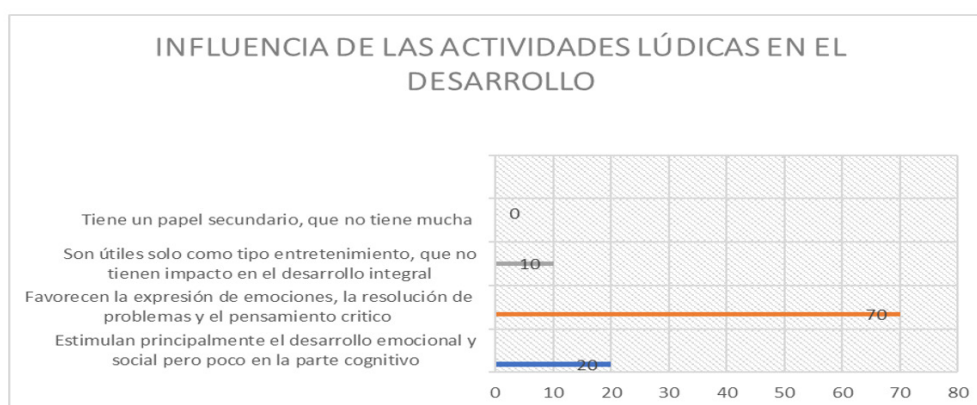
Tabla 3

¿De qué manera las actividades lúdicas influyen en el desarrollo emocional, cognitivo y social de los niños?

Influencia	Docentes	Porcentaje
Estimulan principalmente el desarrollo emocional y social pero poco en el parte cognitivo	8	20%
Favorecen la expresión de emociones, la resolución de problemas y el pensamiento critico	28	70%
Son útiles solo como tipo entretenimiento, que no tienen impacto en el desarrollo integral	4	10%
Tiene un papel secundario, que no tiene mucha importancia las actividades lúdicas	0	0%
Total	40	100%

Elaboradas por los autores

Gráfico 3

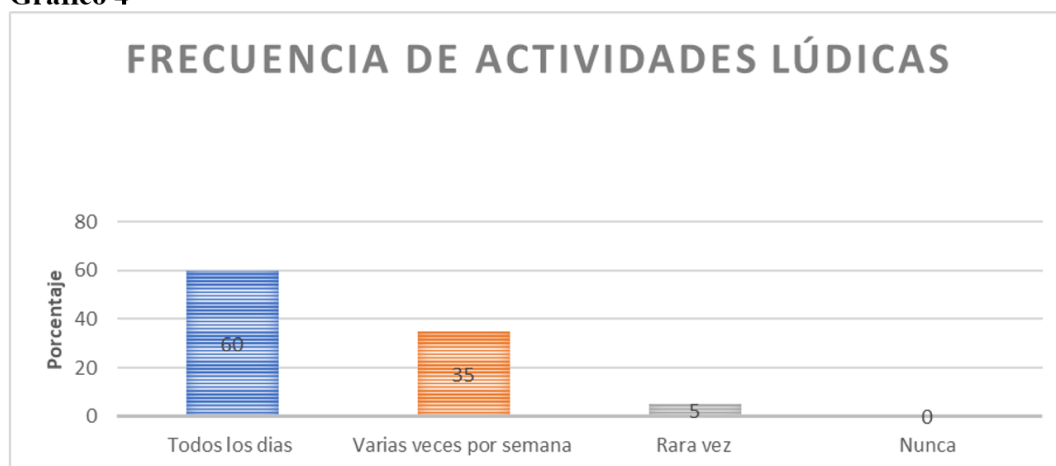


Análisis. El 70% de los profesores admite que las actividades recreativas promueven de manera integral el crecimiento emocional, cognitivo y social. Un 20% sostiene que las áreas emocionales y sociales son las que más se benefician.

Interpretación. La mayoría de los profesores poseen un entendimiento completo del efecto de las actividades recreativas, reconociendo su impacto de múltiples dimensiones. No obstante, hay un 10% que todavía considera el juego simplemente como diversión, lo que indica la necesidad de formación de los profesores en torno al valor educativo del juego.

Encuesta a los Padres de familia**Tabla 4***¿Con que frecuencia participa su hijo en actividades lúdicas?*

Frecuencia de actividad	Padres de familia	Porcentaje
Todos los días	9	60%
Varias veces a la semana	5	35%
Rara vez	1	5%
Nunca	0	0%
TOTAL	15	100%

Gráfico 4

Análisis. El 60% de los padres indica que sus hijos se involucran diariamente en actividades recreativas, mientras que el 35% lo hace varias veces a la semana. Solo el 5% interviene pocas veces.

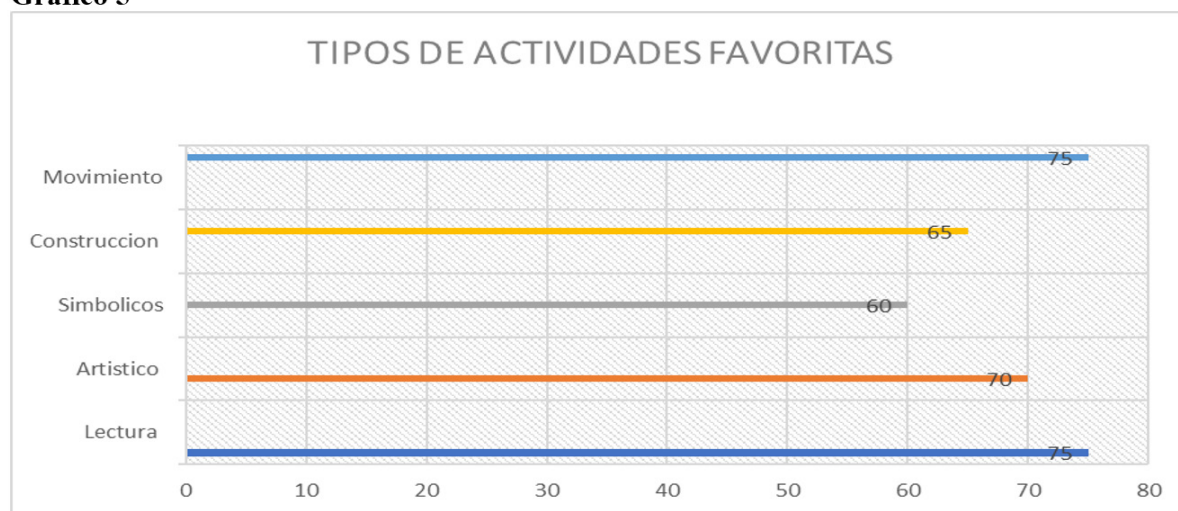
Interpretación. Los hallazgos indican una elevada participación en actividades recreativas en casa, lo que señala un reconocimiento de los padres acerca de la relevancia del juego en el crecimiento de sus hijos. La reducida participación esporádica indica buenas prácticas en la familia.

Tabla 5*¿Qué tipos de actividades lúdicas observa que disfruta más su hijo/a?*

Tipos de actividades lúdicas	Padres de familia	Porcentaje
Juegos artísticos como pintar, dibujar y moldear	28	70%
Juegos simbólicos como disfrazarse	24	60%
Juegos de construcción como bloques, piezas	26	65%
Juegos de lectura como escuchar cuentos	32	80%
Juegos de movimientos como correr, saltar, trepar	30	75%
TOTAL	40	100%

Elaborada por los autores

Gráfico 5



Análisis. Los juegos de lectura son los más entretenidos (80%), después se encuentran los juegos de movimiento (75%) y los de carácter artístico (70%). Los juegos simbólicos son los más elegidos (60%).

Interpretación. El elevado interés en juegos de lectura y movimiento sugiere un equilibrio entre las capacidades cognitivas y físicas. La menor inclinación hacia los juegos simbólicos podría necesitar más fomento, debido a su relevancia para el avance del pensamiento abstracto.

Los resultados obtenidos muestran que tanto los docentes como los padres de familia reconocen cuán importante es implementar actividades lúdicas que ayudan en el desarrollo integral de los niños, como es en la parte social, cognitivo, emocional y físico.

DISCUSIÓN

Dentro de los hallazgos encontrados en la presente investigación se confirma la relevancia pedagógica del implemento de actividades lúdicas en el desarrollo integral de niños de 4 a 5 años, dónde se establece un diálogo significativo con las teorías clásicas del desarrollo infantil y estudios contemporáneos en el campo de la educación inicial.

Según la perspectiva altamente positiva de los docentes, que corresponde a un 85%, respecto al impacto que representan las actividades lúdicas, donde concuerda con los postulados de Jean Piaget acerca del juego simbólico como elemento fundamental del desarrollo cognitivo. Según Piaget, los niños durante esta etapa atraviesan un período preoperacional, donde el juego les permite crear representaciones mentales de la realidad y desarrollar el pensamiento abstracto (Puente Guevara, 2021).

Esta propuesta teórica valida la importancia que los educadores y docentes otorgan al juego como herramienta pedagógica estructurada.

Por otra parte, se identifica la coordinación física como el área más beneficiada en un 80%, debido a que las actividades lúdicas encuentran un respaldo en las investigaciones de desarrollo motor temprano. Estos resultados son aprobados según los hallazgos de Cedeño y Grasst (2021), que demuestran como las actividades lúdicas tienen efectos particularmente pronunciados en el desarrollo psicomotor durante los primeros cinco años de vida. La prevalencia del desarrollo físico-motor durante esta etapa es importante, ya que constituye la base para habilidades académicas posteriores como la escritura y la coordinación fina.

El presente estudio demuestra que el 70% de los docentes reconoce la influencia integral de las actividades lúdicas en el desarrollo emocional, cognitivo y social, que a su vez refleja una comprensión avanzada del concepto de zona de desarrollo próximo propuesto por Vygotsky. Como señala López Tito (2022), el juego social permite a los niños alcanzar niveles de desempeño superiores

a los que lograrían individualmente, validando la perspectiva sociocultural del aprendizaje que enfatiza la importancia de la interacción en el desarrollo infantil.

La participación frecuente en actividades lúdicas reportada por los padres (60% diario, 35% varias veces por semana) contrasta positivamente con las tendencias hacia la escolarización anticipada advertidas por Juncosa y Garcés (2020). Esta participación, dónde se une una parte importante como es la familia, sugiere un reconocimiento de los beneficios del juego que trasciende el ámbito educativo formal y se extiende al contexto familiar, creando un ecosistema de desarrollo integral, influenciado por la participación de los pilares de la vida del estudiante.

La preferencia de los niños se ve reflejada según sus deseos, como se muestra a continuación, por juegos de lectura (80%) y movimiento (75%) refleja un equilibrio natural entre el desarrollo cognitivo-lingüístico y físico-motor. Este patrón se repite con las observaciones de Simón Espinoza (2022) sobre la necesidad de experimentar vivencias multisensoriales en el aprendizaje matemático y científico temprano. Sin embargo, en un menor porcentaje se observan a los juegos simbólicos (60%) ya que representa una oportunidad de mejora, que considera a este tipo de juego como parte fundamental para el desarrollo del pensamiento representacional y las habilidades de resolución de problemas.

Por otra parte, la resolución de problemas se visualiza como el área menos beneficiada (55%) según los docentes sugieren diseñar actividades lúdicas más específicas para desarrollar el pensamiento crítico. Esta búsqueda representa una de las preocupaciones de Zambrano et al. (2024) sobre la limitación presente en conocimientos metodológicos de los docentes al implementar estrategias lúdicas efectivas. La brecha que resulta entre el reconocimiento teórico de los beneficios del juego y su aplicación práctica para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores requiere una atención formativa específica.

Los resultados también muestran que persiste un 10% de docentes que percibe las actividades lúdicas únicamente como entretenimiento y que no

brindan una mayor importancia al buen uso que se puede dar, lo que indica la necesidad de formación continua sobre el valor educativo que representa el juego dentro de la metodología de enseñanza. Esta perspectiva se encuentra limitada, ya que, contrasta con la evidencia contemporánea sobre los efectos neurológicos de carácter positivo, sobre el juego y su influencia en el desarrollo cerebral temprano y la formación de conexiones neuronales esenciales para el aprendizaje futuro.

CONCLUSIONES

Esta investigación confirma el papel fundamental que representa el uso de actividades lúdicas en el desarrollo integral de niños de 4 a 5 años de la Unidad Educativa Altamira Coruña. El impacto sistemático de las actividades recreativas se evidencia en el fortalecimiento simultáneo de las dimensiones cognitiva, socioemocional, física y comunicativa del desarrollo infantil, dónde se valida la hipótesis de que el juego estructurado constituye una herramienta pedagógica esencial para el crecimiento integral en la primera infancia.

Dentro de la búsqueda realizada, se llegó a la identificación de las actividades recreativas más eficaces, que permiten impulsar el desarrollo infantil integral que son aquellas que combinan movimiento físico, expresión artística y narrativa. Los juegos de lectura surgen como los más impactantes, seguidos por las actividades de movimiento y expresión artística. Esta jerarquía indica que las actividades multisensoriales que combinan el desarrollo cognitivo-lingüístico con experiencias físicas y creativas pueden maximizar el potencial de crecimiento integral. Por otra parte, los juegos de construcción también demuestran una efectividad significativa, mientras que los juegos simbólicos, aunque menos usados o preferidos, mantienen su relevancia para el desarrollo del pensamiento abstracto.

La implementación sistemática de programas que integren actividades lúdicas, que a su vez son estructurados, generan transformaciones perceptibles principalmente en la coordinación física, seguida por mejoras en lenguaje y comunicación y

habilidades sociales. El desarrollo emocional, indica los avances en los casos observados. Sin embargo, la resolución de problemas muestra un índice menor de mejora percibida, que indica la necesidad de diseñar y desarrollar actividades lúdicas más específicas para el pensamiento crítico y las habilidades analíticas en esta población de estudio.

Para una correcta inclusión del juego como estrategia pedagógica en ambientes educativos formales se sugieren las siguientes directrices metodológicas: primero, establecer una frecuencia mínima diaria de actividades lúdicas estructuradas y diseñadas con un propósito educativo.

Los hallazgos que se encontraron en el presente estudio proporcionan una evidencia sólida sobre la efectividad de las actividades lúdicas en el proceso del desarrollo integral infantil, que establecen un fundamento empírico para la implementación sistemática en contextos educativos formales.

Sin embargo, es importante que se reconozcan las limitaciones metodológicas del estudio. Dónde la investigación se circunscribió a una única institución educativa en Guayaquil, lo que podría limitar la generalización de los resultados a otros contextos socioeducativos. A esto, se puede añadir la dependencia exclusiva de percepciones de adultos, como docentes y padres, sin que se incluya una observación directa de las actividades o la perspectiva propia de los niños, que constituye una limitación en las futuras investigaciones deberían que deberían ser abordadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, C. R. O. (2023). El lenguaje oral en niños de 3 años (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle).
- Barros Vanegas, M. R. (2022). Método Montessori en la educación inicial (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay).
- Cedeño, M., & Grasst, Y. (29 de Noviembre de 2021). El método lúdico en el desarrollo de la grafomotricidad en niños de 0-5 años. Obtenido de Revista Cognosis. ISSN 2588-0578: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/3630>
- Gomez, S., Mero, Z., & Ruiz, N. (01 de Septiembre de 2023). Impacto de las actividades lúdicas en el desarrollo de la autonomía en la infancia. Obtenido de Redalyc: <https://www.redalyc.org/pdf/7605/760579091003.pdf>
- Juncosa, J., & Garces, L. (2020). ¿Qué es la Teoría? Enfoques, usos y debates en torno al pensamiento teórico. Obtenido de <https://books.scielo.org/id/3dpsk/pdf/juncosa-9789978105788.pdf>
- Lopez Tito, E. J. (2022). Los Aportes teóricos que sustentan la educación inicial.
- Moreira, L., & Lescay, D. (02 de Diciembre de 2022). Estrategia didáctica con el uso de títeres para el desarrollo del lenguaje oral en niños de 4 a 5 años. Obtenido de Scielo: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1992-82382022000200015&script=sci_arttext
- Ortega Quevedo, V. (2022). El desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en educación primaria mediante temas de naturaleza de la ciencia y la tecnología.
- Puente Guevara, M. R. (2021). Modelos Pedagógicos. Quiroz, B., & Valencia, M. (15 de Septiembre de 2024). Las actividades lúdicas en el ámbito de identidad y autonomía en niños de 4 a 5 años. Obtenido de Journal Scientific: <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/1473/4925>
- Rutar, T. (2023). The prehistory of violence and war: Moving beyond the Hobbes–Rousseau quagmire. *Journal of peace research*, 60(4), 720-726.
- Simon Espinoza, M. E. (2022). El juego en el área de Matemática.
- Watts, M. (2022). Friedrich Froebel: interpolation, extrapolation. In *The Influence of Theorists and Pioneers on Early Childhood Education* (pp. 201-210). Routledge.

Zambrano, L. F., Salazar, E. T., Loma, R. E., & Zambrano, D. L. (2024). Influencia del enfoque lúdico en el desarrollo integral de infantes del nivel educativo inicial. Obtenido de file:///C:/Users/Evelyn/Downloads/Art+4%20(2).pdf

Los pictogramas en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 4 a 5 años

Pictograms in the development of oral language in children aged 4 to 5 years.

<http://dx.doi.org/10.70557/2025.raepmh.1.1.67-78>

Díaz Llanos Silvia Nicole*

silvia.diazl@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil. Guayaquil-Ecuador.

<https://orcid.org/0009-0005-7752-8377>

Márquez Román Ericka Yamileth**

ericka.marquezr@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil. Guayaquil-Ecuador.

<https://orcid.org/0009-0000-1320-5513>

Quimis Varela Ingrid Marilyn***

ingrid.quimisv@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil. Guayaquil-Ecuador.

<https://orcid.org/0009-0005-7555-8783>

Santos Lino Carla Noemi****

carla.santosl@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil. Guayaquil-Ecuador.

<https://orcid.org/0009-0009-9590-7863>

RESUMEN

El lenguaje oral es una capacidad clave en la infancia, y su estimulación desde edades tempranas resulta esencial. Esta investigación analizó el uso de pictogramas como herramienta pedagógica para fortalecer el lenguaje oral en niños de 4 a 5 años. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño documental basado en la revisión de diez estudios relevantes. Los resultados evidenciaron que los pictogramas, al ser estímulos visuales concretos, favorecen el aprendizaje de nuevo vocabulario, mejoran la pronunciación y promueven la participación verbal. También se identificaron estrategias como cuentos pictográficos, actividades lúdicas e ilustraciones digitales, todas con impacto positivo en el desarrollo lingüístico. Se concluye que los pictogramas son un recurso accesible, versátil y efectivo, especialmente útil en el contexto educativo ecuatoriano, y se recomienda su incorporación sistemática en el aula para potenciar la expresión oral infantil.

Palabras clave: Pictogramas; Lenguaje oral; Educación inicial; Desarrollo lingüístico; Estrategias pedagógicas; Estimulación temprana.

ABSTRACT

Oral language is a key ability in early childhood and stimulating it from a young age is essential. This research analyzed the use of pictograms as a pedagogical tool to strengthen oral language in children aged 4 to 5. It followed a qualitative approach with a documentary design, based on the review of ten relevant studies. The results showed that pictograms, as concrete visual stimuli, support vocabulary acquisition, improve pronunciation, and encourage verbal participation. Strategies such as pictographic stories, playful activities, and digital illustrations were identified, all having a positive impact on language development. It is concluded that pictograms are an accessible, versatile, and effective resource, especially useful within the Ecuadorian educational context. Their systematic incorporation into classroom practices is recommended to enhance children's oral expression.

Keywords: Pictograms; Oral language; Early childhood education; Language development; Pedagogical strategies; Early stimulation.

INTRODUCCIÓN

El término Desarrollo Infantil es complejo, ya que, desde los primeros años de vida, el individuo desarrolla capacidades y funciones físicas, cognitivas y psicosociales, que gradualmente se vuelven más complejas y amplias (Dunn, 2019). En las últimas décadas, varias perspectivas y autores se han centrado en el estudio del desarrollo del lenguaje oral en la infancia. La intersección de diferentes teorías nos permite afirmar que este desarrollo depende de factores biológicos, cognitivos y psicosociales que ocurren en la interacción con el entorno ya que es necesario estimular habilidades y aprender normas y estándares.

Una de las habilidades humanas que se desarrolla tempranamente es la comunicación: las habilidades comunicativas emergen incluso antes de la producción de las primeras palabras, a través de las relaciones interpersonales que el niño establece en el entorno (Arias González & Covinos Gallardo, 2021). De acuerdo con Beitchman et al., (2022), los niños nacen biológicamente preparados para comunicarse y, a medida que establecen los primeros intercambios comunicativos con otros interlocutores principalmente con adultos, maduran y descubren la funcionalidad del habla, la escritura y/o los gestos.

El uso de pictogramas y símbolos puede ayudar a los niños pequeños a desarrollar sus habilidades de comunicación. Son dibujos simplificados que representan lo más claramente posible una acción o concepto más abstracto, como por ejemplo una emoción. El significado de un pictograma es claro y puede ser entendido por todos, independientemente de la edad. Aunque los pictogramas y símbolos se desarrollaron inicialmente para niños con trastornos de comunicación verbal, son herramientas educativas que pueden usarse en beneficio de todos los niños.

La mayor parte del aprendizaje en la primera infancia se realiza a través del habla y la escritura. Los estudiantes que experimentan dificultades con estos modos de comunicación probablemente tendrán dificultades a lo largo de su escolaridad. Uno de los principales objetivos de la educación es

enseñarles independencia, y la lectura es una de las formas de lograrlo.

Para garantizar que todos tengan las mismas oportunidades de aprender, adquirir nuevos conocimientos y desarrollar una mayor comprensión, es importante tomar medidas para minimizar los problemas que pueden causar las dificultades de lectura. Esto tendrá un impacto tanto en el aprendizaje y la motivación de los niños, como en su autoestima.

Es importante diferenciar los símbolos y pictogramas de las imágenes. Las imágenes se utilizan para componer una ilustración o un dibujo que transmite mucha información a la vez. Un símbolo o pictograma, por otro lado, se centra en un solo concepto. Esto significa que los símbolos se pueden combinar para crear información más precisa (Ontaneda Villao, 2023).

De acuerdo a Andrade et al., (2024) cuando algunos niños tienen dificultades para desarrollar el lenguaje oral, los logopedas a veces recurren al uso de pictogramas debido a sus numerosas ventajas. De hecho, los pictogramas proporcionan una representación visual clara de las palabras, lo que facilita su comprensión por parte de los niños al comienzo del aprendizaje del idioma. Hacen que el lenguaje oral, a menudo simbólico, sea más concreto. También es un medio de comunicación que ayuda a estos niños a expresar sus necesidades, deseos y emociones con mayor facilidad. Según Haro et al. (2024) esta forma de comunicación no verbal puede reducir significativamente las frustraciones relacionadas con necesidades no satisfechas y fortalecer el sentido de competencia del niño en la comunicación, a pesar de sus desafíos lingüísticos.

Según la UNICEF (2019) entre el 16% y 22% de los niños que cuentan con cinco años de edad poseen algún tipo de dificultad de lenguaje. Además, este organismo internacional advierte que alrededor de 250 millones de niños menores de 5 años que habitan en países de bajos ingresos no podrían alcanzar su pleno desarrollo. Las causas van desde pobreza, desnutrición hasta la falta de estímulo en escuelas y hogares. Esto demuestra la relación entre desarrollo del lenguaje oral y entorno.

La Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2023) tuvo incidencia en el desarrollo del lenguaje y habilidades cognitivas en los niños, sobre todo en los sectores más vulnerables de la sociedad, producido por el cierre de escuela y la reducción de interacciones sociales afectaron el aprendizaje de muchos niños, repercutiendo en su vocabulario ya habilidades comunicativas.

En el caso ecuatoriano, en los últimos años, el desarrollo infantil temprano ha tomado mayor relevancia en las políticas públicas relacionadas a educación e inclusión, planteando mejores estrategias para garantizar la educación inicial dentro del país. Sin embargo, los retos todavía son considerables. De acuerdo con cifras del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2024) menos de la mitad de los niños dispone de libros adecuados para su edad en el hogar. Esta carencia afecta la calidad de sus habilidades lingüísticas.

Según Chugchilan et al. (2024) en el contexto educativo ecuatoriano actual es urgente fortalecer las habilidades lingüísticas de los niños de 4 a 5 años que cursan el subnivel II de Educación Inicial. Uno de los problemas más frecuentes detectados en distintas instituciones escolares es la escasa presencia de metodologías didácticas innovadoras y la falta de materiales visuales adecuados que motiven el aprendizaje del lenguaje oral. En muchos casos, las actividades que se proponen se basan únicamente en repeticiones mecánicas, canciones o memorización de palabras sin sentido contextual, dejando de lado herramientas que ayuden a los niños a establecer relaciones claras entre lo que dicen, lo que ven y lo que entienden.

En contraste con estas metodologías tradicionales, diversos estudios recientes han resaltado el valor educativo de los pictogramas como medio de apoyo para fomentar el desarrollo del lenguaje. Estos recursos visuales, que representan ideas, acciones u objetos mediante dibujos simples, permiten que los niños comprendan mejor los conceptos y retengan con mayor facilidad el nuevo vocabulario. Además, al estar diseñados para captar la atención, los pictogramas también promueven una participación verbal más espontánea, enriqueciendo la interacción oral en el aula.

No obstante, Andrade et al. (2024) advierten que, a pesar de sus beneficios, el uso de pictogramas en las aulas ecuatorianas sigue siendo limitado. En observaciones realizadas en la Unidad Educativa Rafael Morán Valverde de Guayaquil se encontró que, si bien había algunos afiches y dibujos decorativos, estos no formaban parte activa de las actividades lingüísticas diarias. Esta situación se atribuye principalmente a dos factores: por un lado, la falta de recursos económicos que impide adquirir materiales adecuados, y por otro, la escasa preparación del personal docente en estrategias de comunicación aumentativa y alternativa.

Esta realidad restringe el acceso a un aprendizaje más dinámico y significativo, especialmente para los niños que ya presentan retrasos en el desarrollo del lenguaje. Ante este panorama, es fundamental explorar e implementar enfoques pedagógicos que incorporen de forma activa y sistemática recursos visuales como los pictogramas para mejorar la enseñanza del lenguaje oral en la educación inicial.

A partir de las problemáticas detectadas en el desarrollo del lenguaje oral en la educación inicial, esta investigación plantea la siguiente pregunta central: ¿De qué manera contribuye el uso de pictogramas, según evidencias documentadas, al fortalecimiento del lenguaje oral en niños de entre 4 y 5 años? Para responderla, se establecieron los siguientes objetivos: identificar las principales dificultades lingüísticas que enfrentan los niños en esa etapa, sistematizar las estrategias didácticas basadas en pictogramas descritas en investigaciones previas, comparar los resultados obtenidos en dichos estudios en relación con el desarrollo del lenguaje oral, y fundamentar la pertinencia de este recurso a partir del análisis de enfoques teóricos y experiencias pedagógicas contextualizadas en entornos similares al ecuatoriano. El objetivo general fue analizar el uso de pictogramas como herramienta pedagógica para el fortalecimiento del lenguaje oral en niños de 4 a 5 años.

Esta investigación posee una doble justificación: una de carácter práctico y otra de tipo teórico. Desde el plano práctico, el estudio responde a la necesidad urgente de mejorar las habilidades lingüísticas en la educación inicial mediante herramientas

accesibles, de bajo costo y fácil implementación. El fortalecimiento del lenguaje en esta etapa no solo favorece el aprendizaje posterior de la lectura y la escritura, sino que también mejora la interacción social de los niños y su desempeño escolar en general. En cuanto al plano teórico, el proyecto aporta al conocimiento sobre el uso de sistemas visuales alternativos de comunicación, un campo poco explorado dentro del contexto educativo ecuatoriano, especialmente en aulas regulares de Inicial II.

Varios antecedentes locales respaldan la pertinencia del estudio. Por ejemplo, Jordán y Macías (2019) señalaron que las estrategias visuales son poco utilizadas en el nivel Inicial II y propusieron una guía ilustrada para ampliar el vocabulario infantil. En una línea similar, Gonzabay y Rodríguez (2021) identificaron limitaciones en la expresión oral de niños de preparatoria y plantearon como solución la lectura de imágenes o el uso de pictogramas como estrategia de intervención. Por su parte, Vaca (2022) analizó el valor del diseño gráfico educativo y destacó el impacto positivo de las ilustraciones en la estimulación del lenguaje durante la primera infancia.

Investigaciones más recientes, como la de Ontaneda (2023) han desarrollado recursos pictográficos digitales en Guayaquil con fines similares, mientras que Monserrate (2022) demostró que el uso de pictogramas dentro del aula puede potenciar tanto el desarrollo cognitivo como la asociación palabra-imagen. A nivel internacional, estudios como los de Haro et al. (2024) y Bravo y Prado (2025) han reforzado la idea de que los pictogramas son herramientas valiosas para mejorar la comprensión y expresión oral en educación inicial. Asimismo, Molina et al. (2023) y Basurto y Mendoza (2023) confirmaron que las estrategias visuales de tipo lúdico tienen un efecto positivo en la expresión oral de los niños pequeños.

METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño documental y descriptivo, centrado en el análisis e interpretación de fuentes

bibliográficas relacionadas con el uso de pictogramas como estrategia para fortalecer el lenguaje oral en el nivel de educación inicial. Este tipo de estudio se caracteriza por recopilar, seleccionar y examinar información ya existente, proveniente de tesis, artículos científicos y documentos institucionales, con el objetivo de identificar patrones, enfoques metodológicos comunes y hallazgos relevantes que aporten al tema investigado (Booth et al., 2021; Grant & Booth, 2009; Snyder, 2019).

Tal como lo explican Hernández et al. (2019) las investigaciones documentales permiten explorar y comprender fenómenos educativos a partir del estudio sistemático de producciones académicas previas, lo cual resulta especialmente útil cuando no se dispone de un espacio físico o de condiciones adecuadas para realizar una intervención directa.

En este caso, se optó por una revisión bibliográfica ordenada y crítica que sirvió como base para analizar el impacto educativo del uso de pictogramas en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 4 a 5 años. El conjunto de documentos seleccionados para el análisis estuvo compuesto por diez investigaciones previas que cumplieran con los siguientes criterios de inclusión: estar vinculadas al ámbito de la educación inicial, abordar de manera central el desarrollo del lenguaje oral, utilizar pictogramas como estrategia pedagógica, y estar contextualizadas en realidades educativas comparables con la ecuatoriana, preferiblemente desarrolladas en el país. Estos estudios se sintetizan en la Tabla 1 del apartado de resultados, donde se resumen sus objetivos, enfoques metodológicos, poblaciones participantes y principales conclusiones.

Una vez identificadas las fuentes, se realizó un análisis temático y comparativo que permitió agrupar los estudios según sus propuestas didácticas, los efectos observados en la expresión oral de los niños, y los contextos institucionales en los que se implementaron. Este procedimiento permitió reconocer puntos en común, diferencias significativas y aportes innovadores que sustentan la importancia de los pictogramas como herramienta educativa, así como las condiciones necesarias para que su aplicación sea realmente efectiva.

RESULTADO

Tabla 1.
Matriz de Trabajos Utilizados en la Investigación.

Título	Objetivo	Población	Estudio / datos	Clasificación
Uso de pictogramas para la prelectura en niños de preparatoria (Andrade et al., 2024)	Analizar el impacto del uso de pictogramas en el desarrollo de prelectura.	Niños de preparatoria.	Observaciones y medición de avances lingüísticos.	Efectos de los pictogramas / Niños pequeños / Educación inicial.
Los pictogramas en el desarrollo del lenguaje verbal en niños de 4 a 5 años (Jordán y Macías, 2019)	Proponer una guía ilustrada para ampliar el vocabulario infantil.	Niños de Inicial II (4-5 años).	Tesis con intervención didáctica.	Uso de pictogramas / Educación inicial / Tesis Universidad de Guayaquil.
Lectura de imágenes en el desarrollo del lenguaje oral (Gonzabay y Rodríguez, 2021)	Mejorar la expresión oral usando lectura de imágenes.	Niños de escuela preparatoria.	Investigación de campo con propuesta de intervención.	Lectura de imágenes / Expresión oral / Tesis Universidad de Guayaquil.
La ilustración infantil y su influencia en pictogramas educativos (Vaca, 2022)	Analizar la ilustración infantil como recurso didáctico.	Niños de primera infancia en un CDI.	Estudio descriptivo con propuesta de diseño gráfico.	Ilustraciones y lenguaje / Materiales educativos / Tesis Universidad de Guayaquil.
Uso de pictogramas para el fortalecimiento del lenguaje (Ontaneda, 2023)	Crear recursos pictográficos digitales para fortalecer el lenguaje.	Niños de nivel Inicial en Guayaquil.	Diseño de recursos web y aplicación práctica.	Recursos digitales / Educación inicial / Tesis Universidad de Guayaquil.
Los pictogramas en las habilidades comunicativas de los niños de 4-5 años (Bravo y Prado, 2025)	Evaluar el impacto de pictogramas en la comunicación infantil.	Niños de educación inicial.	Investigación aplicada en aula.	Pictogramas y comunicación / Educación inicial.
Los pictogramas para el desarrollo del lenguaje en niños del subnivel 2 (Haro et al., 2024)	Fortalecer el desarrollo del lenguaje mediante pictogramas.	Niños del subnivel 2 del sistema ecuatoriano.	Estudio cuasi-experimental.	Desarrollo lingüístico / Pictogramas / Educación inicial.

Estrategia lúdica para potenciar el lenguaje oral en niños (Basurto y Mendoza, 2023)	Mejorar la expresión oral usando estrategias lúdicas.	Niños de Inicial II.	Implementación de estrategias lúdicas y pictográficas.	Estrategias lúdicas / Expresión oral / Educación inicial.
Los cuentos pictográficos en el lenguaje oral de niños de 4 a 5 años (Molina y Defaz, 2023)	Analizar el efecto de los cuentos pictográficos en el lenguaje oral.	Niños de Inicial II.	Implementación de cuentos pictográficos en aula.	Cuentos pictográficos / Estimulación lingüística / Educación inicial.
Los títeres como estrategia didáctica para el desarrollo del lenguaje oral (Chimbo y Esteves, 2023)	Evaluar el uso de títeres como estrategia para el lenguaje oral.	Niños de educación inicial.	Investigación experimental.	Estrategias multisensoriales / Lenguaje oral / Educación inicial.

Nota. Adaptado de los estudios revisados

ANÁLISIS

La revisión de los estudios incluidos en la matriz permitió profundizar en una línea pedagógica que ha venido cobrando fuerza en los últimos años dentro del nivel de educación inicial: la utilización de pictogramas como recurso para estimular y fortalecer el lenguaje oral en los niños. Cada una de las investigaciones analizadas representa un intento por comprender cómo los estímulos visuales pueden influir de manera positiva en la adquisición de vocabulario, la fluidez verbal y la capacidad expresiva durante una etapa decisiva del desarrollo infantil.

Un aspecto clave que se desprende de esta revisión es la forma en que los pictogramas son introducidos y utilizados dentro de los entornos educativos. Por ejemplo, el estudio de Jordán y Macías (2019) presenta una guía ilustrada pensada para ampliar el vocabulario infantil, mientras que Gonzabay y Rodríguez (2021) proponen una metodología centrada en la lectura de imágenes como vehículo para estimular la expresión oral. Aunque ambas propuestas difieren en su aplicación, comparten un mismo objetivo: enriquecer la competencia lingüística de los niños a través de recursos visuales que facilitan el proceso de nombrar, asociar y comprender elementos del entorno.

Los resultados recogidos en estas investigaciones reflejan que, cuando las imágenes se contextualizan adecuadamente dentro del aula, se convierten en herramientas eficaces para mejorar la comprensión y la expresión verbal. No basta con mostrar dibujos; el verdadero impacto se da cuando estos se incorporan a actividades interactivas que fomenten el diálogo, la reflexión y la participación activa. En este sentido, el trabajo de Bravo y Prado (2025) es particularmente relevante, ya que demuestra cómo el uso constante y planificado de pictogramas durante las sesiones pedagógicas generó avances significativos en la comunicación oral de los estudiantes.

Otra contribución destacada es la propuesta de Molina y Defaz (2023) quienes integran los pictogramas en cuentos adaptados a la edad infantil. Esta fusión de imagen y narrativa estimula la imaginación, favorece el desarrollo del pensamiento secuencial y permite que los niños se expresen de maneras más creativas. A partir de su implementación, los autores observaron un notable aumento en la participación verbal de los estudiantes, quienes se mostraban más dispuestos a compartir ideas, hacer preguntas y relatar historias.

Varios de los estudios analizados también resaltan la importancia del juego como componente pedagógico esencial. Basurto y Mendoza (2023),

por ejemplo, integran los pictogramas dentro de estrategias lúdicas que convierten el aula en un espacio dinámico y de exploración libre del lenguaje. En su propuesta, los niños no solo aprenden palabras nuevas, sino que lo hacen en un entorno que favorece el deseo de comunicarse sin presión, lo que transforma la experiencia de aprendizaje en una vivencia placentera y significativa.

Desde otra mirada, Vaca (2022) centra su análisis en el diseño gráfico de las ilustraciones, señalando que elementos como la estética, la claridad visual y la simplicidad del trazo influyen directamente en la manera en que los niños interpretan los mensajes visuales. Este estudio subraya que el uso de imágenes no debe ser improvisado, sino que requiere responder a criterios pedagógicos y comunicativos adaptados a las características del desarrollo infantil.

En el trabajo de Ontaneda (2023) se explora una vertiente más tecnológica: la digitalización de los pictogramas y su aplicación en plataformas virtuales. Esta propuesta resulta pertinente en el contexto actual, donde los recursos digitales están cada vez más presentes en el entorno educativo. Sin embargo, también se reconocen ciertos desafíos asociados, como el acceso desigual a dispositivos, la necesidad de conectividad y la capacitación docente en el uso adecuado de herramientas tecnológicas.

Independientemente del formato en que se presenten —ya sea en papel, pantalla o de forma interactiva—, los pictogramas actúan como puentes entre lo que el niño observa y lo que quiere decir. En esa conexión entre imagen y palabra se abre una oportunidad valiosa para fortalecer el lenguaje desde situaciones cotidianas del aula. La investigación de Haro et al. (2024) apoya esta perspectiva al documentar mejoras concretas en el desarrollo lingüístico infantil tras una intervención pedagógica basada en pictogramas, lo que reafirma su efectividad como recurso educativo cuando se utiliza con intención didáctica.

Un elemento que suma valor a estos estudios es su cercanía con la realidad ecuatoriana. Muchas de las investigaciones fueron realizadas en instituciones públicas de Guayaquil y otras zonas urbanas del país. Esta contextualización permite que los resultados y propuestas no sean interpretados como modelos

foráneos difíciles de adaptar, sino como soluciones construidas desde la práctica local, con base en las condiciones y necesidades reales de las aulas ecuatorianas.

La presencia de enfoques multisensoriales en algunos trabajos también resulta enriquecedora. Tal es el caso de Chimbo y Esteves (2023) quienes, aunque no centran su propuesta exclusivamente en los pictogramas, incluyen el uso de títeres como herramienta para estimular la expresión oral. Esta iniciativa se alinea con la idea de que el lenguaje se construye no solo a través de la instrucción directa, sino también por medio del juego, la emoción y la vivencia personal del niño.

En conjunto, la revisión de los estudios consultados permite concluir que los pictogramas representan una estrategia pedagógica válida y adaptable para acompañar el desarrollo del lenguaje oral en niños de educación inicial. Su efectividad puede variar en función de factores como la preparación docente, los recursos disponibles o las características del grupo de estudiantes. No obstante, en todos los casos analizados se reportan avances positivos en la comprensión y uso del lenguaje por parte de los niños. Estos hallazgos invitan a seguir investigando formas creativas de incorporar los pictogramas en el currículo escolar, a impulsar procesos de formación docente en el uso de estos recursos, y a promover prácticas que integren lo visual, lo verbal y lo emocional en la enseñanza del lenguaje.

DISCUSIÓN

A partir del análisis de los resultados obtenidos en diversas investigaciones recientes, se puede afirmar que el uso de pictogramas se ha consolidado como una estrategia pedagógica versátil, efectiva y alineada con las necesidades del nivel inicial, especialmente en contextos educativos como el ecuatoriano.

Uno de los hallazgos más relevantes que emergen de estas investigaciones es la capacidad del pictograma para adaptarse a múltiples propuestas metodológicas. Este recurso ha sido empleado de diversas formas: desde guías ilustradas, cuentos pictográficos y juegos de asociación, hasta actividades lúdicas y

entornos digitales. Esta diversidad demuestra que su valor no radica únicamente en su formato, sino en la manera en que es incorporado de forma coherente a la planificación pedagógica y al estilo de enseñanza del docente. Es decir, su efectividad depende más del uso intencionado que se le da que del medio a través del cual se presenta.

Además de ampliar el vocabulario, los pictogramas han demostrado tener un impacto positivo en otros aspectos del lenguaje, como la construcción de oraciones, la pronunciación y la seguridad al comunicarse. Cuando se utilizan con un propósito educativo claro, las imágenes sirven como punto de apoyo para que los niños organicen sus ideas y se expresen con mayor claridad. Este tipo de recurso estimula tanto la comprensión como la producción del lenguaje, convirtiéndose en un puente entre el pensamiento y la expresión verbal.

Los estudios también coinciden en que el trabajo con pictogramas promueve una participación más activa por parte de los niños. En las experiencias analizadas, se observa un aumento en el deseo de comunicarse, en el interés por conocer nuevas palabras y en la iniciativa para entablar diálogos. Esta actitud favorece un aprendizaje más autónomo y significativo, en el que el niño no es solo receptor, sino protagonista del proceso educativo.

En varias de las propuestas revisadas, el uso de pictogramas se combina con dinámicas lúdicas que transforman el aula en un espacio de exploración y creatividad. A través del juego, los niños se sienten más cómodos para expresarse sin miedo a equivocarse, lo cual favorece la espontaneidad y fortalece la construcción del lenguaje en contextos naturales. De esta forma, el aprendizaje se da de manera más auténtica y cercana a su vida cotidiana.

Algunas investigaciones, como la de Molina y Defaz (2023) integran elementos narrativos al uso de pictogramas mediante cuentos diseñados para la edad infantil. Esta fusión entre imagen y relato estimula la imaginación, promueve el desarrollo del pensamiento secuencial y permite que los niños organicen historias, expresen emociones y desarrollen su comprensión lectora inicial.

La narrativa visual, por tanto, potencia tanto la expresión oral como otras habilidades cognitivas.

Por otro lado, el estudio de Ontaneda (2023) propone una línea de innovación centrada en el uso de recursos digitales. Al incorporar pictogramas en plataformas interactivas o aplicaciones móviles, se abren nuevas posibilidades para enriquecer la experiencia educativa. Sin embargo, estas alternativas también presentan desafíos importantes, como el acceso a la tecnología, la capacitación de los docentes y la selección adecuada de contenidos digitales que realmente aporten al aprendizaje.

Otra dimensión destacada en los estudios revisados es la importancia del diseño gráfico. Investigaciones como la de Vaca (2022) señalan que la calidad visual de los pictogramas, en términos de color, proporción y claridad, influye directamente en la comprensión del contenido por parte del niño. Las imágenes bien elaboradas, pensadas desde una perspectiva pedagógica, facilitan el reconocimiento visual y fortalecen la conexión entre la palabra y su representación. Por ello, se hace necesario diseñar materiales que estén ajustados a las capacidades perceptivas y cognitivas de los niños en edad inicial.

Un aspecto que aporta valor adicional a estas investigaciones es su contextualización en el sistema educativo ecuatoriano. La mayoría de los estudios fueron realizados en instituciones públicas, lo cual brinda evidencia sobre cómo estas estrategias se implementan en entornos reales, con limitaciones concretas y condiciones locales específicas. Esta cercanía con la práctica educativa nacional refuerza la aplicabilidad de los resultados y demuestra que las innovaciones pedagógicas pueden surgir desde dentro del propio sistema, sin necesidad de importar modelos externos.

De igual manera, propuestas como la de Chimbo y Esteves (2023), aunque no se centran exclusivamente en pictogramas, ofrecen estrategias complementarias como el uso de títeres para estimular el lenguaje oral. Esta propuesta reafirma que el desarrollo lingüístico puede abordarse desde múltiples recursos multisensoriales que despiertan el interés y la motivación del niño, ampliando así el repertorio metodológico disponible para los docentes.

Otro punto clave es que el éxito del uso de pictogramas no depende únicamente del recurso en sí, sino del vínculo pedagógico que lo acompaña. Las imágenes no reemplazan la interacción verbal entre el docente y el estudiante, sino que la enriquecen. Para que el aprendizaje sea realmente significativo, el uso de pictogramas debe integrarse dentro de una práctica educativa sensible, donde la escucha activa, la retroalimentación y el afecto sean elementos centrales.

En conjunto, los resultados revisados confirman que los pictogramas son una herramienta pedagógica valiosa para fomentar el lenguaje oral en la infancia. Su flexibilidad, su capacidad para adaptarse a distintos formatos y contextos, y su impacto positivo en la motivación infantil los convierten en una alternativa didáctica con amplio potencial. No obstante, su verdadero efecto se alcanza cuando se integran en propuestas planificadas, creativas y centradas en las necesidades reales de los niños. Esto implica, además, reforzar la formación docente, diseñar materiales adecuados, y seguir investigando nuevas formas de aplicar este recurso dentro del aula contemporánea.

CONCLUSIONES

En primer lugar, la revisión de la literatura permitió identificar una serie de dificultades lingüísticas frecuentes en niños de entre 4 y 5 años, entre las cuales destacan un vocabulario reducido, problemas en la pronunciación y una limitada fluidez verbal. Estas dificultades afectan no solo la capacidad de comunicación de los niños, sino también su desempeño en el entorno escolar y social, lo que resalta la necesidad de implementar metodologías más efectivas que atiendan estas carencias desde el aula.

En segundo lugar, el análisis de los estudios revisados permitió organizar y comprender una variedad de estrategias didácticas basadas en el uso de pictogramas. Entre ellas se incluyen cuentos con apoyo visual, guías ilustradas, actividades lúdicas con imágenes y herramientas digitales.

Todas estas metodologías comparten un enfoque común: utilizar estímulos visuales como medio para facilitar y fortalecer el desarrollo del lenguaje oral.

En tercer lugar, al comparar los resultados de diferentes investigaciones, se constató que el uso intencionado y sistemático de pictogramas genera mejoras notables en la expresión oral de los niños. Se observaron progresos en la formación de oraciones, una mayor disposición a comunicarse y una mejor asociación entre imagen y palabra.

Finalmente, el análisis teórico y contextual de estas experiencias respalda la validez de los pictogramas como un recurso pedagógico pertinente, flexible y efectivo para enriquecer el lenguaje oral en la educación inicial, especialmente en el contexto ecuatoriano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, A., Aldeán, M., Román, G., & Díaz, M. (2024). Uso de pictogramas para la prelectura en niños de preparatoria. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 4(1), 38-45. doi:<https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i1.98>

Arias González, J., & Covinos Gallardo, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación. Enfoques Consulting EIRL. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12390/2260>

Basurto-Solórzano, D. M., & Mendoza-Vélez, M. E. (2023). Estrategia lúdica para potenciar la expresión del lenguaje oral en niños del Subnivel II de educación inicial. *MQR Investigar*, 7(1), 828-851. doi:<https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.1.2023.828-851>

Beitchman, J. H., Nair, R., & Clegg, M. P. (2022). Prevalence of speech and language disorders in 5-year-old kindergarten children in the Ottawa-Carleton region. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51(2), 98-110. doi: DOI: 10.1044/jshd.5102.98

Bravo Párraga, J., & Prado Soledispa, N. (2025). Los pictogramas en las habilidades comunicativas en los niños de 4-5 años. *LATAM Revista Latinoamericana*

de Ciencias Sociales y Humanidades, 6(2), , 38-49. doi.: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3672>

CEPAL. (2023). Primera infancia en la pospandemia en América Latina y el Caribe. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Obtenido de <https://www.cepal.org/es/enfoques/primera-infancia-la-pospandemia-america-latina-caribe>

Chimbo-Chimbo, N., & Esteves-Fajardo, Z. (2023). Los títeres como estrategia didáctica para el desarrollo del lenguaje oral en Educación Inicial. CIENCIAMATRIA, 9(1), . 435-447. doi:<https://doi.org/10.35381/cm.v9i1.1072>

Chugchilan, M. D., Guevara, E. C., & Hurtado, M. D. (2024). Estrategias didácticas innovadoras y la expresión oral en el subnivel 2 de educación inicial:. LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades, 5(4),, 3990–4009. doi:<https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2543>

Dunn, D. M. (2019). Peabody Picture Vocabulary Test–Fifth Edition (PPVT-5) . Obtenido de Manual Pearson: https://nmulibguides.com/c.php?g=1434311&p=10647803&utm_source=chatgpt.com

Gonzabay Reyes, Á. M., & Rodríguez Banchón, M. B. (31 de Marzo de 2021). Lectura de imágenes en el desarrollo del lenguaje oral. Obtenido de [Tesis de Licenciatura, Universidad de Guayaquil]. Repositorio UG.: <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/33231>

Haro Astudillo, J. A., Anrango León, M. E., Acosta Ortiz, N. P., & Acosta Ortiz, S. V. (2024). Los pictogramas para el desarrollo del lenguaje en niños del subnivel 2 del sistema educativo ecuatoriano. . LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(3), Artículo 2203., 38-45. doi: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2203>

Hernández, Fernández, & Baptista. (2019). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hil. Obtenido de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

INEC. (2024). Desarrollo infantil: INEC revela datos sobre oportunidades de juego, lenguaje y bienestar de la primera infancia. Quito, Ecuador: Boletín de prensa. Obtenido de <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/institucional/inec-revela-datos-sobre-oportunidades-de-juego-lenguaje-y-bienestar-de-la-primera-infancia/#:~:text=,m%C3%A1s%20palabras>

Jordán Zamora, M. C., & Macías Mendoza, S. I. (21 de Octubre de 2019). Los pictogramas en el desarrollo del lenguaje verbal en niños de 4 a 5 años. Obtenido de [Tesis de Licenciatura, Universidad de Guayaquil]. Repositorio UG: <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/45564>

Molina Quimbita, J. A., & Defaz Gallardo, Y. P. (2023). Los cuentos pictográficos en el lenguaje oral en niños de 4 a 5 años. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, Año X(3), Artículo 24., 33-38. doi:<https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i3.3610>

Monserate Cedeño, G. S. (3 de Abril de 2022). Los pictogramas en el desarrollo de la lecto-escritura en niños de 4 a 5 años . Obtenido de [Tesis de Licenciatura, Universidad de Guayaquil]. Repositorio UG.: <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/61058>

Ontaneda Villao, A. M. (22 de Octubre de 2023). Uso de pictogramas para el fortalecimiento del lenguaje. Obtenido de [Tesis de Licenciatura, Universidad de Guayaquil]. Repositorio UG.: <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/66786>

ONU. (2015). Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Obtenido de United Nations.

Organización Mundial de la Salud. (2023). Hitos de la audición y el lenguaje en los niños. Ginebra: OMS. Obtenido de https://cdn.who.int/media/docs/default-source/ncds/sdr/deafness-and-hearing-loss/1222-milestones-in-children-flyer-sp.sn=b757a3d6_32&download=true#:~:text=cuatro%20a%C3%B1os%3A%20E2%80%A2%20Comprender%C3%A1%20palabras,la%20edad%20de%20tres%20mese

UNESCO. (2022). La atención y educación de la primera infancia. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Obtenido de <https://www.unesco.org/es/early-childhood-education#:~:text=El%20per%C3%ADodo%20que%20va%20del,g%C3%A9nero%20y%20la%20cohesi%C3%B3n%20social>

UNICEF. (2019). Desarrollo de la primera infancia (Programa). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Obtenido de <https://www.unicef.org/lac/desarrollo-de-la-primera-infancia#:~:text=Creemos%20que%20la%20nutrici%C3%B3n%20adecuada%2C,puedan%20alcanzar%20su%20m%C3%A1ximo%20potencial>

Vaca Choez, D. R. (14 de Octubre de 2022). La ilustración infantil y su influencia en la aplicación de pictogramas en el material educativo del CDI Jardín de Belén en Nivel Inicial, año 2021. Obtenido de Tesis de Licenciatura, Universidad de Guayaquil]. Repositorio UG.: <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/60736>

Uso de la tecnología educativa en el nivel inicial

Use of educational technology at the initial level

<http://dx.doi.org/10.70557/2025.raepmh.1.1.79-89>

Delgado Franco Xiomara Melissa*

liliamolveraf@hotmail.com

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9683-4840>

Ovaco Mindiolaza Rosa**

jamilethovaco_19@outlook.com

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1952-6920>

Vera Chambers Estefania***

Estefania-Vera25@outlook.com

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0315-8028>

RESUMEN

La tecnología es de gran importancia en el mundo. Sus beneficios en la educación son incuestionables ya que ofrecen herramientas útiles para el aprendizaje. El objetivo fue examinar la importancia del uso de la tecnología educativa en el nivel inicial. Su enfoque fue cualitativo, la técnica utilizada fue el análisis de documentos, y el instrumento de investigación fue la ficha de registro para organizar la información más importante que sustenta este trabajo. Los resultados nos permiten ver que, cuando se utiliza la tecnología de manera responsable en el aprendizaje, los niños obtienen habilidades importantes para su desarrollo cognitivo, creativo, del lenguaje y comunicación, socioemocional y motricidad. En conclusión, la tecnología no puede reemplazar las vivencias que son parte de cada etapa educativa, pero si beneficia al aprendizaje de los niños en el nivel inicial.

Palabras claves: tecnologías, nivel inicial, desarrollo integral, aprendizaje, beneficios.

ABSTRACT

Technology is of great importance worldwide. Its benefits in education are unquestionable, as it offers useful tools for learning. The objective was to examine the importance of using educational technology in early childhood education. The approach was qualitative, using document analysis as the technique, and using a record sheet as the research instrument to organize the most important information supporting this work. The results show that when technology is used responsibly in learning, children acquire important skills for their cognitive, creative, language and communication, socio-emotional, and motor development. In conclusion, technology cannot replace the experiences that are part of every stage of education, but it does benefit children's learning at the early childhood level.

Keywords: technologys, early childhood education, comprehensive development, learning, benefits.

INTRODUCCIÓN

La educación ha ido adaptándose a los cambios que ocurren en el mundo, debido a que, áreas como la tecnología, avanzan de forma vertiginosa. Los cambios en la educación, han afectado el aprendizaje escolar de los niños, ayudándoles a desarrollar diferentes áreas importantes en el crecimiento cognitivo, afectivo y motriz, ya que en la etapa inicial el niño necesita del apoyo de recursos que les beneficie. En este caso la tecnología les brinda herramientas que favorecen su estimulación y desarrollo de habilidades, capacidades y la superación de barreras que a menudo se presentan en su aprendizaje. En el nivel inicial, la tecnología es una herramienta que está utilizándose para el desarrollo cognitivo, lingüístico, socioemocional y motriz de los niños. Aunque, el juego es la mejor herramienta en el aprendizaje infantil, la tecnología puede también ser utilizada por una variedad de juegos que permite el aprendizaje, comprender temas de estudios y conectarse con otras personas.

La tecnología educativa ha abierto puertas en el aprendizaje debido a que añade información importante para este proceso, ya que ha cambiado la forma en como las personas suelen aprender. Los cambios en el aprendizaje de los niños son claros, debido a que reciben conocimientos mediante ideas nuevas y creativas, haciendo que la calidad de la educación de los niños mejore. Dentro de las aulas se ha visualizado el progreso de los niños, en áreas como la motriz, lingüística, cognitiva y social. Por ello, la gran variedad de información que ofrece la tecnología, promueve diferentes formas de aprendizaje y acompaña a los niños en este proceso en el nivel inicial (Guzmán et al., 2022)

Algunos autores mencionan que la tecnología es importante para la educación y que la tecnología educativa ha causado cambios importantes en la educación inicial porque ofrece oportunidades y retos, tanto para docentes como para los niños (Boza Aguirre et al., 2021; Jaramillo & Vásquez, 2019; Cusme, 2023). También, los recursos tecnológicos deben ser elegidos según las características y capacidades que pueden encontrarse los docentes en el aula de clases. Las herramientas tecnológicas se adaptan a los diferentes escenarios en los que

se realiza una clase, ya que dispone de recursos personalizados que responden a las necesidades.

En el nivel inicial, la tecnología permite que los niños puedan conocer sobre elementos que están en su entorno, lo que ayuda a su comodidad y seguridad al descubrir el nuevo mundo que constituyen las tecnologías. Las clases interactivas digitales refuerzan estos rasgos importantes del desarrollo de los niños. Romo et al. (2023) indican que “estas herramientas amplían de manera significativa el acceso a información y recursos” (p. 29). La tecnología en el aprendizaje es como un puente que conecta a los estudiantes y docentes a un mundo con mucho conocimiento. No se trata solo de la información, sino de las muchas oportunidades o posibilidades para compartir, descubrir y crecer.

Utilizar la tecnología en la educación permite tener disponibles soluciones para mejorar el proceso de aprendizaje infantil, ya que se evidencia la presencia de necesidades educativas que dificultan este proceso en los niños. Para Vargas et al. (2024), “la integración de la tecnología en el proceso educativo conlleva una serie de beneficios tangibles, donde las plataformas adaptan el contenido según las necesidades” (p. 2). Por ello, los beneficios que ofrece la tecnología en el desarrollo infantil son amplios y reales, debido a que existen muchos recursos que coinciden con los requerimientos del aprendizaje de los niños, es decir buscan crear y utilizar en este proceso herramientas digitales apropiadas para solventar dichas necesidades.

Los recursos tecnológicos despiertan el interés de los niños, permitiendo que aprendan mientras juegan. Los contenidos digitales hacen posible que los infantes sean más activos y colaboradores. La combinación de los recursos digitales en la educación inicial, ofrecen una guía en el aprendizaje educativo para la estimulación de la creatividad, del pensamiento crítico y de habilidades sociales de los niños, impulsándolos a participar y explorar en diferentes actividades. Estos recursos ofrecen oportunidades para que se expresen de manera creativa mientras comparten sus ideas con los demás (González, 2019).

El uso responsable de la tecnología en el nivel inicial, permite un aprendizaje creativo y diferente que despierta la curiosidad de los niños, ya que las plataformas digitales tienen contenidos que captan su atención, esta realidad permite la apertura de espacios a nuevos conocimientos y hace posible el acceso a recursos que son muy valiosos (Arteaga Alcívar et al., 2022). El desarrollo de las capacidades digitales debe iniciar en las edades tempranas, para que puedan crearse bases importantes en su aprendizaje. Por ello, la educación inicial no solo los prepara con conocimientos para su futuro, sino que además cultiva su pensamiento crítico y les ayuda a aprender nuevas palabras que nutren su expresión, comprensión, y sus relaciones con los demás (Caraguay et al., 2025).

Asimismo, desde edades tempranas los niños se comunican mediante el lenguaje oral, es por ello por lo que resulta importante el desarrollar las habilidades comunicativas con estrategias didácticas que ayuden en este proceso. La tecnología puede ser utilizada para este desarrollo, debido a que el vocabulario infantil crece según la cantidad de palabras que escuchan a diario, y mucho más en los contenidos digitales, ya que ofrece la posibilidad de construir frases y oraciones que hacen posible una mejor comunicación (Sanchez et al., 2024).

En otro contexto, la tecnología está encaminada al desarrollo socioemocional, en vista de que promueve un mejor entendimiento de sí mismo, de la comunicación familiar y de sus relaciones con los demás. Santos (2024), indica que la tecnología puede fortalecer los lazos socioemocionales con los amigos de la escuela, o de familiares que viven lejos de ellos. Al poder comunicarse, los niños pueden sentirse más cerca de sus seres queridos, además de reconocer y respetar sus emociones, lo que les ayuda a estar menos aislados y compartir con los demás. También, los juegos educativos digitales permiten el desarrollo de capacidades socioemocionales como las interacciones con sus amigos, ya que en los juegos necesitan solucionar problemas en los que pueden trabajar de forma grupal, llegar a acuerdos, compartir y respetar ideas (Moreira Sánchez, 2019; Valdez Esquivel & Pérez Azahuanche, 2021).

Una tecnología utilizada de forma correcta, ayuda a estimular la creatividad, permite a los niños expresarse por medio de la música, videos y de la creación de dibujos digitales. Las herramientas tecnológicas crean un mundo lleno de posibilidades para examinar, crear y aprender de forma divertida y cercana. Los niños pueden realizar proyectos creativos, en el que descubren y despiertan su imaginación, es decir se pueden expresar libremente. Además, si hay algún tema que no es comprensible para ellos, estos recursos les ayudarán a cambiar la manera en la que pueden lograr entender una información, haciendo que tengan una experiencia agradable y comprensiva con un descubrimiento más significativo y personal (Avalos et al., 2024).

Finalmente, la tecnología ofrece muchos recursos que, además de impulsar el desarrollo integral de los niños, sirven para fortalecer los conocimientos que han obtenido desde antes de su etapa escolar. Estos recursos pueden ser los que regularmente se utilizan o también tecnológicos, las cuales son diseñados para el aprendizaje de los niños. Añadir herramientas tecnológicas en este proceso, produce muchos beneficios en los niños, favoreciendo el desarrollo de habilidades manuales, cognitivas, creativas, además del impulso y motivación por seguir aprendiendo (Arévalo, 2021).

El objetivo del estudio fue examinar la importancia del uso de la tecnología educativa en el nivel inicial.

METODOLOGÍA

Esta investigación fue de tipo cualitativo y de revisiones documentales (Viramontes, 2024). Se centró en el uso y las oportunidades que la tecnología ofrece en el nivel de inicial, por medio de la selección y análisis de datos de diferentes soportes académicos publicados en los últimos cinco años, como artículos, documentos, revistas, entre otros (Bautista, 2011; Denzel & Lincoln, 2012; Hernández Sampieri et al., 2014). La revisión sistemática se trata de un proceso estructurado que sirve para estudiar, relacionar, seleccionar y organizar detalladamente aquellos estudios que tienen relación con una investigación específica (Hecker & Kalpokas, 2025).

Las búsquedas investigativas fueron realizadas mediante el uso de bases de datos reconocidas y especializadas en aspectos psicológicos y pedagógicos: Dialnet, Latindex, Google Scholar y SciELO (Wilson & Anagnostopoulos, 2021). La investigación se centró en el análisis de diferentes datos, revisiones sistemáticas, estudios cualitativos y experimentales desarrollados por varios autores entre los años 2021 y 2025. Este enfoque metodológico permitió examinar de manera combinada el uso y las oportunidades que la tecnología ofrece al nivel de inicial.

Se utilizaron los siguientes términos seleccionados para examinar el tema: “tecnología”, “aprendizaje”, “las TICS”, “uso tecnológico”, “tecnología en la infancia”, “herramienta digital”, “recursos tecnológicos”, “estrategias digitales”, complementándose con “impacto de las TICS”, “desarrollo integral y las TICS”, “desarrollo socioemocional en la tecnología”, “tecnología de la información”. Estos términos fueron elegidos según el tema principal y según la necesidad de la redacción de este artículo (Lingard, 2018).

Los estudios que se tomaron en cuenta, fueron aquellos que cumplieron con los rasgos solicitados: publicados entre los años 2021-2025; estudios realizados en una población infantil (nivel inicial); centrados en la tecnología y en el desarrollo integral infantil, como el área cognitiva, lenguaje, social, emocional y motriz; diseños con análisis bibliográficos.

Para la selección final de los soportes académicos, no se consideraron estudios con los siguientes rasgos: estudios realizados antes del 2021; estudios no aprobados o autorizados; estudios sin una explicación o propuesta relacionada con el tema de este artículo; estudios centrados en los efectos negativos de la tecnología en el nivel infantil; estudios que no consideran las edades infantiles acordadas, estudios sin un análisis literario ni aprobación.

Los soportes de investigación fueron seleccionados por medio de dos fases. Primero, se estudiaron los títulos o temas y sus resúmenes, así podemos ver con claridad si estos rasgos tienen relación con nuestro

objetivo de investigación. Luego, nos aseguramos de que los contenidos de los estudios cumplan con las condiciones necesarias, y cómo se ajustan a lo que buscamos en la investigación (Arias Odón, 2023).

La recolección de datos de cada soporte de investigación, tiene un autor, año de publicación, objetivo de estudio, enfoque metodológico, técnicas de recolección de información, resultados y conclusiones. Los estudios cualitativos se examinaron según el punto de vista del autor, el entorno donde llevó a cabo su investigación. En el desarrollo de la investigación, consideraron diferentes fuentes importantes, métodos de recolección de datos parecidos y resultados detallados.

Asimismo, se utilizó el análisis cualitativo para comprender y examinar soportes de investigación relacionados con el uso de la tecnología en el nivel inicial, sobre todo en aspectos que toman en cuenta las diferentes áreas de desarrollo de los niños. Este análisis tiene un proceso formado por la explicación literaria, el análisis documental y la comprensión de los contenidos. Por ello, esta investigación tiene una estructura realizada paso a paso, el cual reconoce elementos importantes que la complementan.

A lo largo de este estudio, se examinaron diferentes soportes, que al inicio fueron 43 estudios, posiblemente relacionados con el tema principal. Luego de revisar los títulos, resúmenes y sus contenidos, se seleccionó 10 estudios que cumplieran con lo que solicitado.

El objetivo de este artículo fue examinar la importancia del uso de la tecnología educativa en el nivel inicial, para comprender mejor sus beneficios en el desarrollo de los niños.

Tabla 1*Ficha de registro de artículos*

N°	Título de Artículo	Metodología	Resultados
1	Estrategias digitales para fomentar la inteligencia emocional en los niños.	Cualitativo. Observación descriptiva.	Las estrategias digitales tienen un efecto positivo en las habilidades emocionales.
2	La tecnología educativa y su impacto en la educación inicial.	Cualitativo. Análisis sistemático.	Materiales didácticos digitales estimulan el aprendizaje activo y vivencias que inspiren
3	Motricidad fina mediante el uso de las tecnologías del aprendizaje y conocimiento basado en la Taxonomía de Bloom	Investigación acción en el aula	Utilizar recursos educativos digitales fortalece la motricidad fina y ayuda en el desarrollo integral del niño.
4	Impacto de las tic en el desarrollo cognitivo y emocional en un grupo de niños de 3 a 4 años.	Cualitativo. Enfoque evaluativo.	Utilizar las tecnologías educativas favorece al desarrollo cognitivo adecuado
5	Uso de tecnologías de información y comunicación en los trastornos fonológicos del lenguaje.	Cualitativo. Diseño observacional.	Las tecnologías de información y comunicación apoyan las terapias del lenguaje.
6	El Digital Storytelling como herramienta educativa de desarrollo de la creatividad. Un estudio de caso en una cuna jardín peruana.	Cuantitativo. Pre-experimental.	Recursos digitales impulsan el desarrollo de la creatividad y habilidades narrativas.
7	Uso de herramientas tecnológicas en el desarrollo del lenguaje en niños de inicial 2 con dispraxia verbal de la Unidad Educativa Simón Bolívar.	Cualitativo. Análisis analítico	Las herramientas tecnológicas ofrecen un impacto positivo en el desarrollo del lenguaje.
8	Los recursos tecnológicos en el desarrollo motriz de los niños de 3 a 4 años de la Unidad Educativa José María Román.	Cuantitativo	Expresan la importancia de ajustar las herramientas tecnológicas en la formación de habilidades motoras.
9	Impacto de la Tecnología en el Desarrollo Cognitivo de Niños preescolares: Integración en el Aprendizaje.	Cualitativo.	La integración de las TIC en el aprendizaje preescolar, los prepara para resolver retos
10	Explorando la influencia de los dispositivos móviles en el desarrollo intelectual y comportamental de niños en edad preescolar.	Cualitativo. Bibliográfico.	Los dispositivos móviles afectan en el desarrollo intelectual y comportamental.

Nota. Ficha de registros de los estudios de investigación seleccionados.

ANÁLISIS

Beneficios en el desarrollo cognitivo

La tecnología utilizada con responsabilidad estimula áreas importantes del desarrollo infantil, como es el caso del área cognitiva. Los artículos 2, 4 y 9 expresaron con claridad que las herramientas tecnológicas ayudan en el desarrollo de habilidades, como resolver problemas, desarrollar su atención y ayudarles a fortalecer su memoria. Estas habilidades cognitivas tienen un proceso que sigue avanzando junto con el crecimiento de los niños, es decir mientras ellos crecen también aprenden a formar sus propias ideas y conceptos. Los juegos educativos digitales, como los rompecabezas ayudan en el progreso de este desarrollo, permitiéndoles reconocer los detalles de los elementos que observan, al prestar atención y ordenar correctamente la imagen que les da el juego.

Utilizar la tecnología en el aula de clases del nivel inicial, dejan una huella importante en los niños, ya que cuando participan en actividades digitales, ellos piensan, razonan y aprenden diferentes conceptos nuevos. La intención de estos artículos, fue mostrar que, la tecnología tiene muchos beneficios relacionados con el área cognitiva, ya que ofrece un aprendizaje acorde a las necesidades de los niños, tomando en cuenta el tiempo y la forma en que aprenden. Por ello, la tecnología les ayuda a estimular su pensamiento crítico y a razonar ante las dificultades, para superar retos y aprovechar las oportunidades que están en el mundo digital.

Beneficios en el aspecto creativo

Los artículos 2, 6 y 9 comentan que el uso de los recursos tecnológicos en la educación, ayudan a que la enseñanza y el aprendizaje sea una experiencia única y con beneficios para todos los niños. Las principales ventajas de estos recursos, es la motivación que nace en los niños gracias a que las enseñanzas son divertidas y llamativas, así que su creatividad e imaginación trabajan todo el tiempo. En otras palabras, sus oportunidades de información y recursos disponibles impulsan a los niños a crear contenidos, imágenes y videos que expresen los pensamientos o ideas personales. Además, estos

recursos permiten que su imaginación trabaje a favor de ellos, para comprender mejor lo que ya han aprendido.

Al comprender los objetivos de estos artículos, se entiende que enseñar y aprender por medio de la tecnología, se logran resultados más valiosos en el desarrollo creativo de los niños. Sus resultados se centraron en el uso de herramientas digitales creativos como textos, músicas y juegos, que pueden utilizarse para estimular la creatividad. La tecnología, tiene la capacidad de enseñar de manera única y original, lo que hace que los niños exploren y aprendan de forma lúdica, en base a un aprendizaje dinámico y motivador.

Beneficios en el lenguaje y comunicación

Algunos estudios mostraron que en el nivel inicial también se desarrolla el área del lenguaje y comunicación, en dónde se pueden aplicar diferentes recursos digitales apropiados, para que el niño aprenda nuevas palabras, nutra su vocabulario y se comunique de forma adecuada. El propósito central de los artículos 5 y 7, fue impulsar el uso de la tecnología para estimular y desarrollar el lenguaje de los niños, y más aún si tienen algún trastorno o condición de lenguaje.

Asimismo, mostraron que las tecnologías diseñadas para estimular el lenguaje y comunicación, mejoran las habilidades lingüísticas y permiten la creación de entornos nuevos, creativos y ajustables. Estas herramientas permiten que los niños exploren a través de sonidos, videos y canciones, además de experimentar con el lenguaje en un ambiente seguro y cómodo.

Algunos niños suelen presentar barreras en el desarrollo del lenguaje, como por ejemplo la dislalia y la dispraxia verbal. Estos trastornos hacen que a los niños les resulte más complicado expresarse y comunicarse con palabras. Por ello, los recursos tecnológicos ayudan en las terapias para estos niños, permitiendo que se sientan valorados y capaces de avanzar en su lenguaje y comunicación.

Beneficios en el desarrollo socioemocional

En el nivel inicial también se valora la importancia de las relaciones sociales, el conocimiento de las emociones y el autocontrol.

Según los artículos 1, 6 y 10, los cuales utilizaron métodos para la recolección y análisis de datos que reforzaron sus estudios, muestran que los dispositivos tecnológicos ayudan en la expresión de los pensamientos y emociones, mejorando las relaciones con los demás.

La tecnología ha causado efectos importantes en la sociedad actual, debido a que permite mostrar las emociones por medio de una comunicación libre y sin fronteras, que puede ser utilizada de forma responsable en cualquier momento. Los recursos tecnológicos tienen muchos efectos en el desarrollo socioemocional, así como en los comportamientos de los niños, por ello se debe dar una buena enseñanza tecnológica.

También, desde una mirada atenta de sus análisis, indicaron que algunas herramientas digitales pueden ayudar en la inteligencia emocional de los niños, así como sus habilidades de autorregulación, resolución de problemas, empatía y la participación en grupos de manera pacífica. Los recursos digitales, permiten que los niños aprendan a reconocer y valorar sus propias emociones y las de los demás, lo que los convierte en seres más comprensivos y empáticos.

Beneficios en el desarrollo motriz

El desarrollo motriz también se considera importante en el crecimiento infantil, por ello debe ser estimulado con estrategias lúdicas que lo favorezcan. En el artículo 8, se mostró que la tecnología puede estimular y mejorar las habilidades motoras fina y gruesas de forma organizada y guiadas, ya que los resultados revelaron que estas herramientas permiten un aprendizaje agradable y único, centrado en las necesidades motoras propias de cada niño.

Los artículos 2 y 3, comentaron que la tecnología ofrecen diferentes herramientas físicas que pueden ayudar en el desarrollo de la motricidad. Por ello, el

propósito central de sus investigaciones fue impulsar el uso responsable de los recursos tecnológicos en el área motriz.

Asimismo, el uso de la tecnología también permite la coordinación entre la mente, las manos y la vista, el cual ayuda en las habilidades de motricidad fina por medio de movimientos pequeños y exactos que realizan. En estas herramientas digitales se desarrollan trazos y aprenden sobre las nociones espaciales y temporales, además de realizar movimientos con todo el cuerpo para desarrollar el equilibrio y coordinación. Es decir, los recursos tecnológicos también ayudan en la estimulación del desarrollo motriz grueso, por medio de movimientos con música como el baile, y de la imitación con ayudas visuales.

DISCUSIÓN

La tecnología tiene un papel importante en todas las áreas del aprendizaje, por ello participa como una herramienta poderosa para estimular el desarrollo cognitivo, creativo, lingüístico, socioemocional y motriz de los niños durante sus procesos educativos. En ella podemos encontrar videos, aplicaciones diseñadas y juegos interactivos, que cultivan en los niños destrezas que forman parte de su crecimiento. Es importante entender que las herramientas digitales no reemplazan al docente, sino que, se utilizan para acompañar la enseñanza- aprendizaje en las aulas.

Diversos autores coinciden que, la tecnología está logrando cambios importantes en el desarrollo integral de los niños, y más aun en su etapa escolar. Cusme (2023), Hidalgo et al. (2024), y Estrada et al. (2024) indican que la tecnología tiene aportes significativos en el desarrollo cognitivo de los niños, ya que les permite obtener habilidades para resolver problemas y potenciar su memoria. Asimismo, Hurtado et al. (2022), plantean que la creatividad es un elemento que también se produce en los niños, cuando trabajan con los recursos digitales en actividades escolares.

En el desarrollo del lenguaje y comunicación infantil, autores como Peñafiel et al. (2023), Roca y

Garofalo (2024) establecen que la tecnología es una herramienta que ayuda a los niños en su lenguaje, debido a que nutren su lenguaje y aprenden a comunicarse mejor con los demás. También, consideran que los recursos tecnológicos ayudan a los niños que tienen alguna condición lingüística.

Para Gualacañay et al. (2025), y Luna et al. (2024), la tecnología es un recurso que ayuda a los niños, reconocer y respetar sus propias emociones y las de los demás. Por otra parte, Vargas (2021), Escudero y Rosero (2024), indican que la motricidad de los niños también puede ser estimulada a través de diferentes herramientas digitales utilizadas en su aprendizaje.

Utilizar los recursos tecnológicos ayuda a estimular habilidades que complementan el desarrollo integral de los niños, y que son importantes para su crecimiento. Al examinar estos estudios mencionados, es claro que la tecnología no solo tiene posibilidades creativas o agradables, sino que además ayudan en el desarrollo de capacidades básicas en el aprendizaje infantil. Por ello, estos autores coinciden que la tecnología ofrece una gran variedad de recursos lúdicos y apropiados para el crecimiento del niño.

Por ello, se considera necesario utilizar la tecnología con responsabilidad para mantener una estabilidad apropiada en el aprendizaje. Aunque la tecnología tiene beneficios muy positivos, hay que cuidar cuando la utilizan. La tecnología en la educación es importante para la preparación del niño en la nueva era.

CONCLUSIONES

En conclusión, el uso de la tecnología afecta el desarrollo cognitivo, creativo, lenguaje, socioemocional y motriz de los niños en el nivel inicial debido a los beneficios positivos que ofrece. La enseñanza moderna les permite a los niños tener vivencias importantes que producen una estimulación apropiada para obtener habilidades importantes de su crecimiento. Por ello, utilizarla con responsabilidad no solo ayuda al niño en la actualidad, sino que además lo prepara para su futuro

La tecnología puede ser un recurso lúdico agradable, que los docentes pueden utilizar en las enseñanzas para los niños, haciendo que sus enseñanzas sean más dinámicas y creativas. Por medio de ellas pueden lograr captar la atención, desarrollar la memoria, ser más creativos, aprender nuevas palabras y expresar cómo se sienten o qué es lo que piensan, además pueden desarrollar la coordinación de sus movimientos finos y gruesos.

Los estudios y vivencias analizados en este artículo muestran que la tecnología es un recurso que puede ser utilizado de forma apropiada para crear enseñanzas agradables para los niños y darles beneficios.

Es importante que la tecnología tenga un uso responsable, bajo un control y guía por parte de la docente, es decir ofrecer un acompañamiento apropiado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arévalo, R. (2021). El uso de la tecnología como herramienta potenciadora de la creatividad en la clase de lengua castellana. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/ad63bb38-7ba3-4679-889f-671e3519990e/content>
- Bautista, N. P. (2011). Proceso de la investigación cualitativa. Bogotá: Manual moderno. <https://doi.org/ISBN:978-958-9446-40-9>
- Caraguay, M., Brito, L., Saltos, A., & Tipanguano, S. (2025). Educación Inicial y el uso de tecnologías digitales. Polo del Conocimiento. <file:///C:/Users/Usuario%20Dell/Downloads/9420-49985-1-PB.pdf>
- Cusme, L. (2023). La tecnología educativa y su impacto en la educación inicial. 8(2). <https://www.fipcaec.com/index.php/fipcaec/article/view/843/1482>
- Denzel, N., & Lincoln, Y. (2012). El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa (Vol. I). Barcelona: GEDISA. <https://doi.org/978-84-9784-308-9>

- Escudero, E., & Rosero, T. (2024). Los recursos tecnológicos en el desarrollo motriz de los niños de 3 a 4 años de la Unidad Educativa José María Román. Titulación (Magister). Universidad Nacional de Chimborazo. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/14343>
- Estrada, R., Yanza, M., Kliger, M., & Muñoz, M. (2024). Impacto de la Tecnología en el Desarrollo Cognitivo de Niños preescolares: Integración en el Aprendizaje. MEDICIENCIAS UTA Revista Universitaria con proyección científica, académica y social. <https://revistas.uta.edu.ec/erevista/index.php/medi/article/view/2626/3085>
- Gualacañay, B., Curichumbi, M., Lema, N., Guamán, M., & Apugllon, V. (2025). Estrategias digitales para fomentar la inteligencia emocional en los niños. Ciencia Latina Educación. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/17275/24873>
- Guzmán, M., Alborno, E., Zapata, H., Chumi, W., & Macías, A. (2022). Integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación inicial del Ecuador. Revista LATAM. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/69/61>
- Hecker, J., & Kalpokas, N. (2025). ¿Qué es una revisión sistemática de la literatura? ATLAS.ti: <https://atlasti.com/es/guias/revisiones-bibliograficas/revision-sistemica>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). Metodología de la investigación (sexta ed.). México: McGRAW-HILL. <https://doi.org/ISBN: 978-1-4562-2396-0>
- Hidalgo, L., Bobadilla, M., Sterling, J., & Paz, G. (2024). Impacto de las tic en el desarrollo cognitivo y emocional en un grupo de niños de 3 a 4 años. PROHOMINUM. Revista de Ciencias Sociales y Humanas. <https://ve.scielo.org/pdf/prcsh/v6n2/2665-0169-prcsh-6-02-327.pdf>
- Hurtado, A., Afata, K., Ancasi, G., & Núñez, R. (2022). El Digital Storytelling como herramienta educativa de desarrollo de la creatividad. Un estudio de caso en una cuna jardín peruana. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/2329/979>
- Luna, Y., Enríquez, D., Ayabaca, M., & Riera, J. (2024). Explorando la influencia de los dispositivos móviles en el desarrollo intelectual y comportamental de niños en edad preescolar. Revista PUCE. <http://revistapuce.edu.ec/index.php/revpuce/article/view/535/407>
- Peñafiel, A., Reales, L., Bósquez, S., Peñafiel, V., & Guevara, M. (2023). USODE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LOS TRASTORNOS FONOLÓGICOS DEL LENGUAJE. Enfermería Investiga. <https://revistas.uta.edu.ec/erevista/index.php/enfi/article/view/2121/2521>
- Roca, G., & Garofalo, R. (2024). Uso de herramientas tecnológicas en el desarrollo del lenguaje en niños de inicial 2 con dispraxia verbal de la Unidad Educativa Simón Bolívar. Polo del Conocimiento. [file:///C:/Users/Usuario%20Dell/Downloads/8086-42532-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario%20Dell/Downloads/8086-42532-1-PB%20(1).pdf)
- Romo, G., Rubio, C., Gómez, V., & Nivel, M. (2023). Herramientas digitales en el proceso enseñanza-aprendizaje mediante revisión. Polo del Conocimiento. <file:///C:/Users/Usuario%20Dell/Downloads/Dialnet-HerramientasDigitalesEnElProcesoEnsenanzaaprendiza-9205944.pdf>
- Sanchez, Y., Kelly, V., Steinberg, C., & Vinacur, T. (2024). La alfabetización en el nivel inicial y las contribuciones de las tecnologías digitales. Banco Interamericano de Desarrollo. <file:///C:/Users/Usuario%20Dell/Downloads/La-alfabetizacion-en-el-nivel-inicial-y-las-contribuciones-de-las-tecnologias-digitales.pdf>
- Santos, D. (2024). ¿Tiene la tecnología beneficios para los niños? El Tiempo: <https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/tiene-la-tecnologia-beneficios-para-los-ninos-3377112>
- Vargas, L. (2021). Motricidad Fina Mediante el Uso de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento Basado en la Taxonomía de Bloom. Conocimiento Investigación Educación. <http://ojs.unipamplona.edu.co/index.php/cie/article/view/2545/3117>

Vargas, M., Guerrero, Y., Madina, E., & Monica, S. (2024). La Implementación de la Tecnología para el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/565/1367>

Villavicencio, M., Bowen, M., Jurado, M., & Roger, I. (2024). La brecha digital en la educación de los estudiantes: Factores determinantes, consecuencias educativas y propuestas para su mitigación. Journal Scientific . <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/2102/6163>

Viramontes, E. (2024). Análisis cualitativo en la investigación. Revista de investigación educativa de la Rediech. <file:///C:/Users/Usuario%20Dell/Downloads/Dialnet-AnalisisCualitativoEnLaInvestigacion-9709467.pdf>

Síndrome de Asperger en la primera infancia: desafíos del desarrollo y estrategias pedagógicas inclusivas

Asperger Syndrome in Early Childhood: Developmental Challenges and Inclusive Educational Strategies

<http://dx.doi.org/10.70557/2025.raepmh.1.1.90-98>

Cedeño Quimi Adriana Camila

adriana.cedenoq@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7668-8879>

Jiménez Guevara Diana Estefania

diana.jimenezg@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3898-1778>

Ingrid Muñoz Feraud

ingrid.munozf@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6134-6158>

RESUMEN

Hay formas de ser, de sentir y de estar en el mundo que no encajan del todo con lo que muchos esperan. El Síndrome de Asperger, en la primera infancia, es una de esas formas: una manera única de crecer, de mirar, de interpretar los gestos, las palabras, los silencios. Lejos de ser un problema, es una invitación —urgente y necesaria— a cambiar la forma en que educamos y acompañamos. Este artículo es, antes que nada, un intento de comprender. No solo desde la teoría, sino desde la empatía. A través de una revisión seria de fuentes actuales, se exploran las particularidades del Asperger en sus primeros años: qué lo distingue, cómo se manifiesta, qué tan fácil es pasar por alto esas señales si no hay quien las mire con atención. Pero también se preguntan otras cosas: ¿qué necesitan estos niños? ¿Qué podemos ofrecerles desde el aula, desde la casa, desde la relación humana más básica? Las respuestas no siempre están en grandes soluciones, sino en detalles concretos: una rutina predecible, una consigna clara, un docente que se toma el tiempo de mirar más allá del comportamiento. Y se concluye con una certeza: si hay voluntad de aprender y de desaprender, si hay puentes entre escuela y familia, y si dejamos que la neurodiversidad sea parte de nuestra visión del mundo, entonces sí, la inclusión deja de ser discurso y se vuelve experiencia viva.

Palabras clave: Asperger, primera infancia, estrategias pedagógicas, inclusión, neurodiversidad.

ABSTRACT

There are ways of being, feeling, and existing in the world that don't quite align with what most people expect. Asperger's Syndrome, in early childhood, is one of those ways—a unique way of growing, of seeing, of interpreting gestures, words, and silences. Far from being a problem, it is an invitation—urgent and necessary—to rethink how we educate and how we accompany others. This article is, above all, an effort to understand. Not just from theory, but from empathy. Through a careful review of current academic sources, it explores what makes Asperger's in the early years distinct: how it shows up, how easily it can be overlooked if no one is really watching. But it also raises deeper questions: What do these children truly need? What can we offer them—from the classroom, from the home, from the simplest human connection? The answers are not always found in big solutions, but in small, concrete details: a predictable routine, a clear instruction, a teacher who takes the time to look beyond behavior. And the article ends with a quiet certainty: if there is a willingness to learn and unlearn, if there are real bridges between school and home, and if we allow neurodiversity to be part of how we see the world, then yes—then inclusion stops being a concept and becomes a living experience.

Keywords: Asperger, early childhood, pedagogical strategies, inclusion, neurodiversity.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, hemos empezado —por fin— a mirar con más atención la forma en que los niños se desarrollan. No solo desde la biología o desde lo pedagógico, sino desde algo más profundo: desde la necesidad de comprenderlos tal como son, sin encasillarlos, sin forzarlos a encajar en moldes que a veces simplemente no les corresponden. Gracias a esa apertura, hemos podido identificar realidades que antes eran malinterpretadas, ignoradas o incluso tratadas como problemas que había que corregir.

Una de esas realidades es el Síndrome de Asperger. Hoy en día, forma parte del Trastorno del Espectro Autista, según lo define el DSM-5 (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, quinta edición), pero más allá del nombre técnico, lo importante es entender lo que representa: una manera distinta —ni mejor ni peor— de estar en el mundo desde que se es pequeño (American Psychiatric Association, 2013).

La primera infancia es una etapa profundamente sensible. Es ahí donde un niño empieza a intuir qué esperar de los otros, cómo moverse en lo social, qué significan las emociones que siente pero no sabe nombrar. Y para los niños con Asperger, este momento puede estar lleno de desafíos. Aunque muchos de ellos hablan con fluidez, razonan con agudeza e incluso muestran intereses sorprendentes para su edad, hay algo que no siempre logran con facilidad: conectar con lo no dicho, interpretar gestos, entender los códigos implícitos que el mundo adulto espera que comprendan “por naturaleza”. Esa desconexión, que no es falta de capacidad sino de sincronía, puede llevarlos a ser malentendidos, excluidos o etiquetados injustamente (Attwood, 2015).

En ese contexto, el rol del docente en la educación inicial no es opcional ni accesorio. Es, muchas veces, la diferencia entre un niño que se repliega y uno que florece. Pero para que eso suceda, no basta con seguir un plan de clases. Se necesita mirar con otros ojos, estar dispuesto a aprender algo nuevo todos los días, y sobre todo, saber que cada niño trae consigo una lógica que merece ser descubierta, no corregida.

A pesar de ello, en muchas instituciones educativas aún faltan herramientas reales. La formación docente sobre el espectro autista sigue siendo escasa, dispersa o superficial. Y esa carencia termina convirtiéndose en una barrera que impide aplicar estrategias verdaderamente inclusivas (García-Sanz & Huguet, 2020).

Hablar del Síndrome de Asperger es remontarse a un momento de la historia donde muy pocos miraban con atención a aquellos niños que pensaban, actuaban y sentían de una manera distinta. Fue Hans Asperger, un psiquiatra austríaco, quien en 1944 puso en palabras algo que hoy resulta evidente para muchos: que hay infancias que no se ajustan a los esquemas tradicionales, pero que merecen ser entendidas desde sus propios códigos. Aun así, pasaron varias décadas antes de que su observación tomara forma en los manuales diagnósticos. Hoy, el término “Asperger” ha sido absorbido por la categoría más amplia del Trastorno del Espectro Autista (TEA), según el DSM-5. Sin embargo, en la práctica clínica y educativa, muchos profesionales siguen usando ese nombre para referirse a ciertos perfiles que mantienen una identidad propia dentro del espectro (American Psychiatric Association, 2013).

Quienes presentan este perfil —niños, adolescentes o adultos— suelen tener una inteligencia dentro del rango promedio o incluso superior, y un lenguaje formalmente bien estructurado. Pero hay aspectos que no son tan visibles a simple vista y que, muchas veces, son los que más influyen en su día a día. Las dificultades aparecen, sobre todo, en lo social: entender las reglas no escritas, captar el sentido de una mirada, interpretar el tono emocional de una frase, adaptarse a cambios inesperados.

Desde pequeños, pueden mostrar una forma muy particular de hablar —a veces rígida, muy correcta o repetitiva—, intereses intensos en temas muy específicos, y cierta resistencia a romper rutinas o aceptar nuevas dinámicas. También es común que repitan ciertos comportamientos como forma de autorregulación o que tengan problemas para leer las emociones de los demás (Volkmar & McPartland, 2014; Deletrea & Pérez, 2006).

Ahora bien, estas manifestaciones no deberían ser vistas como errores o fallas. No se trata de corregir lo que es diferente, sino de comprender que estamos ante una forma distinta de organización neurológica. Esta es precisamente la base del enfoque de la neurodiversidad: una mirada que rompe con la lógica de lo normativo y plantea que la variación cerebral es tan natural como la diversidad cultural o biológica. Desde esta perspectiva, el Asperger no es una “falla del sistema”, sino una expresión legítima de la complejidad humana, que merece ser respetada, valorada y acompañada sin prejuicios (Singer, 2016; Martos & Llorente, 2019).

Asperger en la primera infancia: manifestaciones y desafíos

Durante los primeros años de vida, cuando los niños comienzan a explorar el mundo a través del juego, la palabra y el vínculo con los demás, el Asperger puede pasar silenciosamente frente a los ojos de muchos adultos. No siempre es evidente. De hecho, es común que sus manifestaciones se confundan con aspectos de la personalidad, con timidez, con distracción o incluso con un carácter “particular”. Pero cuando se mira con atención —cuando se observa sin juicio, con apertura— empiezan a notarse ciertos patrones que invitan a mirar más de cerca.

En esta etapa, algunos niños tienden a evitar el juego grupal o a mantenerse al margen, como si las reglas sociales fueran difíciles de entender o simplemente no les resultaran intuitivas. Pueden mostrar un interés profundo, casi absorbente, en un tema específico, o adherirse a ciertas rutinas con una rigidez que les da seguridad (Wahlberg, 2020). También es frecuente que reaccionen con gran sensibilidad ante ciertos sonidos, luces, texturas o cambios inesperados. Son señales sutiles, pero claras para quienes han aprendido a verlas desde el conocimiento y la empatía (Klin, Volkmar & Sparrow, 2000).

El verdadero reto, sin embargo, no está solo en identificar estas señales, sino en saber qué hacer con ellas. Y ahí es donde muchas veces el entorno falla. Las escuelas que funcionan con estructuras demasiado rígidas, poco informadas o poco sensibles a la diversidad, pueden convertirse en

espacios hostiles para estos niños. Lo que podría ser un lugar de crecimiento, se vuelve fuente de ansiedad y frustración. Es entonces cuando aparecen las conductas de retraimiento, los estallidos emocionales, o simplemente el deseo de desaparecer del grupo.

Frente a esto, la detección temprana no es un lujo ni una opción secundaria: es una necesidad urgente. Reconocer a tiempo lo que está ocurriendo y ofrecer una intervención educativa adecuada no solo previene futuros obstáculos, sino que permite al niño desarrollar su potencial con confianza y dignidad. Como bien señala Howlin (2012), la oportunidad de actuar en los primeros años puede marcar una diferencia real, no solo en el aprendizaje, sino en la forma en que ese niño se percibe a sí mismo y se relaciona con el mundo.

Estrategias pedagógicas efectivas para niños con Asperger

Acompañar a un niño con Asperger en su proceso educativo no es una tarea que se pueda resolver desde la teoría fría ni desde protocolos rígidos. Es, más bien, un ejercicio diario de escucha, de observación paciente y de humanidad. Significa aprender a leer señales que otros no ven, y tener el valor de cambiar la forma de enseñar para encontrarse con el otro desde donde él está, no desde donde esperamos que esté.

Cada niño con Asperger vive el aula desde una lógica muy suya. Algunos necesitan entender con claridad lo que va a ocurrir para poder sentirse seguros. Otros se pierden en el bullicio, o se refugian en sus temas favoritos, aferrándose a ellos como una forma de anclarse en un entorno que a veces los abruma. Por eso, las estrategias pedagógicas que se proponen no son soluciones prefabricadas, sino caminos posibles, contruidos a partir de la experiencia y del deseo genuino de incluir.

Una de las más necesarias es el apoyo visual estructurado. Para muchos de estos niños, el lenguaje verbal puede resultar ambiguo, difícil de procesar o simplemente agotador. Utilizar pictogramas, agendas ilustradas, horarios visibles y secuencias de pasos les permite saber qué esperar,

cómo prepararse y cuándo sentirse listos. No se trata solo de mostrar imágenes: se trata de ofrecerles un mapa comprensible del día a día (Hodgdon, 1995).

También es fundamental trabajar con rutinas estables, que aporten previsibilidad y calma. Pero al mismo tiempo, es importante que esas rutinas no sean una cárcel. Deben dejar pequeños márgenes para lo nuevo, para que poco a poco el niño aprenda que los cambios no siempre son amenazas, sino partes inevitables de la vida.

En cuanto al plano emocional, hay un trabajo silencioso pero poderoso que se puede hacer desde la educación emocional explícita. Muchos niños con Asperger no solo sienten intensamente, sino que además no logran identificar con facilidad lo que les pasa. Enseñarles a nombrar sus emociones, a expresarlas y a entender que todas son válidas, no es solo una tarea educativa: es un acto de cuidado profundo. Los cuentos, los juegos de rol, los dibujos y las conversaciones honestas pueden abrir puertas que muchas veces están cerradas desde muy temprano.

Otro recurso que transforma la experiencia educativa es el trabajo por intereses. Cuando un niño con Asperger se apasiona por un tema —trenes, planetas, insectos, mapas, o lo que sea—, su atención se vuelve total. En lugar de limitar ese foco, se puede aprovechar como una vía de entrada al aprendizaje global. Es una forma de decirle: “Lo que te gusta también importa aquí”, y eso cambia radicalmente su relación con la escuela (Baron-Cohen, 2008).

Finalmente, no podemos hablar de inclusión sin mencionar la intervención en habilidades sociales, pero no como imposición, sino como acompañamiento. Muchos de estos niños quieren conectarse con otros, pero no saben cómo. Necesitan modelos, espacios seguros donde puedan ensayar, equivocarse y volver a intentar sin miedo a ser juzgados. La cooperación guiada, los juegos compartidos con mediación adulta y las actividades que enseñan a “leer” lo social, son esenciales para abrir caminos hacia el encuentro.

Cuando estas estrategias se aplican con respeto y coherencia, algo empieza a cambiar, no solo para

el niño con Asperger, sino para todos. El aula se convierte en un espacio donde las diferencias no se toleran, se celebran. Donde cada estudiante, con su ritmo, su estilo y su forma de ser, encuentra un lugar posible.

Pedagogía inclusiva y neurodiversidad

Hablar de inclusión no es simplemente añadir niños con necesidades diversas a un aula y adaptar actividades. Hablar de inclusión, en el sentido más profundo y honesto, es cuestionar la raíz del sistema educativo tal como lo conocemos. Es preguntarse: ¿Para quién está hecha la escuela? ¿Quiénes quedan siempre al margen? ¿Y por qué?

La pedagogía inclusiva surge como una respuesta valiente a esas preguntas. No busca integrar lo diferente como si fuera una pieza que no encaja del todo, sino cambiar el tablero completo para que todas las piezas —tal como son— tengan lugar. Esta mirada rechaza cualquier forma de homogeneización que invisibilice lo singular. No se trata de que todos aprendan lo mismo al mismo ritmo, sino de abrir caminos para que cada quien aprenda desde donde está, con lo que trae, con lo que es. Para Booth y Ainscow (2011), este enfoque se basa en una sensibilidad pedagógica que no tolera la exclusión, porque entiende que toda diferencia es, en el fondo, una oportunidad de aprender más y de aprender mejor.

Y ahí entra la neurodiversidad, no como un concepto de moda, sino como una revolución ética. Este enfoque plantea algo que es tan obvio como transformador: que el cerebro humano no es único, ni uniforme, ni debe serlo. Que hay personas cuyo modo de percibir, interpretar y responder al mundo es distinto —no deficiente— y que esa diferencia debe ser respetada, no como una excepción que toleramos, sino como parte de la riqueza de la humanidad.

En este marco, el Asperger no es una falla que deba corregirse, ni una anomalía que deba ser escondida tras diagnósticos clínicos. Es una forma distinta —profundamente legítima— de estar en el mundo. Hay niños que no siguen los mismos códigos, que no responden a las mismas señales, que necesitan

otras formas para comprender y ser comprendidos. La tarea del docente, entonces, no es ajustarlos al molde, sino romper el molde si es necesario. Es acompañar, sostener y potenciar. Es, como dice Armstrong (2010), dejar de “normalizar” y empezar a humanizar.

Educar desde la pedagogía inclusiva y la neurodiversidad no es fácil, ni rápido, ni cómodo. Pero es, sin lugar a dudas, el camino que hace posible una escuela más justa, más atenta y más humana. Una escuela donde todos los niños, sin excepción, puedan encontrar un espacio que no les pida ser otros, sino que les permita ser ellos mismos.

METODOLOGÍA

Este trabajo no nace desde la distancia ni desde el deber académico. Nace desde la inquietud, desde el deseo de comprender más allá de lo evidente, de darle voz —aunque sea desde la escritura— a esas infancias que muchas veces pasan desapercibidas, que no encajan en los moldes comunes, pero que están ahí, esperando ser vistas de verdad. Por eso, desde el inicio, quedó claro que no era un camino de estadísticas ni de gráficas; era un camino de escucha y de lectura profunda. Un camino cualitativo, teórico, humano.

La metodología elegida fue teórico-documental, porque la intención no fue contar cuántos, sino entender el porqué. No fue buscar fórmulas exactas, sino reunir saberes ya contruidos, contrastarlos, sentirlos y darles una nueva forma. Esta revisión no fue solo un paso metodológico: fue una forma de acercarse con respeto a lo que otros autores han pensado, vivido, investigado, y compartirlo como quien extiende una conversación larga, pausada, llena de sentido.

Para dar forma a esa búsqueda, se establecieron algunos criterios que ayudaron a mantener la seriedad del proceso sin perder su esencia humana. Se revisaron estudios publicados entre los años 2000 y 2024, buscando siempre voces actuales, comprometidas y respaldadas. Se acudió a fuentes académicas reconocidas como Scopus, Web of Science, SciELO, ERIC y Dialnet, y se priorizaron

investigaciones que hablaran directamente del Síndrome de Asperger en la infancia, del autismo de alto funcionamiento, y de todo lo que pudiera ayudar a comprender las particularidades de estos niños dentro del contexto educativo.

La búsqueda no fue fría ni automática. Se utilizó una combinación de palabras clave —en inglés y español— como Asperger syndrome, early childhood, inclusive education, pedagogical strategies, autism spectrum disorder, pero lo más importante fue saber cuándo un texto tocaba una fibra real, cuándo aportaba una mirada que ayudaba a construir puentes, no solo teorías.

Después de leer y releer, el proceso de análisis se convirtió en una especie de diálogo silencioso con los autores. Se fue organizando la información con cuidado, con pausa, en torno a tres grandes preguntas que guiaban todo: ¿cómo se manifiesta el Asperger en los primeros años?, ¿qué estrategias pedagógicas realmente funcionan?, ¿y desde qué fundamentos podemos sostener una educación que abraza la diferencia?

Lo que se logró con esta metodología va más allá de una recopilación de datos. Fue, más bien, un acto de recogimiento intelectual y afectivo. Una manera de mirar hacia adentro del sistema educativo, y también hacia adentro de uno mismo como educador, para pensar con honestidad en qué tipo de escuela estamos construyendo... y si esa escuela tiene espacio real para todos los niños, incluidos aquellos que no siempre hablan, actúan o sienten como la mayoría.

RESULTADOS

Al sumergirse en la literatura sobre el Síndrome de Asperger en la primera infancia, hay algo que se vuelve evidente, casi dolorosamente evidente: la escuela, en muchos casos, sigue sin saber muy bien qué hacer con la diferencia. Y no porque no haya intención, o porque falte cariño. Lo que muchas veces falta es formación, comprensión profunda, disposición real a cambiar estructuras que llevan demasiado tiempo repitiéndose sin cuestionamiento.

Los estudios revisados no hablan solo de lo que está escrito en las leyes o en los discursos institucionales sobre inclusión. Hablan de lo que pasa en la práctica, en las aulas, en el momento en que un niño con Asperger entra por la puerta con su manera única de sentir el mundo. Y lo que se revela es que aún existen grandes vacíos: hay buenas intenciones, sí, pero también mucho desconocimiento. Muchos docentes —especialmente en educación inicial— no han sido preparados para reconocer ni acompañar a estos niños, y eso termina por generar barreras que no deberían estar ahí (Rodríguez & Martín, 2019).

Pero no todo es carencia. También hay claridad sobre lo que sí funciona, y sobre lo que puede marcar una diferencia real. Los estudios coinciden en algo que, una vez que se comprende, ya no se puede desoír: el entorno escolar influye directamente en cómo un niño con Asperger se siente consigo mismo y con los demás. Cuando el aula está organizada, cuando las rutinas son predecibles, cuando hay apoyos visuales, cuando no todo cambia de repente sin aviso, el niño encuentra un suelo firme. Un lugar donde puede respirar, entender, participar sin miedo (García & Álvarez, 2021).

Eso sí, esas estrategias —por útiles que sean— no funcionan por sí solas. No basta con saber que existen; hay que saber cómo y cuándo aplicarlas, y por qué hacerlo importa tanto. Y ahí es donde aparece con fuerza la necesidad de una formación docente continua, comprometida, que no se quede en la superficie ni en lo teórico, sino que baje a lo cotidiano, a la práctica real.

Otro hallazgo que conmueve es que no se necesitan grandes presupuestos para lograr una intervención pedagógica efectiva. Lo que se necesita —y esto se repite en cada fuente revisada— es sensibilidad, capacidad de observación, y disposición para ajustar lo que sea necesario. A veces, un cambio en la manera de dar una consigna, una adaptación al interés específico del niño, o evitar el lenguaje figurado ya hace que todo cambie. Son acciones pequeñas en apariencia, pero cargadas de significado (Hernández & López, 2020).

También se destaca, de forma constante, la importancia de que la escuela no trabaje sola. La

familia no debe ser vista como una figura externa que solo asiste a reuniones; debe ser parte del proceso, del día a día, de la toma de decisiones. Cuando hay sintonía entre casa y escuela, el niño lo siente. Se siente contenido, acompañado, entendido. Y eso le da fuerza para enfrentar lo que para otros podría ser simple, pero para él, representa un mundo entero. Como bien señalan Leal et al. (2020), esta alianza requiere confianza mutua, comunicación honesta y mucho respeto por el saber de los padres, que no es técnico, pero sí profundamente vital.

Finalmente, una de las ideas más poderosas que emergen del análisis es la que propone el enfoque de la neurodiversidad. Esta perspectiva no solo cambia el lenguaje que usamos: cambia la forma en que miramos al otro. Nos recuerda que no todo lo diferente es déficit. Que la diversidad neurológica no es una desviación, sino una expresión más de lo humano. Desde ahí, el trabajo del docente ya no es corregir, ni normalizar, ni adaptar para que el niño se parezca a los demás. Es acompañar, sostener, abrir espacios reales para que ese niño, tal como es, pueda aprender, compartir, construir y ser valorado (Armstrong, 2010; Singer, 2016).

El verdadero desafío, entonces, no es aplicar estrategias sueltas, ni cumplir con normas que suenan bien en los papeles. El verdadero desafío es construir una cultura escolar distinta, más valiente, más consciente, más humana. Una escuela que se atreva a repensarse, que no tema revisar sus propias estructuras, y que esté dispuesta a abrirse —de verdad— a todas las formas posibles de ser niño.

CONCLUSIONES

Llegar al final de este recorrido no significa cerrar el tema. Al contrario, es abrir una puerta: la que conduce a una forma más humana y honesta de pensar la educación. Todo lo revisado, leído y sentido a lo largo de este artículo nos lleva a una convicción profunda: la inclusión real de niños con Síndrome de Asperger en la educación inicial no depende solo de normativas ni de discursos bien intencionados. Depende, sobre todo, de la capacidad que tengamos —como educadores, como instituciones, como sociedad— de mirar con más profundidad, de

escuchar sin juicio, y de actuar desde la empatía, no desde la obligación.

Una de las primeras cosas que se hace evidente es que el Asperger, en sus primeras manifestaciones, puede pasar fácilmente desapercibido. Si no hay una observación atenta, sensible y formada, los signos que deberían encender una luz de acompañamiento se pierden entre etiquetas apresuradas o suposiciones erradas. Detectarlo a tiempo no solo permite un diagnóstico oportuno; permite intervenir con sentido, evitar experiencias de exclusión y, sobre todo, cuidar la autoestima de un niño que tal vez ya se siente diferente sin saber por qué.

Otra de las grandes certezas que deja este análisis es que no hacen falta estrategias complejas ni costosas para acompañar bien a un niño con Asperger. Lo que sí hace falta es respeto por su ritmo, atención real a su forma de comprender el mundo y compromiso con una enseñanza que no lo fuerce a adaptarse, sino que lo invite a participar desde su autenticidad. Pequeños cambios, como incorporar apoyos visuales, mantener rutinas claras, trabajar sus intereses o enseñar habilidades sociales de forma explícita, pueden tener un impacto profundo. Eso sí: nada de esto funciona si el docente no está formado, no está sostenido, o no se siente acompañado en su tarea.

A lo largo del análisis también se hizo evidente algo que debería ser un principio y no una opción: la relación entre escuela y familia no es complementaria, es fundamental. Cuando ambas partes se escuchan y se validan mutuamente, el niño lo percibe. Y cuando se sienten parte de un mismo equipo, todo cambia: la comunicación mejora, la intervención se vuelve coherente, y la experiencia educativa adquiere un sentido más pleno.

Desde esta mirada, se propone una serie de recomendaciones que no son recetas, sino invitaciones a actuar desde un lugar más humano y ético:

- Apostar por una formación docente continua, no solo en teorías del autismo, sino en prácticas inclusivas que respondan a la vida real del aula. La neurodiversidad no puede ser un tema

opcional en la formación de quienes trabajan con la infancia.

- Incorporar apoyos visuales, agendas estructuradas y materiales adaptados como parte natural del aula, no como herramientas excepcionales. Lo que le sirve a un niño con Asperger, suele enriquecer también el aprendizaje de los demás.
- Fomentar una cultura escolar inclusiva que no se quede en el lema, sino que atraviese las decisiones, los espacios, los vínculos. Una cultura donde la diversidad no sea tolerada, sino celebrada como una fuente de aprendizaje para todos.
- Crear canales de comunicación abiertos, sinceros y horizontales con las familias, reconociendo que ellas son expertas en sus hijos. Escuchar sin juzgar, informar sin imponer, construir sin excluir.
- Adoptar el enfoque de la neurodiversidad no solo como teoría, sino como ética pedagógica, que transforme nuestra idea de normalidad y nos invite a construir una educación centrada en las fortalezas, no en las carencias.

En definitiva, trabajar con niños con Asperger no debería entenderse como una carga para la escuela, ni como un desafío que hay que “resolver”. Debería entenderse como una oportunidad para repensar la pedagogía, para hacernos mejores docentes, mejores adultos, mejores comunidades. Porque cuando una escuela es capaz de incluir de verdad, está abrazando la vida tal como es: diversa, imperfecta, y llena de posibilidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Armstrong, T. (2010). Neurodiversity: Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences. Da Capo Lifelong Books.
- Attwood, T. (2015). The Complete Guide to Asperger's Syndrome. Jessica Kingsley Publishers.

- Baron-Cohen, S. (2008). *The science of evil: On empathy and the origins of cruelty*. Basic Books.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Deletrea, E., & Pérez, J. M. (2006). El Síndrome de Asperger: Otra forma de aprender. Comunidad de Madrid. Dirección General de Promoción Educativa.
- García, E., & Álvarez, M. (2021). La atención educativa al alumnado con Asperger en la etapa de infantil: estrategias prácticas desde la inclusión. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 101–120.
- García-Sanz, M. P., & Huguet, T. (2020). Estrategias de intervención para el alumnado con trastorno del espectro autista en educación infantil. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 87–104.
- Hernández, A., & López, R. (2020). Prácticas inclusivas en aulas de educación infantil: la atención al alumnado con trastorno del espectro autista. *Educación y Diversidad*, 14(1), 45–60.
- Hodgdon, L. Q. (1995). *Visual strategies for improving communication: Practical supports for school and home*. QuirkRoberts Publishing.
- Howlin, P. (2012). Understanding and managing children with Asperger syndrome. *Child and Adolescent Mental Health*, 7(4), 137–142.
- Klin, A., Volkmar, F. R., & Sparrow, S. S. (2000). Asperger Syndrome. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Eds.), *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective* (pp. 171–198). Paul H. Brookes.
- Leal, L., Domínguez, C., & Fernández, M. (2020). La alianza escuela-familia en el acompañamiento de niños con TEA: percepciones de los docentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 75–93.
- Martos, J., & Llorente, M. (2019). *La vida en orden alfabético: El mundo de las personas con Asperger. La esfera de los libros*.
- Rodríguez, C., & Martín, I. (2019). Formación docente y atención a la diversidad: desafíos frente a las necesidades educativas especiales. *Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 501–518.
- Singer, J. (2016). *Neurodiversity: The birth of an idea*. Judy Singer Publishing.
- Volkmar, F. R., & McPartland, J. C. (2014). From Asperger Syndrome to Autism Spectrum Disorder: What's in a name? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(2), 321–330.
- Wahlberg, E. (2020). Síndrome de Asperger. Criterios diagnósticos y cuadro clínico. *Vertex Revista Argentina de Psiquiatría*, 31(150, mar.-abr.), 103-108.

Juegos rítmicos en el desarrollo de habilidades motrices en niños de 4 a 5 años.

Rhythmic games in the development of motor skills in children aged 4 to 5 years.

<http://dx.doi.org/10.70557/2025.raepmh.1.1.99-112>

Araujo Huacón Susan Melissa

Susan.araujom@ug.edu.ec

Filiación: Universidad de Guayaquil, Ecuador

ORCID: 0009-0002-8649-2124

Escalante Zambrano Solange Flerida

solange.escalantez@ug.edu.ec

Filiación: Universidad de Guayaquil, Ecuador

ORCID: 0000-0003-3296-8983

Indacochea Avila Yamileth Lilibeth

yamileth.indacocheaa@ug.edu.ec

Filiación: Universidad de Guayaquil, Ecuador

ORCID: 0009-0004-0831-1687

Villafuerte Cedeño Shirley Dayana

Shirley.villafuertec@ug.edu.ec

Filiación: Universidad de Guayaquil, Ecuador

ORCID: 0009-0000-2878-6103

RESUMEN

Partiendo de la necesidad de fortalecer la coordinación motriz gruesa durante la etapa inicial de formación, se llevó a cabo una investigación de enfoque cuantitativo, con diseño no experimental y de tipo descriptivo, aplicando instrumentos de observación estructurada a una muestra de estudiantes del nivel Inicial II. Los resultados demuestran que a través de la aplicación sistemática de juegos rítmicos en el entorno escolar, se generan avances significativos en las capacidades motrices de los niños, particularmente en áreas como la lateralidad, el equilibrio, la coordinación dinámica y la orientación espacial; además, se determinó que los juegos rítmicos promueven el movimiento y la actividad física y potencian el desarrollo cognitivo, emocional y social, al fomentar la participación, el respeto por las normas, la interacción grupal y la expresión libre del cuerpo. Se concluye que los juegos rítmicos son una estrategia metodológica eficaz, accesible y adaptable al contexto educativo de la primera infancia.

Palabras clave: juegos rítmicos, habilidades motrices, educación inicial, coordinación, desarrollo infantil.

ABSTRACT

There are ways of being, feeling, and existing in the world that don't quite align with what most people expect. Asperger's Syndrome, in early childhood, is one of those ways—a unique way of growing, of seeing, of interpreting gestures, words, and silences. Far from being a problem, it is an invitation—urgent and necessary—to rethink how we educate and how we accompany others. This article is, above all, an effort to understand. Not just from theory, but from empathy. Through a careful review of current academic sources, it explores what makes Asperger's in the early years distinct: how it shows up, how easily it can be overlooked if no one is really watching. But it also raises deeper questions: What do these children truly need? What can we offer them—from the classroom, from the home, from the simplest human connection? The answers are not always found in big solutions, but in small, concrete details: a predictable routine, a clear instruction, a teacher who takes the time to look beyond behavior. And the article ends with a quiet certainty: if there is a willingness to learn and unlearn, if there are real bridges between school and home, and if we allow neurodiversity to be part of how we see the world, then yes—then inclusion stops being a concept and becomes a living experience.

Keywords: Asperger, early childhood, pedagogical strategies, inclusion, neurodiversity.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo motriz en la primera infancia constituye un aspecto fundamental en la formación integral del ser humano, ya que permite al niño explorar su entorno, comunicarse, relacionarse con otros y adquirir autonomía progresiva. Durante los primeros años de vida, las habilidades motrices gruesas como la coordinación, el equilibrio, la orientación espacial y la lateralidad son pilares esenciales que deben ser estimulados desde el ámbito educativo mediante estrategias lúdicas y pedagógicas pertinentes.

Numerosos estudios recientes han demostrado que el movimiento rítmico en edades tempranas contribuye de forma directa a la organización neurológica del infante, mejorando la percepción, la atención, la memoria y la coordinación. Así, Chui et al. (2024) destacan la importancia de implementar actividades lúdicas para el desarrollo psicomotriz durante la primera infancia, subrayando cómo estas actividades favorecen el desarrollo de la lateralidad en niños en edad preescolar. Asimismo, Macías et al. (2022) encontraron que la educación del ritmo y el equilibrio en niños de 5 años es fundamental para el desarrollo de las habilidades motoras gruesas, mejorando la atención sostenida y la memoria auditiva en niños pequeños. De igual manera, un estudio de Aucay (2024) destaca que las actividades lúdicas, incluyendo juegos rítmicos, potencian el desarrollo psicomotor global, fortaleciendo conexiones neuronales esenciales para el aprendizaje.

La elección del tema responde a una problemática recurrente en el aula: la falta de dominio motriz en los infantes, manifestada a través de dificultades para correr, saltar, girar, coordinar movimientos o seguir secuencias. Estas limitaciones no solo afectan el rendimiento físico, sino también la autoestima, la interacción social y la disposición para el aprendizaje. Además, se ha observado que cuando no se interviene oportunamente, estas dificultades pueden extenderse a otras áreas del desarrollo, como el lenguaje, la atención y la autorregulación emocional. Por ello, resulta urgente incorporar estrategias pedagógicas que promuevan el movimiento con sentido, como los juegos rítmicos, que integran el cuerpo, la mente y la emoción en el

proceso educativo. El estudio se sustenta en teorías del desarrollo infantil y la psicomotricidad, así como en enfoques pedagógicos que promueven el aprendizaje activo y significativo. Los resultados permiten reflexionar sobre la importancia de incorporar conscientemente este tipo de estrategias dentro del currículo de educación inicial, destacando su valor como medio para potenciar el desarrollo integral desde una perspectiva lúdica, creativa y estimulante.

Los juegos rítmicos, entendidos como actividades lúdicas que integran movimiento corporal con patrones musicales o rítmicos, representan una herramienta pedagógica de gran valor para potenciar las habilidades motrices en edades tempranas. Estas actividades no solo promueven el disfrute y la participación, sino que permiten al niño ejercitar movimientos básicos como saltar, correr, girar o aplaudir, al ritmo de la música, favoreciendo así la coordinación motriz gruesa y fina (Lara, García, & Heredia, 2023).

A lo largo de los últimos años, diversas investigaciones en el ámbito de la educación inicial y el desarrollo infantil han demostrado la importancia del juego como estrategia esencial para estimular diferentes áreas del desarrollo, especialmente la motricidad (Fuerte, 2020). Los juegos rítmicos, que combinan el movimiento corporal con la música y el ritmo, han sido reconocidos como herramientas pedagógicas eficaces para promover el desarrollo motor, cognitivo y emocional en niños pequeños (Muñoz & Villegas, 2021). Este tipo de juego favorece la coordinación, la lateralidad, la percepción espacial y temporal, y fortalece el esquema corporal del niño en edades tempranas (Choez, 2020).

Según Amat & Alandete (2024) plantean que el movimiento libre, estructurado mediante actividades rítmicas y sensoriales, favorece la integración neurológica y emocional del niño. En consonancia, Narváez, Hidalgo, & Sánchez (2020) han destacado que la incorporación de juegos rítmicos en programas educativos mejora significativamente la coordinación motriz gruesa y fina, la concentración y la expresión corporal en niños de educación inicial. El currículo de Educación Inicial establece la necesidad de promover el desarrollo integral del

niño, reconociendo la motricidad como una de las áreas fundamentales de aprendizaje. En este sentido, el desarrollo motriz no solo se concibe como una cuestión física, sino como una dimensión clave para el aprendizaje y la construcción del pensamiento en los primeros años de vida. No obstante, se observa que muchos docentes aún no implementan estrategias musicales y rítmicas de manera sistemática ni planificada, lo que limita el potencial de desarrollo motor en esta etapa crucial (Ministerio de Educación, 2022)

El ritmo y la música activan mecanismos cerebrales que potencian el desarrollo motor y cognitivo, pues según Alvarado y Romero (2024) la utilización de juegos rítmicos permite a los niños mejorar su coordinación, lateralidad, control del cuerpo y habilidades de interacción social en contextos educativos, por ende estas actividades favorecen una participación más activa y consciente del niño en su proceso de aprendizaje, ya que implican tanto lo corporal como lo emocional y lo social. Además, el ritmo actúa como un organizador del movimiento, ayudando a estructurar el tiempo y el espacio, lo cual es esencial para lograr secuencias motoras coordinadas. Cuando se incorporan de forma intencionada en la planificación docente, los juegos rítmicos se convierten en un recurso pedagógico valioso que promueve aprendizajes significativos y duraderos.

Del mismo modo, Arija (2021) destaca que la educación psicomotriz, apoyada en actividades rítmicas, contribuye al desarrollo integral al relacionar el movimiento con la percepción, la emoción y el pensamiento. Desde este enfoque, el movimiento no es solo una acción física, sino una experiencia significativa que conecta al niño con su entorno y con sus propios procesos internos. A través de estas experiencias, los niños desarrollan una mayor conciencia corporal, lo que favorece su autonomía, autoestima y capacidad de autorregulación. Además, el trabajo psicomotor basado en el ritmo permite adaptar las actividades a los distintos ritmos de aprendizaje, respetando la individualidad de cada niño.

El Ministerio de Educación (2023) establece que la motricidad en la Educación Inicial debe ser

estimulada a través del juego, el ritmo, la danza y las actividades físicas, promoviendo que los niños desarrollen su capacidad de moverse con seguridad, coordinación y autonomía. No obstante, en la práctica pedagógica se observa una limitada implementación de estos recursos, lo cual genera la necesidad de visibilizar y fortalecer el uso de los juegos rítmicos como estrategia didáctica.

Esta perspectiva cobra aún más relevancia si se considera que, según (Bedon, 2021), el desarrollo del niño se produce en interacción con su entorno social y cultural, siendo el juego una de las formas más importantes de esa interacción. Los juegos rítmicos, al involucrar tanto la expresión corporal como la musical, constituyen un espacio de mediación en el que el niño no solo ejercita sus capacidades físicas, sino que también desarrolla habilidades sociales, comunicativas y emocionales.

Además, estudios recientes han demostrado que el uso sistemático de juegos rítmicos tiene un impacto positivo en la maduración neuromotora de los niños. De acuerdo con (Flambó, 2024), “la implementación de actividades rítmicas en contextos educativos favorece la integración sensorial y el desarrollo de la motricidad gruesa, lo cual es fundamental para el aprendizaje escolar posterior” (p. 88). Estas evidencias científicas refuerzan la necesidad de incorporar propuestas metodológicas que incluyan la música y el movimiento como elementos centrales en la planificación didáctica.

Se vuelve imprescindible que los docentes reciban formación continua en estrategias lúdicas y musicales, que comprendan la importancia de los juegos rítmicos y que cuenten con recursos adecuados para su implementación. La educación inicial debe avanzar hacia una pedagogía activa, sensorial y vivencial, donde el cuerpo en movimiento, guiado por el ritmo, sea un vehículo para el aprendizaje integral.

A partir de esta realidad, se plantea como objetivo general, analizar de qué manera los juegos rítmicos pueden contribuir al fortalecimiento de las habilidades motrices en esta etapa crucial del desarrollo. Los objetivos específicos fueron: Identificar las habilidades motrices que presentan

los niños de 4 a 5 años en el contexto educativo seleccionado; Diseñar actividades basadas en juegos rítmicos que estimulen la coordinación, el equilibrio y el control corporal; Implementar una propuesta de juegos rítmicos orientada al fortalecimiento de la motricidad gruesa en el entorno escolar; y, Evaluar el impacto de los juegos rítmicos en el desarrollo motriz de los niños a través de la observación y el análisis de los resultados obtenidos.

METODOLOGÍA

La investigación fue de tipo cualitativa con un enfoque descriptivo y exploratorio (Alban, Arguello, & Molina, 2020). Se utilizó un diseño de campo (Almanza, 2021). La principal técnica de recolección de datos fue la observación participante, la cual permitió al investigador registrar, en tiempo real, las conductas, habilidades motrices, reacciones y niveles de participación de los niños durante las actividades rítmicas.

La interacción directa con los participantes y la inmersión en el entorno escolar fueron elementos clave en este proceso. Para aplicar esta técnica, se utilizó una guía de observación estructurada,

diseñada con base en indicadores del desarrollo motriz, como la coordinación, el equilibrio, el ritmo, la lateralidad, el desplazamiento y la postura corporal (Sampieri & Collado, 2021). Esta guía se empleó como una herramienta sistemática para anotar los progresos y dificultades observados.

Adicionalmente, se aplicó una entrevista semiestructurada a la docente del aula, con el propósito de obtener información cualitativa desde la perspectiva pedagógica. Esta entrevista incluyó preguntas abiertas relacionadas con la percepción del docente sobre el impacto de los juegos rítmicos en el desarrollo motriz y emocional de los niños.

La población objeto de estudio estuvo conformada por niños de 4 a 5 años que cursaban el subnivel II de Educación Inicial en una institución educativa seleccionada. También se incluyeron las docentes responsables del grupo, para obtener una visión pedagógica y profesional del proceso. Se utilizó una muestra no probabilística de tipo intencional, seleccionada bajo criterios de accesibilidad, disponibilidad y pertinencia al tema de estudio (Vera, 2020). La muestra estuvo compuesta por un grupo de aproximadamente 20 niños de entre 4 y 5 años.

RESULTADOS

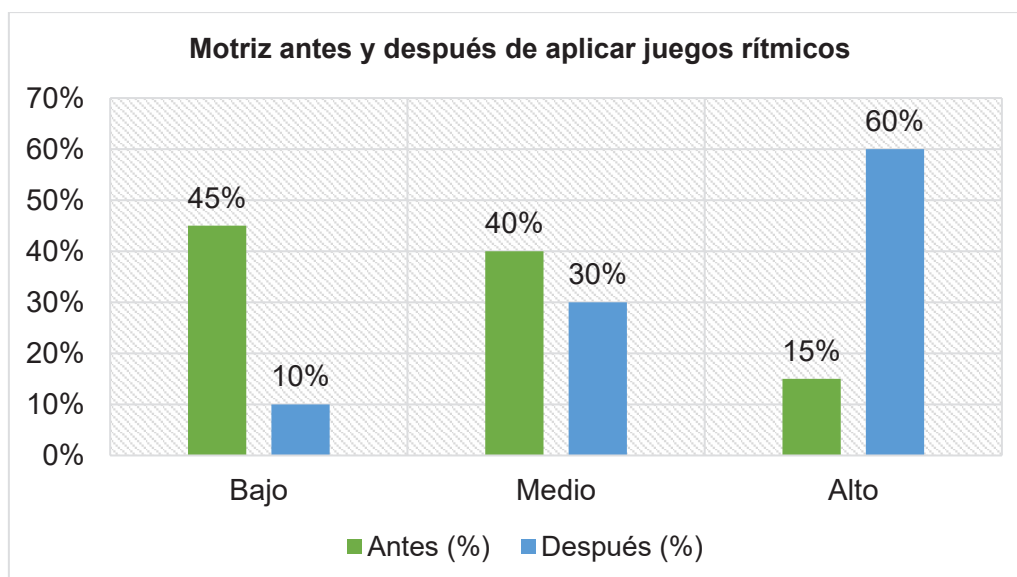
Tabla 1.

Nivel de coordinación motriz antes y después de aplicar juegos rítmicos

Nivel de coordinación	Antes (%)	Después (%)
Bajo	45%	10%
Medio	40%	30%
Alto	15%	60%

Nota: Evaluación del nivel de coordinación motriz.

Figura 1.
Coordinación motriz.



Nota: *Evaluación del nivel de coordinación motriz.*

Análisis

La Tabla N° 1 y la Figura 1 presentan la distribución porcentual del nivel de coordinación motriz en tres categorías (Bajo, Medio, Alto) antes y después de la intervención con juegos rítmicos. Previo a la intervención, el 45% de los participantes exhibía un nivel bajo de coordinación, el 40% un nivel medio y solo el 15% un nivel alto. Tras la aplicación de los juegos rítmicos, se observa una marcada disminución en los niveles inferiores: el porcentaje de coordinación baja cae al 10%, y el de coordinación media al 30%. Simultáneamente, el nivel alto de coordinación experimenta un incremento sustancial, alcanzando el 60% del total de participantes.

Interpretación

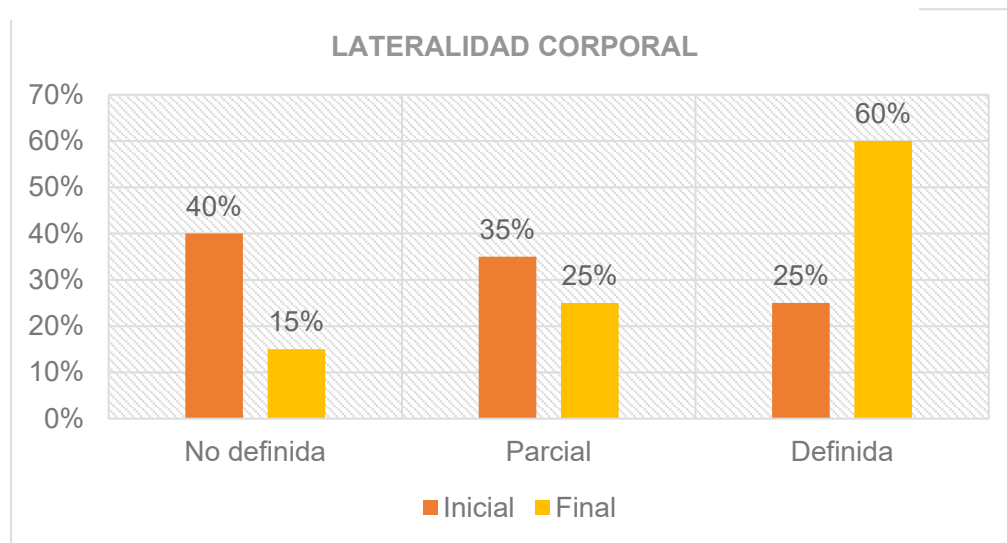
Los datos analizados sugieren que la aplicación de juegos rítmicos tuvo un impacto altamente positivo y significativo en la mejora de la coordinación motriz de los participantes. La drástica reducción en el porcentaje de individuos con coordinación baja y la consiguiente y notable expansión del grupo con coordinación alta indican que la intervención fue efectiva no solo para corregir deficiencias, sino también para potenciar el desarrollo de habilidades motrices a un nivel superior en una gran proporción de los individuos. Este patrón de cambio refleja que los juegos rítmicos constituyen una herramienta eficaz para el desarrollo y la optimización de la coordinación, logrando que una mayor parte de la población estudiada alcance un desempeño motriz superior.

Tabla 2.
Lateralidad corporal

Lateralidad	Inicial	Final
No definida	40%	15%
Parcial	35%	25%
Definida	25%	60%

Nota: Los datos muestran una mejora significativa en la lateralidad corporal

Figura 2
Lateralidad corporal



Análisis

La Tabla 2 y la Figura 2 ilustran la evolución del nivel de lateralidad corporal (No definida, Parcial, Definida) en un grupo de individuos, comparando la situación "Inicial" con la "Final". Al inicio, el 40% de los participantes presentaba una lateralidad "No definida", el 35% una lateralidad "Parcial", y el 25% ya tenía una lateralidad "Definida". Tras la intervención o el periodo de observación, se observa una clara modificación en estos porcentajes: el grupo con lateralidad "No definida" disminuye al 15%, y el de lateralidad "Parcial" se reduce al 25%. Concomitantemente, el porcentaje de individuos con lateralidad "Definida" se incrementa significativamente, alcanzando el 60%.

Interpretación

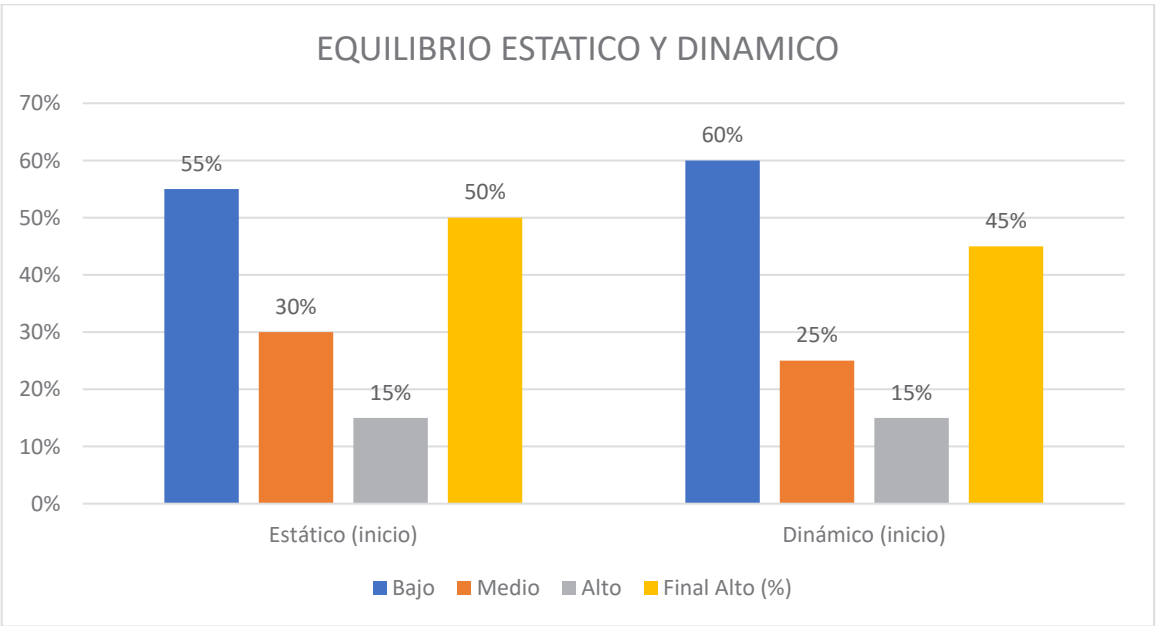
Los datos analizados sugieren que ha habido un progreso notable y positivo en la lateralidad corporal de los participantes. La considerable disminución en el porcentaje de lateralidad "No definida" y "Parcial" y el marcado aumento en la proporción de lateralidad "Definida" indican que la intervención o el proceso observado fue efectivo para consolidar la preferencia lateral de los individuos. Este patrón de cambio demuestra que una gran parte de los participantes logró establecer o reafirmar su lateralidad, lo cual es fundamental para el desarrollo motor y cognitivo. En suma, los resultados reflejan un proceso de maduración o aprendizaje exitoso en el ámbito de la lateralidad corporal.

Tabla 3.
Equilibrio estático y dinámico.

Tipo de equilibrio	Bajo	Medio	Alto	Final Alto (%)
Estático (inicio)	55%	30%	15%	50%
Dinámico (inicio)	60%	25%	15%	45%

Nota: Los datos muestran una mejora significativa en la lateralidad corporal

Figura 3.
Equilibrio estático y dinámico.



Análisis

La Tabla 3 y la Figura 3 exponen los niveles de equilibrio (Bajo, Medio, Alto) tanto en su modalidad estática como dinámica al inicio de una intervención, así como el porcentaje “Final Alto (%)” alcanzado después de la misma. Para el equilibrio estático, inicialmente, el 55% de los participantes se ubicaba en el nivel “Bajo”, el 30% en “Medio” y el 15% en “Alto”. Tras la intervención, el porcentaje de quienes lograron un nivel “Alto” en equilibrio estático fue del 50%. En cuanto al equilibrio dinámico, al inicio, el 60% se encontraba en el nivel “Bajo”, el 25% en “Medio” y el 15% en “Alto”. Finalmente, el porcentaje de participantes que alcanzaron un nivel “Alto” en equilibrio dinámico fue del 45%.

Interpretación

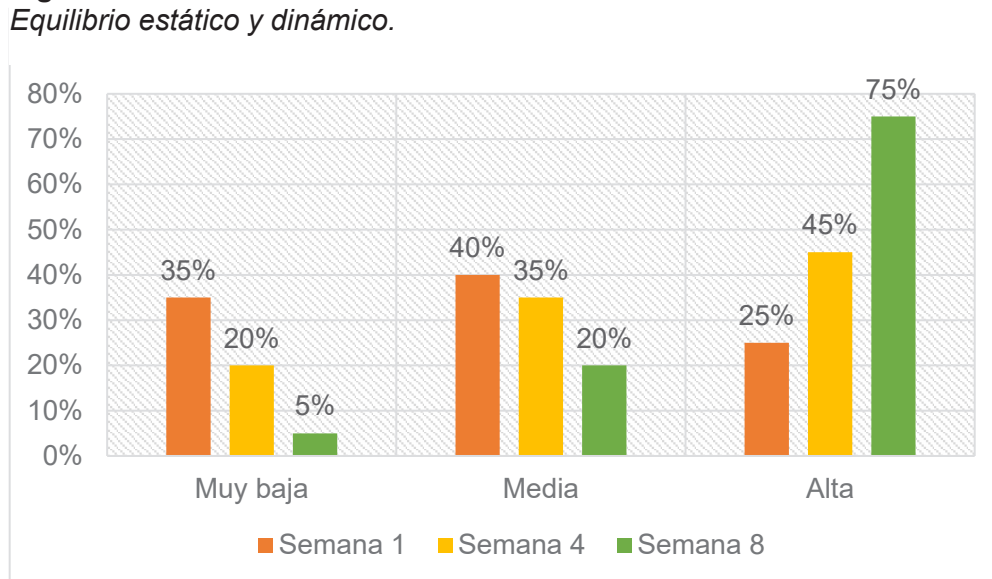
Los datos sugieren que la intervención tuvo un impacto positivo y significativo en la mejora de ambos tipos de equilibrio, estático y dinámico. La transformación de una situación inicial donde la mayoría de los participantes presentaba niveles bajos de equilibrio (55% y 60% respectivamente) a un estado final donde una gran parte de ellos (50% en estático y 45% en dinámico) alcanzaron un nivel alto, demuestra la efectividad de la intervención. Esto indica que las actividades o el proceso implementado fueron capaces de desarrollar y consolidar las habilidades de equilibrio en los participantes, lo que es fundamental para el desempeño motor general y diversas actividades cotidianas y deportivas.

Tabla 4.
Participación en actividades rítmicas

Participación	Semana 1	Semana 4	Semana 8
Muy baja	35%	20%	5%
Media	40%	35%	20%
Alta	25%	45%	75%

Nota: Los datos muestran una mejora significativa en la lateralidad corporal

Figura 4.
Equilibrio estático y dinámico.



Análisis

La información presentada en la Tabla 4 y visualizada en la Figura 4 (aunque el texto de la imagen la nombra “Figura 4. Equilibrio estático y dinámico”, los datos corresponden a la frecuencia de participación) detalla la evolución de la participación en actividades rítmicas (clasificada como Muy baja, Media y Alta) a lo largo de las Semanas 1, 4 y 8. En la Semana 1, el 35% de los participantes mostró una participación “Muy baja”, el 40% una “Media” y el 25% una “Alta”. Para la Semana 4, los porcentajes cambiaron a 20% para “Muy baja”, 35% para “Media” y 45% para “Alta”. Finalmente, en la Semana 8, la participación “Muy baja” se redujo drásticamente al 5%, la “Media” al 20%, y la “Alta” se incrementó significativamente hasta alcanzar el 75%. La Tabla 5 y la Figura 5 muestran la percepción de los docentes sobre diferentes habilidades motrices (Coordinación general, Equilibrio, Orientación espacial, Control de movimientos finos) en dos momentos: “Inicial” y “Final”. En la percepción inicial, el 30% de los docentes consideraba buena la “Coordinación general”, el 35% el “Equilibrio”, el 25% la “Orientación espacial” y el 40% el “Control de movimientos finos”. Tras la intervención, la percepción final revela un incremento sustancial en todas las habilidades: “Coordinación general” asciende al 80%, “Equilibrio” al 75%, “Orientación espacial” al 65% y “Control de movimientos finos” al 70%.

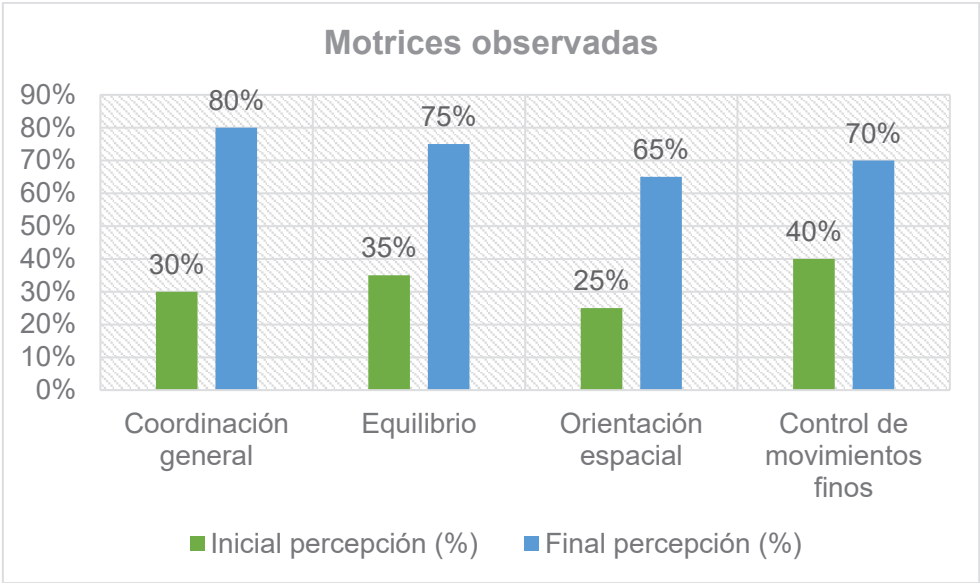
Interpretación

Tabla 5.
Habilidades motrices

Habilidad motriz	Inicial percepción (%)	Final percepción (%)
Coordinación general	30%	80%
Equilibrio	35%	75%
Orientación espacial	25%	65%
Control de movimientos finos	40%	70%

Nota: Se describe tanto la percepción inicial como final con respecto a las habilidades motrices.

Figura 5.
Habilidades motrices



Análisis

La Tabla 5 y la Figura 5 muestran la percepción de los docentes sobre diferentes habilidades motrices (Coordinación general, Equilibrio, Orientación espacial, Control de movimientos finos) en dos momentos: “Inicial” y “Final”. En la percepción inicial, el 30% de los docentes consideraba buena la “Coordinación general”, el 35% el “Equilibrio”, el 25% la “Orientación espacial” y el 40% el “Control de movimientos finos”. Tras la intervención, la percepción final revela un incremento sustancial en todas las habilidades: “Coordinación general” asciende al 80%, “Equilibrio” al 75%, “Orientación espacial” al 65% y “Control de movimientos finos” al 70%.

Interpretación

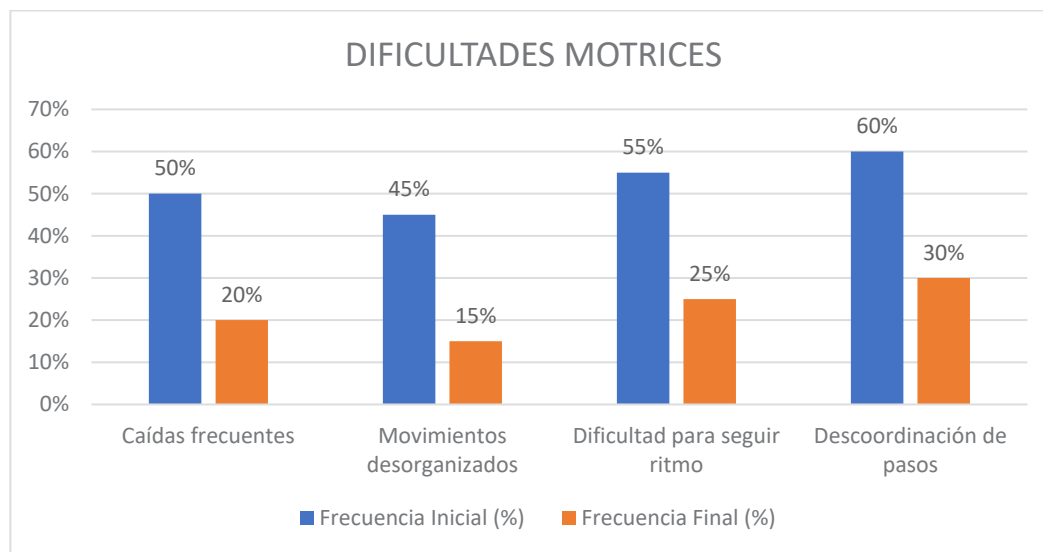
Los datos sugieren que la intervención tuvo un impacto altamente positivo en el desarrollo de las habilidades motrices de los estudiantes, según la percepción de los docentes. El notable incremento en los porcentajes de percepción final para cada una de las habilidades evaluadas (Coordinación general, Equilibrio, Orientación espacial y Control de movimientos finos) indica que los docentes observaron mejoras significativas y generalizadas en el desempeño motor de los estudiantes. Esto implica que la intervención fue efectiva en potenciar estas habilidades cruciales, lo cual es un indicador de su éxito en el ámbito del desarrollo motor.

Tabla 6.
Dificultades motrices

Tipo de dificultad	Frecuencia Inicial (%)	Frecuencia Final (%)
Caídas frecuentes	50%	20%
Movimientos desorganizados	45%	15%
Dificultad para seguir ritmo	55%	25%
Descoordinación de pasos	60%	30%

Nota: Se evidencian las dificultades motrices en cada frecuencia

Figura 6.
Dificultades motrices



Análisis

La Tabla 6 y la Figura 6 comparan la frecuencia de cuatro dificultades motrices (Caídas frecuentes, Movimientos desorganizados, Dificultad para seguir ritmo, Descoordinación de pasos) entre una medición inicial y una final. Inicialmente, estas dificultades se presentaban en porcentajes elevados: 50%, 45%, 55% y 60% respectivamente. Tras la intervención, todos los porcentajes de estas dificultades se reducen significativamente, situándose en 20%, 15%, 25% y 30% en la medición final.

Interpretación

Los datos sugieren que la intervención o el proceso aplicado fue altamente efectivo en la reducción de las dificultades motrices observadas en los participantes. La disminución significativa en la frecuencia de todas las dificultades evaluadas, desde caídas frecuentes hasta la descoordinación de pasos, indica que las estrategias implementadas lograron abordar y mejorar los aspectos deficitarios en el control y la organización del movimiento. Este patrón de cambio refleja un progreso sustancial en las habilidades motrices de los individuos, lo cual es un indicador clave del éxito de la intervención en la mejora del desarrollo motor.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian una mejora significativa en las habilidades motrices de los niños de 4 a 5 años tras la aplicación sistemática de juegos rítmicos. Este hallazgo se corresponde con lo propuesto por autores como (León & Sanabria., 2023), quien plantea que el desarrollo motriz es una de las inteligencias múltiples y que puede ser potenciado a través de experiencias corporales y sensoriales, especialmente aquellas que integran ritmo, movimiento y emociones. En la misma línea, (Quinteros & Cordero, 2021) sostiene que el movimiento corporal es la primera forma de comunicación del niño y constituye la base de su desarrollo integral, ya que permite la estructuración del esquema corporal, la organización espacial y el reconocimiento del propio cuerpo en interacción con el entorno.

Al comparar los hallazgos de esta investigación con estas bases teóricas, se puede afirmar que los juegos rítmicos no son meramente recreativos, sino que cumplen un rol formativo clave. La mejora observada en la coordinación motriz, la lateralidad y el equilibrio tanto estático como dinámico sugiere que el cuerpo responde positivamente a estímulos musicales estructurados y repetitivos. Esto refuerza lo planteado por (Lopez & Orellana, 2024), quien afirma que el desarrollo sensoriomotriz en los primeros años de vida debe ser estimulado a través de actividades que integren patrones rítmicos, ya que estos permiten conexiones neuronales más sólidas y favorecen la maduración neuromotora.

Una de las contribuciones más relevantes de este estudio es la validación empírica del uso de estrategias rítmicas dentro del aula como medio para estimular no solo el movimiento, sino también la atención, la memoria, la secuenciación y la organización espacial.

Se logró comprobar que los niños no solo se movían más coordinadamente al finalizar la intervención, sino que también mostraban mayor disposición al aprendizaje, mejor manejo del espacio, y un notable incremento en su autoestima y autonomía, aspectos que también son respaldados por la teoría del

aprendizaje significativo de (Brito & Blanco, 2023), cuando se plantea que el aprendizaje es más efectivo cuando parte de la experiencia directa y emocional.

Sin embargo, es importante reconocer las limitaciones que tuvo este estudio. En primer lugar, el tiempo destinado a la implementación de los juegos rítmicos fue relativamente corto (aproximadamente dos meses), lo que impide medir los efectos a largo plazo. Asimismo, el estudio se centró únicamente en un grupo reducido de niños pertenecientes a una institución específica, lo que limita la generalización de los resultados a otros contextos educativos con diferentes características culturales o socioeconómicas. Otra limitación fue que el nivel inicial de desarrollo motriz no era homogéneo entre todos los participantes, lo cual pudo haber influido en la velocidad y el tipo de progreso observado.

Además, aunque se obtuvieron datos observacionales y opiniones de docentes, no se incluyó una evaluación especializada de un terapeuta motriz, lo cual habría permitido una valoración aún más profunda de los avances en cada una de las áreas motrices. Pese a ello, el acompañamiento pedagógico y la triangulación de datos cualitativos y cuantitativos otorgaron solidez al estudio y permitieron identificar patrones de mejora consistentes.

Finalmente, esta investigación demuestra que los juegos rítmicos, cuando son diseñados con intencionalidad pedagógica, representan una herramienta efectiva, económica y adaptable para fortalecer el desarrollo motor en la infancia temprana. Se propone que futuras investigaciones amplíen el tiempo de intervención, incluyan otras edades, y consideren también variables como el lenguaje, la atención o el comportamiento social, ya que el impacto del ritmo y el movimiento va mucho más allá de lo puramente físico.

CONCLUSIONES

A partir de las evidencias obtenidas mediante la observación directa, el análisis de registros docentes y la aplicación de instrumentos de evaluación motriz, se logró verificar que los niños mejoraron de manera notable su coordinación general, equilibrio,

lateralidad y orientación espacial, cumpliéndose así el objetivo general de la investigación.

Se establece que el movimiento con ritmo no solo potencia las destrezas físicas, sino que también actúa como vehículo para el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales. Los juegos rítmicos fomentaron una participación, voluntaria y alegre de los niños, promoviendo la interacción, el respeto por las reglas, la cooperación y la expresión corporal, lo que refuerza la visión integral del desarrollo infantil.

Se concluye que los juegos rítmicos diseñados con objetivos pedagógicos bien definidos se constituyen en una estrategia lúdica eficaz, económica y adaptable, que responde tanto a las necesidades motrices de los niños como a las exigencias del currículo de Educación Inicial. Este enfoque refuerza la importancia de integrar el movimiento, la música y la educación emocional en las prácticas docentes, para potenciar un aprendizaje más significativo, vivencial y duradero. Además, se plantea como necesidad futura la capacitación continua de los docentes en metodologías activas y lúdicas, para garantizar una implementación efectiva y sostenida en el tiempo

La investigación confirma que el juego no debe ser considerado como un mero entretenimiento, sino como un eje transversal del aprendizaje en la primera infancia. En este sentido, los juegos rítmicos se consolidan como una herramienta pedagógica de alto valor para el desarrollo integral de los niños, y especialmente para el fortalecimiento de sus capacidades motrices, contribuyendo así a su bienestar, autonomía y preparación para aprendizajes más complejos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alban, G. P., Arguello, A. E., & Molina, N. E. (01 de 07 de 2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4.((3)), 163-173. doi:[https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Almanza, G. A. (1 de JAN de 2021). Metodología TIC en la enseñanza de educación ambiental para el desarrollo sostenible. doi:<https://doi.org/10.36737/01230425.n40.2021.2461>
- Alvarado, N., & Romero, M. (2024). El juego en el desarrollo cognitivo en niños de 4 a 5 años. (L. Y. Universidad De Guayaquil: Facultad De Filosofía, Ed.) Obtenido de <https://repositorio.ug.edu.ec/server/api/core/bitstreams/06d48979-e7be-42c3-813e-0bb191b023ff/content>
- Arija, N. A. (JUNIO de 2021). EL JUEGO COMO RECURSO EDUCATIVO: TEORÍAS Y AUTORES DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA. UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/51451/TFG-L3005.pdf>
- Bedon, J. P. (AGOSTO de 2021). "LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EL DESARROLLO DE LA COORDINACIÓN MOTRIZ EN ESCOLARES". UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO. Obtenido de <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/33421/3/TFG%20FINAL%20JUAN%20PABLO%20MAYA.pdf>
- Brito, R. A., & Blanco, D. M. (Mayo-Junio de 2023). Estrategias didácticas para desarrollo del aprendizaje significativo en contabilidad a través del uso de las tics en el bachillerato técnico. Universidad Técnica De Manabí, Volumen 7 (Número 3). Obtenido de <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/6503/9923/>
- Cano, J. M., & Santiago, E. G. (2022). Resultados cuantitativos de un juego de roles como alternativa para una práctica en una red social disciplinar. *REVISTA RELEP. Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, vol 4 (num 1), p 6-14. doi:ISSN-e: 2594-2913
- Flambó, M. F. (MAYO de 2024). La canción como recurso en Educación Infantil: Canciones motrices. Universidad de Oviedo. Obtenido de https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/72963/TFG_Marta_Fernandez_Flambo.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Lara, A. D., García, M. N., & Heredia, I. A. (05 de 09 de 2023). Juego de roles como estrategia de enseñanza-

aprendizaje para mejorar las relaciones sociales en niños de educación inicial. REVISTA SOCIAL FRONTERIZA, VOL. 3(NÚM. 5), p. 5-14. doi:DOI: [https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3\(5\)192-206](https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(5)192-206)

León, R. V., & Sanabria., D. A. (2023). PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA A PARTIR DEL USO DE TALLERES CREATIVO-ARTÍSTICOS CENTRADOS EN EL DISEÑO DE HISTORIETAS. UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA. Obtenido de https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/7767/Mendieta_%20Sanabria_%20Danilo_Leon_Nelcy_%20Le%C3%B3n_%20Leon%20Richard%202023.pdf?sequence=1

Lopez, D. J., & Orellana, A. A. (Enero de 2024). APRENDIZAJE BASADO EN RETOS COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y SU INFLUENCIA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA BIOLOGÍA. UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL. Obtenido de <https://repositorio.ug.edu.ec/server/api/core/bitstreams/024bf7b4-771c-49ff-a268-4c58a46554ba/content>

Moraes, M. L. (Julio – Diciembre de 2019). Pedagogical experiences in futsal: contributions to the training of children in school age. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Vol. 6(Núm. 12). doi: <https://doi.org/10.1590/S1980-657420210011921>

Narváez, J. C., Hidalgo, R. H., & Sánchez, E. C. (28 de MAYO de 2020). Gestión de calidad en micro y pequeñas empresas de servicio automotriz ecuatoriano. revista internacional de administración(No. 8). doi:<https://doi.org/10.32719/25506641.2020.8.9>

Parra, C. J. (2019). LA COORDINACIÓN MOTRIZ INFANTIL: UN ABORDAJE DESDE LOS MÉTODOS CUANTITATIVOS DE INVESTIGACIÓN. doi:<https://orcid.org/0000-0002-3561-1886>

Ponce, E. B. (2020). LA ESCRITURA CREATIVA EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS. UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO. Obtenido de <https://repositorio.uta.edu.ec/>

[bitstream/123456789/31611/1/1804190856%20-%20EUGENIA%20BEL%20c3%89N%20ACURIO%20PONCE.pdf](https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/31611/1/1804190856%20-%20EUGENIA%20BEL%20c3%89N%20ACURIO%20PONCE.pdf)

Quinteros, V. G., & Cordero, N. M. (01 de 12 de 2021). Aprendizaje cooperativo como estrategia para la enseñanza de ciencias naturales en la modalidad online. Universidad Católica de Cuenca, Azogues, Ecuador, vol 7(Num (3)), pp 138-159. doi:<https://doi.org/10.35381/cm.v7i3.574>

Sampieri, R., & Collado, C. (2021). Metodología de la Investigación. México: McGrawHill.

Valencia, O. M. (2022). Diseño de una metodología para la integración de la gestión por procesos, la tecnología de la Industria 4.0 y los principios Lean Six Sigma en las PYMEs manufactureras. Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/83171/71386062.2022>.

El juego como estrategia pedagógica en el desarrollo socioemocional de los niños.

Play as a pedagogical strategy in the socio-emotional development of children.

<http://dx.doi.org/10.70557/2025.raepmh.1.1.113-122>

Ivette Scarlett Ramírez Velastegui

Ivette.ramirezv@gmail.com

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4599-0283>

RESUMEN

El juego contribuye al desarrollo socioemocional de los niños, permitiéndoles desarrollar habilidades sociales que promuevan la comunicación, interacción con el entorno, y conexiones interpersonales. El artículo tuvo como objetivo determinar la importancia del juego como estrategia pedagógica en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los niños de tres a cuatro años, quienes inician sus primeras relaciones sociales en el contexto educativo. Se utilizó como metodología un enfoque cualitativo descriptivo asentando sus bases en la revisión bibliográfica, recopilando datos fiables que aportaron a la obtención de resultados que indican que el juego enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero sobre todo proporciona a los niños la confianza en sí mismo para que logren interactuar, socializar de manera natural, fortalecer vínculos y aumentar su bienestar socioemocional. Se concluyó que el juego es clave para crear nuevas experiencias que permitan a los pequeños deconstruir información previa y construir nuevas ideas que facilitan su proceso de aprendizaje y control socioemocional.

Palabras Claves: Juego, Estrategia Pedagógica, Desarrollo Socioemocional, Aprendizaje, Habilidades sociales.

ABSTRACT

Play contributes to the socio-emotional development of children, allowing them to develop social skills that promote communication, interaction with the environment, and interpersonal connections. The article aimed to determine the importance of play as a pedagogical strategy in the development of socio-emotional skills of children aged three to four years, who begin their first social relationships in the educational context. A descriptive qualitative approach was used as a methodology, establishing its bases in the bibliographic review, collecting reliable data that contributed to obtaining results that indicate that the game enriches the teaching and learning process, but above all it provides children with the self-confidence so that they can interact, socialize naturally, strengthen bonds and increase their socio-emotional well-being. It was concluded that play is key to creating new experiences that allow children to deconstruct previous information and construct new ideas that facilitate their learning process and socio-emotional control.

Keywords: Game, Pedagogical Strategy, Socio-emotional Development, Learning, Social Skills.

INTRODUCCIÓN

El ser humano desde su nacimiento es un ser biopsicosocial, que por naturaleza se ve influenciado por el entorno, lo que logra incidir en su comportamiento y manera de relacionarse con los demás. Durante la infancia todo ser humano trae consigo múltiples cambios como el desarrollo del lenguaje, habilidades socioemocionales y la formación de la personalidad, características que se desarrollan por la interacción que el niño tiene en los distintos contextos (familia, escuela, comunidad).

Esta conexión natural entre los contextos se entrelaza al desarrollo óptimo e integral que les facilita y motiva a los niños a explorar, participar y escudriñar, el medio en cual se encuentran, lo que mantiene su curiosidad y atención activa. Por lo tanto, su interés aumenta y lo incentiva a construir nuevos aprendizajes basados en su experiencia con situaciones del entorno.

En el contexto educativo los docentes son guías y modelos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que mejoran e innovan los contenidos para cubrir las necesidades del grupo. Los docentes han encontrado la combinación perfecta entre las diferentes estrategias pedagógicas usando el aprendizaje basado en el juego como pilar fundamental y funcional que puede variar según el ritmo y estilo de aprendizaje de los pequeños, facilitando en ellos el desarrollo de habilidades cognitivas, físicas y socioemocionales que serán propicias para el bienestar integral del niño.

El juego muchas veces es entendido como una actividad simple y sin un fin en concreto. Dentro del sistema educativo es visto como una estrategia pedagógica, lo que cambia la manera de definir al término “juego”. Al direccionar el concepto al ámbito educativo el término juego se describe como una actividad divertida, lúdica y placentera que promueve aprendizajes, la interacción social, el pensamiento creativo y desarrolla habilidades motrices, cognitivas y socioemocionales. Según Del Pozo y Pacheco (2025) sugieren que “El juego ha sido ampliamente reconocido como un elemento esencial en el desarrollo infantil, desempeñando

un papel fundamental en la construcción del aprendizaje” (p.4).

El juego no solo se enfoca en el desarrollo y progreso en el área académica o de contenido, sino que también ofrece la oportunidad de expresarse en un ambiente en donde el niño manifiesta y explora sus emociones socializando con sus pares situaciones que promueve el desarrollo socioemocional. La estrategia pedagógica más utilizada en el contexto educativo es el juego, centrándose en el juego de roles y el juego simbólico, estas actividades dinámicas permitan al niño asignar significado a los objetos y cumplir funciones de roles adquiridos dentro del personaje que deciden representar lo que beneficia la comprensión de normas, valores y expectativas desde otra perspectiva.

Los niños al asumir diferentes roles dentro del juego llegan a ser influenciado por su personaje, proporcionándole la habilidad de comprender sus emociones y la de los demás, ser empático, controlar sus emociones, cooperar y colaborar en diferentes situaciones sociales en pocas palabras asimila y es resiliente antes las situaciones del mundo que le rodea. Usar el juego como estrategia pedagógica según Bustamante et al. (2024) mencionan que este se realiza “Con el fin de maximizar los beneficios del juego en el desarrollo cognitivo y socioemocional, es necesario que los educadores implementen estrategias pedagógicas específicas que incorporen actividades lúdicas en el plan de estudios de la educación inicial” (p.6).

Dentro de esta investigación se enfatiza en la importancia del juego como estrategia pedagógica en el desarrollo socioemocional de los niños siendo clave propiciar ambientes lúdicos que les motiven a interactuar con sus pares y el entorno que les rodea con la finalidad de desarrollar habilidades socializadoras que aumenten sus recursos personales volviéndose resilientes, empáticos, colaboradores, gestionando sus emociones y construyendo las bases para un desarrollo socioemocional positivo.

El desarrollo socioemocional en el pasado no era el punto fundamental dentro de la educación, estaba fijo en un segundo plano considerando a la transmisión de conocimientos la mejor forma de

educar, pero olvidándose que los estudiantes deben ser partícipes de su aprendizaje. Según Solís (2021) “Esto ha llevado a que las comunidades educativas miren la formación del estudiantado con nuevos ojos, planteándose el propósito de integrar aspectos emocionales y sociales dentro del currículum” (p.9). Esta acción que no solo los lleva a la participación, sino que también les involucra afectivamente a la creación y transmisión de nuevos aprendizajes de manera significativa, potencializadora e integral.

La educación actual con su cambio de enfoque prioriza al desarrollo y aprendizaje socioemocional como “un proceso donde los individuos manejan sus emociones, establecen metas, muestran y sienten empatía por sus pares, manteniendo relaciones positivas y tomando decisiones responsables” (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, como se citó en Solís, 2021, p. 9). Esta idea enfatiza que para existir tal desarrollo se debe tener en cuenta que todo individuo aprende desde la interacción social, lo que permite no solo adquirir y potenciar conocimientos, destrezas o valores, sino que también les brinda la posibilidad de aumentar un buen desarrollo socioemocional, donde irán adquiriendo las cualidades necesarias para identificar, comprender, expresar y controlar sus emociones.

Las experiencias durante la infancia determinan el comportamiento, las acciones, el pensamiento y la manera de afrontar las diversas situaciones expuestas en el entorno. Para hacer frente a estos acontecimientos es necesario desarrollar habilidades socioemocionales como la resiliencia, autoconciencia, empatía, regulación de las emociones, resolución de problemas, la toma de decisiones y la conciencia social, habilidades que no solo influyen en las diversas áreas (cognitiva, física, social, afectiva) sino que además aportan al desarrollo holístico del individuo.

Para comprender la importancia del desarrollo socioemocional a través del juego es preciso el control y manejo de emociones, debido a que, determinan la habilidad para aprender durante la niñez y alcanzar el máximo potencial en la adultez. De acuerdo con Flores et al. (2024), “El aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales mediante el juego es posible

gracias a la interacción y la cooperación colectiva” (p.11). Volviéndose primordial en el crecimiento y desarrollo personal de los niños y niñas durante la infancia, de modo que, establecer vínculos positivos en los diferentes contextos (familia, escuela, comunidad) en los que se irá desenvolviendo le proporciona un mejor rendimiento y control de la conducta lo que va generando salud, bienestar social y un éxito profesional.

METODOLOGÍA

Se utilizó como metodología un enfoque cualitativo descriptivo (Hernández Sampieri y otros, 2014). Se profundizó en la comprensión, interpretación y análisis de los datos que se obtuvo del fenómeno, lo que proporcionó ideas que generan nuevas perspectivas sin existir sesgos o manipulación en las variables. Como técnica se hizo uso del análisis de contenido tomando como referencia la revisión bibliográfica de trabajos previos cuyas variables se enfocaron en dar a conocer los beneficios que aporta la recreación y la lúdica en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas en sus primeros años (Denzel & Lincoln, 2015; Gibbs, 2007; Krippendorff, 1990).

Para obtener datos relevantes y de calidad se estipularon ciertos parámetros de revisión bibliográfica como el análisis de artículos de revisión, el cual se basó en resumir, evaluar e indagar estudios preliminares, además la exploración de artículos originales siendo otra fuente fidedigna y veraz en la que se acentuó las bases del trabajo (Lucas y Agramonte, 2024).

Se hizo uso de diversos buscadores como Google académico, Dialnet y Revistas de publicaciones científicas, fuentes confiables que cuentan con algoritmos sofisticados de búsqueda facilitando la identificación de referencias que cubren una alta gama de trabajos multidisciplinarios en diferentes idiomas que proporcionan la oportunidad de acceder a la información de manera rápida y fácil con el fin de tener el conocimiento a un clic para garantizar un proceso transparente.

La revisión bibliográfica, fue una práctica interpretativa de la realidad observable que se planteó a través de la recogida de datos utilizando instrumentos como la observación, encuestas, entrevista y/o anotaciones, destacando las diversas perspectivas expuestas por los sujetos de estudios. Por ello, los estudios selectos han hecho uso de esta metodología e instrumentos para recopilar información relevante acerca de los beneficios que brinda la recreación y la lúdica en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas de tres a cuatro años en la etapa de educación inicial (Alvira, 2011; Kvale, 2019; Peña Acuña, 2011).

Para contrastar y validar la información recolectada se utilizó una matriz de sistematización de información realizando un review como método de organización e identificación de ideas claves y tendencias emergentes expuesta en los estudios. La editorial Springer (2021), menciona que un review permite realizar un resumen detallado y completo

de las diferentes perspectivas de la investigación. Al utilizar esta forma de organizar los datos se ha logrado expresar fundamentos claros que proporcionaron ideas o arquetipos que facilitan orientar el trabajo y aportar a futuros temas de investigación relacionados a la educación y el desarrollo integral de las nuevas generaciones.

El procedimiento realizado ha sido efectivo para lograr interpretar la información recopilada a través de la revisión bibliográfica llevada a cabo (Ricoeur, 2006). Definir la metodología y la técnica a utilizar fueron puntos claves dentro del estudio, puesto que, sentaron las bases para la comprensión del mismo. Los hallazgos dentro de estas investigaciones previas brindan la oportunidad de un conocimiento firme y factible con el propósito de determinar la importancia del juego como estrategia pedagógica en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas en el nivel inicial.

Tabla 1

Matriz De Sistematización De Información

Título	Objetivo	Población	Estudios / datos
El impacto del juego en el desarrollo cognitivo y socioemocional en la educación inicial estrategias pedagógicas para fomentar el aprendizaje	Explorar la importancia del juego como herramienta pedagógica	Niños de Educación Inicial 3 a 5 años	Metodología mixta Grupo experimental y de control
El juego como estrategia pedagógica en niños y niñas de educación inicial	Determinar los beneficios del juego en la Educación Inicial.	Niños de Educación Inicial 3 a 5 años	Enfoque cualitativo Revisión documental
Estrategias lúdicas en el desarrollo socio-emocional en educación inicial I (1 a 2 años)	Explorar la influencia de las estrategias lúdicas en el desarrollo socioemocional.	Niños de 1 a 2 años	Revisión bibliográfica Análisis de contenido

La recreación infantil en el desarrollo socio afectivo en niños 4 a 5 años	Analizar los beneficios de las actividades recreativas en el desarrollo socioafectivo.	Niños de 4 a 5 años	Metodología mixta descriptiva Encuesta-observación
El juego como estrategia pedagógica para potenciar el desarrollo socioemocional en niños de preescolar en el jardín infantil arcoíris de sueños sabanas de san ángel magdalena	Analizar la relación entre las actividades lúdicas y el desarrollo de habilidades socioemocionales.	Niños de 3 a 4 años	Metodología cualitativa-descriptiva Revisión bibliográfica Observación
Sistema de actividades lúdicas para fortalecer el desarrollo socioemocional en niños y niñas	synetizar la evidencia disponible sobre la efectividad de los sistemas de actividades lúdicas en el fortalecimiento del desarrollo socioemocional en niños y niñas.	Niños 3 a 12 años. Énfasis en niños de 3 a 4 años	Revisión Sistemática
Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas	Diseñar e implementar un currículum encaminado al desarrollo de habilidades sociales y emocionales	Niños de 3 a 5 años	Escala de Observación del Comportamiento Infantil
El juego en el desarrollo integral infantil, una revisión sistemática	Desarrollar habilidades y competencias a través del juego	Niños de 3 a 5 años	Metodología descriptiva RSL (Revisión Sistemática de Literatura)
Importancia del juego en el desarrollo social y emocional en niños de educación inicial	Analizar la importancia del juego en el desarrollo social y emocional en niños de educación inicial.	Niños de educación inicial de 3 a 5 años	Enfoque cualitativo Revisión bibliográfica
El juego cooperativo en el desarrollo de habilidades sociales: una revisión bibliográfica	Analizar el impacto que tiene el juego cooperativo en el desarrollo de las habilidades sociales.	Nivel Educación Inicial de 3 a 5 años	Revisión bibliográfica, Matriz de recolección de fuentes

Nota: Elaborado a partir del análisis de contenido

Análisis e interpretación.

La infancia es la etapa crucial de todo ser humano, misma que se encuentra marcada por varios cambios a nivel físico, cognitivo, social y emocional. Para consolidar todos estos aspectos dentro del contexto educativo se tomó como punto eje al juego como estrategia pedagógica. Los docentes involucran el juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje y lo utilizan como instrumento de evaluación de capacidades del niño, debido a las estructuras prácticas y experienciales que contiene esta metodología educativa como es el juego-trabajo.

Del grupo de investigaciones y estudios seleccionados para la revisión bibliográfica se ha expuesto al juego de rol y al juego simulado como actividades recreativas y lúdicas utilizadas de manera frecuentes y por ello efectivas en el desarrollo de la inteligencia socioemocional. Estas actividades han permitido a los niños explorar, compartir, coordinar movimientos y comprender emocionalmente diversas perspectivas de situaciones externas situadas en su contexto, esto gracias a los personajes que interpretan.

La regulación emocional se derivó de las experiencias que se crearon en los ambientes de aprendizajes, las actividades lúdicas y de juego, se han expuesto con la finalidad de colaborar en el modelado de un buen comportamiento socioemocional. Malavé et al. (como se citó en Monar et al., 2025), hizo énfasis que las primeras relaciones externas al núcleo familiar, los niños, la experimentan durante su etapa de educación inicial, aquí se potencia su desarrollo socioemocional debido a las nuevas interacciones con sus compañeros, el cambio de contexto, las nuevas experiencias con el mundo, las actividades de juego que realizan, el intercambio de ideas, la colaboración con otros, la deconstrucción y construcción de nuevos aprendizajes.

Bustamante et al. (2024) y Lucas & Agramonte (2024), destacaban que dentro de sus investigaciones recurrieron a pruebas estandarizadas como encuestas, entrevistas y cuestionarios estructurados a profesores y padres de familia con la finalidad de recabar información que facilitará evaluar el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños. Siempre respetando la confidencialidad

de los participantes y asegurando que el ambiente de la investigación sea ético y respetuoso. Varios investigadores concuerdan que utilizar el juego como estrategia pedagógica, no solo favorece el área cognitiva, física y socioemocional, sino que también han manifestado que el juego estimula un ambiente de aprendizaje colaborativo, participativo, equitativo e inclusivo.

Para enriquecer el proceso de enseñanza, el docente juega el papel principal, pues su figura como guía y modelo proporciona el beneficio de incluir al juego en los programas educativos. El juego como estrategia pedagógica es mucho más que una herramienta, Guamán et al. (2024), ciertamente mencionó que el juego es una base sólida para el bienestar del niño, porque le facilita establecer los cimientos del crecimiento emocional positivo, interactuar de manera respetuosa, formar y fortalecer vínculos con los demás, tener acceso a la resolución de problemas debido a la manera de percibir el mundo.

Por otro lado, Acosta et al. (2023), consideró que el juego además de convertirse en un apoyo al docente se transforma en un elemento de bienestar educativo que incentiva la participación, regulación y transformación de conductas, datos que concuerdan con los autores mencionados. Además, agregó que el juego facilita el desenvolvimiento natural de los niños, puesto que, les proporciona habilidades de socialización.

El contexto educativo es diverso a nivel y ritmo de aprendizaje, personalidades que varían según la cultura, costumbres y religión. Sucede lo mismo en el aspecto emocional, Monar et al. (2025), ha destacado que los niños sienten, piensan y actúan de forma distinta dependiendo de las conductas observadas en el primer sistema de socialización (familia), el temperamento, nivel socioeconómico y de desarrollo. Morote (como se citó en Jaraba, 2024), afirmó que la ausencia del juego durante la primera infancia limita el desarrollo de habilidades sociales, comunicacionales y afectivas, puesto que, la interacción, colaboración y participación de grupos se ve ausente durante esta etapa evolutiva.

DISCUSIÓN

Ecuador, en el año 2019, se vio afectado con la pandemia (COVID-19), situación que afectó el área económica, social y emocional de la población en general. Acontecimiento que trajo consigo el aislamiento de las personas, distanciamientos de familias, negocios en quiebra y escuelas cerradas, factores negativos que repercutieron en la educación de los niños y niñas. Trasladando la educación presencial a lo virtual influyendo en el desarrollo cognitivo, físico y socioafectivo de los pequeños.

El sistema educativo y sus docentes deciden proponer al juego como estrategia pedagógica para brindar un espacio seguro y lúdico que les proporcione a los infantes la libertad de expresarse, compartir, interpretar y comprender sus emociones y la de los demás, volviéndose protagonista de su propio aprendizaje, adquiriendo experiencia de la interacción con la realidad de su entorno.

Albert Bandura (como se citó en Monar et al., 2025) hace referencia al desarrollo emocional y enfatiza que la observación e imitación son claves para reproducir las conductas emocionales adquiridas del entorno, ya sea, por miembros de la familia, pares o comunidad. Mediante el juego, el niño, aprende de lo que interpreta del entorno, las interacciones, representaciones o simulaciones que realiza. Jhon Bowlby (como se citó en Ayauca et al., 2025) hace énfasis en el vínculo emocional que se genera con la presencia y participación de los cuidadores en la actividades académicas y recreativas, menciona que sientan las bases en el desarrollo de la confianza de los niños y sus habilidades interpersonales e intrapersonales.

Tomando en consideración los distintos estilos y ritmos de aprendizajes, Guevara et al. (2021), mencionan que se deben implementar programas educativos que cubran las necesidades de manera individual, puesto que, la complejidad psicológica y las percepciones de los individuos varían según el contexto, cultura, religión y hábitos. Otros autores concuerdan con esta idea, según sus estudios e investigaciones existen diferencias en la forma de gestionar las habilidades socioemocionales lo

que ralentiza el desarrollo de habilidades sociales influyendo en la forma de interacción y gestión de emociones impidiendo generar los recursos resilientes necesarios para afianzar su realidad con la de su entorno.

Los artículos e investigaciones seleccionados para dar pertinencia y validez al presente estudio concuerdan que al incluir el juego a los programas educativos se promueve la enseñanza activa, participativa, colaborativa y directa, que posibilitan la máxima adquisición de habilidades socializadoras y comportamientos adaptativos que reestructuran sus pensamientos y perspectivas del mundo que les rodea. Justicia et al. (como se citó en Guevara et al., 2021), expone que los programas educativos deben iniciarse desde la educación inicial para prevenir conductas negativas que dificulten el desarrollo cognitivo, físico y socioemocional del niño. Además, consideran que la participación de los diferentes contextos, familia, escuela y comunidad, son claves dentro del proceso de desarrollo integral de los niños y niñas en su etapa inicial.

CONCLUSIONES

El desarrollo integral de todo individuo establece las bases en la interacción con el primer núcleo de socialización conocido como familia. Dentro de este contexto el niño va adquiriendo habilidades lingüísticas, cognitivas, físicas, sociales y emocionales, que más adelante serán potencializadas en un nuevo contexto llamado escuela. Este primer acercamiento a la educación inicial permite que el niño, asimile, tome conciencia del entorno y las situaciones expuestas en el mismo, estos procesos facilitan en los niños la deconstrucción y construcción de nuevos aprendizajes basados en la experimentación de su reciente escenario.

Dentro de este estudio se deduce la importancia y los beneficios de implementar programas educativos que cubran los diversos estilos y ritmos de aprendizajes según las necesidades de los educandos. Estas acciones determinan la importancia del juego como estrategia pedagógica propicia para desarrollar habilidades de autonomía, toma de decisión, colaboración, empatía, resiliencia y regulación

socioemocional. Además, el juego motiva a los niños a participar, explorar y aprender del medio social en el que se encuentran convirtiéndose en personajes principales de su propio aprendizaje. Los estudios selectos enfatizan en la significación y relevancia del juego dentro del proceso educativo, puesto que, sus características, diseños y estructura trabajan las diversas áreas cognitiva, afectiva, motriz, social.

En definitiva dentro de este estudio el docente es guía y figura clave en el desarrollo de habilidades de modo que se convierte en un estratega capaz de planificar de manera detallada espacios seguros y lúdicos que incluyan y vinculen el contexto educativo y familiar, creando así un ambiente seguro, acogedor y óptimo que involucre al juego como herramienta de aprendizaje significativo y de crecimiento socioemocional que brinde al niño la confianza en sí mismo, fortalezca su autoestima, mejore su rendimiento académico, facilite su interacción social y afectiva con los demás.

Toda la información recabada deja en evidencia el punto principal o la importancia que posee involucrar el juego como estrategia pedagógica educativa. Los distintos autores concuerdan que el juego, las actividades lúdicas o actividades recreativas como también se lo conoce, es una herramienta innovadora que facilita al docente impartir sus clases de manera divertida, creativa y significativa. El uso de esta estrategia pedagógica se da por sus grandes aportes en la regulación, control emocional, toma de decisiones, autonomía, autoevaluación y la empatía, características que hacen que el juego se imponga como la metodología educativa más acogida por los profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, B., Espín, A., Rosero, M., y Estupiñán, G. (2023). El juego en el desarrollo integral infantil, una revisión sistemática. *Revista Multidisciplinaria*, 5 (3), 1-7. <file:///C:/Users/USER/Downloads/690-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3452-1-10-20240630.pdf>
- Alvira. (2011). *La encuesta una perspectiva general metodológica*. Madrid- España: Centro de investigaciones Sociológicas. Primera edición
- https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsoccua_a2016_cap2-3.pdf.
- Ayauca, Q., Franco, T., Macías, R., Palma, V., y Alarcón, F. (2025). La recreación infantil en el desarrollo socio afectivo en niños 4 a 5 años. *Yachakuna-Revista Científica*, 2 (2), 93-105. <https://doi.org/10.70557/2025.ychkn.2.2.p93-105>
- Bustamante, M., Troya, S., Barboto, S., Hernández, C., Martínez, O., Valencia, T., y Bernal, P. (2024). El Impacto del Juego en el Desarrollo Cognitivo y Socioemocional en la Educación Inicial Estrategias Pedagógicas para Fomentar el Aprendizaje. *Ciencia Latina*, 8 (5), 4200-4217. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13886
- Del Pozo-Gavilánez, A. K. y Pacheco-Mendoza, S. R. (2025). Juego como estrategia pedagógica en niños y niñas de educación inicial. *Polo del Conocimiento*, 10 (2), 1410-1426. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i2.8968>
- Denzel, N., & Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa (Vol. IV)*. Barcelona: GEDISA. <https://doi.org/978-84-9784-311-9>
- Flores Benalcázar, I.G. Verduga Shiguango, H.A. Gallo Cando, K.M. Gallo Calero, G. Y. y Gallo Calero, J.L. (2024). El juego cooperativo en el desarrollo de habilidades sociales: Una revisión Bibliográfica. *MENTOR*, 3 (7), 166-186. <https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/6723/5973>
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata. <https://doi.org/978-84-7112-675-7>
- Guamán, E. M., Medina, D. D., Ochoa, K. M. y Toapanta, G. D. (2024). Estrategias lúdicas en el desarrollo socio-emocional en Educación Inicial I (1 a 2 años). *YachaKuna -Revista Científica*, 2 (1), 70-78. <https://doi.org/10.70557/2025.ychkn.2.1.p70-78>
- Guevara, C. Y., Rugerio, J. P., Hermosillo, A. M. y Corona, L. A. (2020). Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. *Revista Electrónica de Investigación*

Educativa, 22, e26, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e26.2897>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). Metodología de la investigación (sexta ed.). México: McGRAW-HILL. <https://doi.org/ISBN: 978-1-4562-2396-0>

Jaraba, A. (2024). El juego como estrategia pedagógica para potenciar el desarrollo socioemocional en niños de preescolar en el Jardín Arcoíris de Sueños Sabanas de San Ángel Magdalena. [Tesis, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD]. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/64722/apjarabae.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. Barcelona: Paidós. <https://doi.org/8475096271>

Kvale, S. (2019). Las entrevistas en investigación cualitativa. s/n: Morata. <https://doi.org/978-84-7112-630-6>

Lucas Guadalmud, L. A. y Agramonte Rosell, R. C. (2024). Sistema de actividades lúdicas para fortalecer el desarrollo socioemocional en niños y niñas. Ciencia Latina, 8 (4), 5473-5492. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12763

Monar-Miranda, M. C., Moreno-Del Pozo, G. F. y Monar- Miranda, M. D. L. Ángeles. (2025). Importancia del juego en el desarrollo social y emocional en niños de educación Inicial. Revista científica Arbitrada De Investigación En Comunicación, Marketing Y Empresa REICOMUNICAR, 8 (15), 463-483. <https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/404/671>

Peña Acuña, B. (2011). Métodos Científicos de Observación en Educación. Madrid: Visión Libros.
Ricoeur, P. (2006). Teoría de la interpretación discurso y excedente de sentido. México: Siglo XXI. <https://n9.cl/7wybi>

Solís -Pinilla, J. (2021). Aprendizaje basado en proyectos: una propuesta didáctica para el desarrollo socioemocional. Revista Saberes Educativos, (6), 76-94. <https://pdfs.semanticscholar.org/d6cd/4d53e2d738bc400ea3a1a5015b9a40f1c42e.pdf>

El rol del juego y su importancia cultural en el aprendizaje en la educación inicial

The role of play and its cultural importance in learning in early childhood education

<http://dx.doi.org/10.70557/2025.raepmh.1.1.123-133>

Yamileth Dayana Aguilera Palma*

yamileth.aguilerap@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: 0009-0000-8925-889X

Denisse Fernanda Alume-Rivas**

denisse.alumer@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: 0009-0004-4354-729X

Suanny Andrea Arroba Robalino***

suanny.arrobar@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: 0009-0004-9584-5440X

Denisse Alexandra Morales Castro****

denisse.moralescas@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: 0009-0001-3543-762X

RESUMEN

El juego fue reconocido como una herramienta determinante en el desarrollo integral de los niños durante la etapa de educación inicial. El estudio estableció que el juego funcionó como ruta concreta de aprendizaje y vinculó de manera directa el desarrollo cultural con la acción pedagógica. Se sustentó en un enfoque cualitativo que recogió evidencia mediante observaciones continuas y evaluó críticamente investigaciones previas realizadas en entornos escolares variados, lo cual permitió comprender la función formativa del juego desde la experiencia tangible y el análisis reflexivo sin recurrir a mediciones puramente cuantitativas.

Los resultados evidenciaron que el juego promovió habilidades cognitivas, sociales, emocionales y motrices, al tiempo que transmitió valores, costumbres y expresiones culturales propias de cada entorno. Se identificó que el uso del juego en espacios educativos favoreció procesos participativos y dinámicos, enriqueciendo la identidad y el sentido de pertenencia infantil. Se destacó que su integración como recurso didáctico aportó al respeto por la diversidad y fortaleció el vínculo entre enseñanza y cultura.

Palabras clave: Juego, educación inicial, aprendizaje, cultura, desarrollo infantil.

ABSTRACT

Play was recognized as a key tool in the holistic development of children during early childhood education. The purpose of this study was to analyze the role of play as a learning pathway, emphasizing its connection to both cultural and pedagogical dimensions. The research followed a qualitative approach, based on observations and critical review of studies conducted in diverse educational settings.

The findings showed that play fostered cognitive, social, emotional, and motor skills, while also transmitting values, customs, and cultural expressions specific to each context. It was found that the use of play in educational environments encouraged participatory and dynamic learning processes, strengthening children's identity and sense of belonging. Its integration as a didactic resource supported respect for diversity and reinforced the link between teaching and culture.

Keywords: Play, early education, learning, culture, child development.

INTRODUCCIÓN

El juego marca los primeros descubrimientos del niño porque le da la oportunidad de curiosear, probar y aprender a su ritmo mientras se mueve por el entorno con libertad, experiencia que despierta la imaginación y la expresión emocional en un espacio protegido que nutre su desarrollo integral (López, Nieto, Delgado, & Figueroa, 2024).

Cada dinámica lúdica conecta con la cultura que rodea al infante y le ofrece un modo propio de entender el mundo; cuando canta rondas, corre detrás de un compañero, dramatiza un cuento o manipula un trompo heredado, reafirma la identidad colectiva y revive saberes que han pasado de generación en generación (Cano & Quintero, 2023).

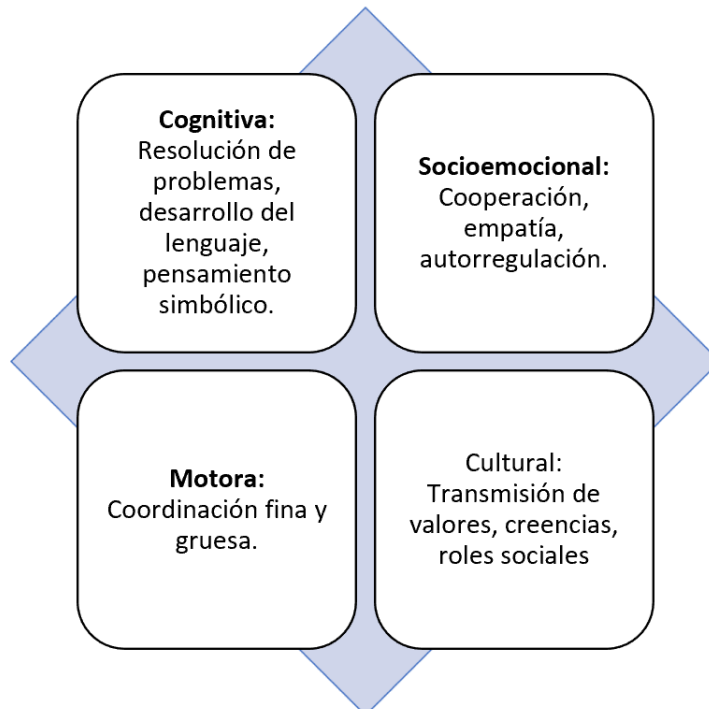
Dar al juego ese peso cultural dentro de la planificación docente convierte la clase en una

experiencia vivencial que refuerza contenidos escolares y, al mismo tiempo, estrecha el vínculo afectivo entre el niño y su comunidad, promueve la diversidad y alimenta la autonomía; en la medida en que interactúa con su entorno, el pequeño sienta las bases de una ciudadanía respetuosa y comprometida (Espinosa, 2023).

Mirar el juego con lentes culturales brinda al educador ideas frescas para diseñar propuestas inclusivas que dialoguen con las costumbres y creencias del medio en que crecen sus estudiantes, de modo que cada actividad resulte significativa y pertinente para todos (Bravo Zambrano & Pinargote Macías, 2024).

A partir de estos aspectos, se identifican cuatro funciones principales del juego en el aprendizaje, detallados en la Figura 1:

Figura 1
Funciones básicas del juego



Fuente: Adaptado de Bredikyte y Brandisauskiene (2023)

El aspecto cognitivo del juego es prioritario en el desarrollo de los niños, porque a través de él, aprenden a explorar, interpretar y comprobar lo que les rodea. Si se considera una perspectiva de aspecto psicológico y pedagógico el juego contribuye al perfeccionamiento mental como por ejemplo la memoria, la atención, la capacidad resolutoria, entre otras.

Se debe considerar la espontaneidad del ejercicio de las actividades cognitivas que se aplican durante el juego, su participación hace que se ponga de manifiesto la imaginación y la organización de ideas y pensamientos. Asimismo, los juegos que implican reglas, como los juegos de mesa o de turnos los cuales estimulan el control de las inhibiciones, la flexibilidad cognitiva y el pensamiento estratégico (Herrera-Occ & Gonzales-Soto, 2023).

El juego da forma al universo social y emocional de la infancia porque brinda al niño un espacio para mostrar lo que siente, poner nombre a esas sensaciones y ensayar maneras de gestionárselas; al hacerlo junto a otros, convierte cada reto compartido en un puente que fortalece la empatía, lazos afectivos y la convivencia serena con quienes le rodean (Gallardo & Gallardo, 2018).

Con el paso del tiempo amplía su círculo, primero en casa y después en la comunidad, y en esa ampliación aprende a cooperar, preguntar, apoyarse y resolver desacuerdos, experiencia que sostiene la autoestima y afianza una identidad personal capaz de reconocer al otro como compañero de camino. Cuando varios pequeños comparten una ronda o inventan reglas para un juego nuevo, practican turnos, negocian, escuchan y responden con firmeza sin herir, destrezas comunicativas que cimentan relaciones sanas y dejan huella tanto en lo emocional como en lo cultural (González, 2015).

El crecimiento infantil trae consigo una evolución progresiva en las capacidades motoras. A través del juego, los niños desarrollan coordinación, equilibrio, control postural y precisión manual, habilidades que resultan necesarias para aprendizajes posteriores como la lectura, la escritura o el cálculo. Por esta razón, resulta indispensable que los docentes incorporen actividades lúdicas que estimulen el

movimiento físico, como correr, saltar, lanzar objetos o jugar con cuerdas, ya que estas experiencias activan el cuerpo y preparan al niño para enfrentar con éxito los desafíos escolares (Mero, 2016, pág. 176).

El juego al aire libre, variado y libre de ataduras mejora la motricidad gruesa porque obliga al cuerpo a saltar, trepar, girar y coordinar movimientos complejos; cuando el docente programa estas dinámicas con intención pedagógica cada salto se vuelve un ejercicio de equilibrio, cada carrera un reto espacial y cada pausa una invitación a reconocer el propio límite. Con esa guía el niño gana fuerza, seguridad y autonomía mientras une cuerpo, mente y entorno en un mismo hilo de acción (Caballero, 2021).

La dimensión cultural se cuele en cada escena lúdica, pues las rondas, tiendas improvisadas o clases fingidas reproducen la vida del barrio y las historias familiares; al “vender” en el kiosco o “cocinar” para la muñeca el pequeño replica roles adultos, practica el lenguaje propio de su comunidad, interioriza normas y moldea una identidad que lo hace sentir parte de algo mayor.

Esta recreación simbólica le permite ensayar el respeto, reconocer jerarquías y ajustar su conducta a códigos compartidos que definen quién es y de dónde viene (Taro & Pincay, 2023).

Durante el juego, los niños experimentan, investigan, observan y socializan, integrando de forma natural valores, creencias y roles compartidos. Así logran ejercitar conductas y sentimientos que corresponden a la cultura en la que están inmersos. Esta vivencia fortalece la identidad y promueve la integración social desde la infancia, convirtiendo el juego en una práctica de transmisión cultural con profundo sentido pedagógico (Andrade, 2020, pág. 173).

Tabla 1
Juegos tradicionales y su función cultural

Región/Cultura	Juego tradicional	Descripción breve	Función cultural
América Latina (general)	La rayuela	Juego de piso con números trazados, se lanza una piedra y se salta en secuencia.	Refuerza la motricidad y la noción de turnos; transmite valores de cooperación.
México	Lotería	Juego de cartas con imágenes típicas y canto de figuras.	Refleja el imaginario popular y los símbolos culturales mexicanos.
Perú / Andes	Sapo	Lanzamiento de monedas a la boca de un sapo de metal.	Juego ancestral; fomenta la concentración y conecta con rituales prehispánicos.
España	El escondite	Niños se esconden mientras uno busca contando.	Potencia la estrategia y socialización; practicado en patios escolares y plazas.
África Occidental	<u>Ayo (juego de Mancala)</u>	Juego de estrategia con semillas en cavidades.	Transmisión oral; desarrolla el pensamiento lógico y refuerza vínculos familiares.
Japón	<u>Kendama</u>	Juguete de madera con bola atada, se intenta encajar en copas o picos.	Refleja valores como la perseverancia y el equilibrio; vinculado a la tradición Zen.
Argentina	El elástico	Dos niños sostienen un elástico mientras otro salta en patrones rítmicos.	Promueve la actividad física y la memoria corporal; presente en recreos escolares.
Colombia	Trompo	Peonza de madera que se lanza para girar.	Juego artesanal que conecta con la cultura rural y el aprendizaje del equilibrio.
Chile	Corre el anillo	Juego en ronda donde se esconde un anillo entre las manos.	Refuerza la atención, el suspenso y la participación grupal; común en celebraciones.

Fuente: Adaptado de Juegos Tradicionales (2025)

Estos juegos representan manifestaciones vivas de la cultura, ya que reflejan las tradiciones, valores y prácticas sociales que se transmiten durante la primera infancia. Su presencia permite que los niños reconozcan su entorno, se sientan parte activa de la comunidad que los rodea y fortalezcan su sentido de pertenencia desde las etapas más tempranas de su desarrollo.

En este marco, se plantea examinar el valor del juego como medio de aprendizaje cultural, reconociendo las variaciones que adquiere según el contexto donde se desarrolla. La intención no es repetir lo ya dicho, sino ampliar la reflexión sobre la forma en que estas prácticas pueden incorporarse al currículo como estrategias didácticas que respeten la diversidad y enriquezcan la experiencia educativa en los primeros años.

METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca dentro de un enfoque cualitativo de tipo bibliográfico. La investigación se llevó a cabo mediante la revisión, análisis e interpretación crítica de fuentes relevantes, tales como libros, artículos académicos, tesis, y documentos oficiales (Katayama, 2014). La selección de las fuentes se realizó bajo criterios de pertinencia, actualidad y rigurosidad académica. Para ello, se consultaron bases de datos especializadas como, por ejemplo, Redalyc, Google Scholar, utilizando palabras clave relacionadas con el tema.

El enfoque cualitativo resalta la utilidad del estudio de casos, pues permite observar cómo un grupo concreto incorpora los juegos propuestos y comprobar de manera directa la relación entre la teoría y la práctica; este método facilitó examinar cada dinámica en su contexto natural, escuchar las voces de los participantes y registrar matices que un diseño cuantitativo hubiera pasado por alto (Cepeda, 2006). El respaldo bibliográfico ayudó a contrastar perspectivas, detectar coincidencias y cuestionar supuestos, tarea que derivó en una visión más amplia y crítica del tema al poner en diálogo autoras y autores de distintas corrientes sobre el mismo fenómeno (Arias, 2012).

RESULTADOS

Los datos obtenidos muestran una fuerte relación entre las actividades lúdicas y la cultura local. Por ejemplo, en contextos rurales se observaron juegos que imitaban actividades agrícolas o rituales tradicionales, mientras que en contextos urbanos predominaban juegos simbólicos relacionados con el consumo y la tecnología. Se eligieron 5 investigaciones que representaron el tema de forma pertinente y actual de los últimos 5 años.

Para el año 2020 Andrade (2020) elaboró un estudio titulado “El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial”, detalló hallazgos que abarcaban la planificación, utilización y ejecución del juego y concluye que “los planteamientos lúdicos tendrán un carácter global y enriquecedor a nivel segmentario” (p.148)

En el 2021 en la investigación de San Vicente (2021) se postula que la cultura y la educación son un binomio social, que denota la transmisión de conocimientos a través de la tradición oral y por ello el juego ayuda a perpetuar dichas tradiciones. El juego reorganiza conexiones neuronales, estimula emociones y la creatividad, y es clave para el desarrollo psicomotor. El juego es un derecho humano esencial para el desarrollo psicosocial y cognitivo, y debe ser promovido desde la educación como estrategia vital. “El juego es una manifestación de la cultura, es aprendizaje y, por tanto, un elemento más de la educación como fenómeno de la cultura” (p. 41).

Otro estudio en 2022 titulado: “Una mirada desde los diferentes autores” (Simbaña et al. 2022), evidencia que el juego es inherente al ser humano, favorece el desarrollo integral y tiene un papel esencial en la educación. Se detallan teorías clásicas como la del excedente energético, la recapitulación y la ficción, además concluye que El juego debe incorporarse en la práctica educativa desde una perspectiva metodológica, ya que potencia la creatividad, la lógica y el desarrollo integral infantil porque es una experiencia cultural en la cual se realizan descubrimientos y se establecen normas.

Otro estudio relevante es el denominado “Los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para afianzar la identidad cultural en educación primaria” en el cual se concibe a las infancias indígenas como sujetos activos del aprendizaje, además reconoce los saberes ancestrales como componentes esenciales de la educación y finalmente propone un modelo educativo descolonizador y contextualizado que rompe con la pedagogía tradicional occidental.

El estudio concluye que el juego tradicional es una forma innovadora y transformadora de educación intercultural, ya que logró articular conocimientos indígenas con una propuesta pedagógica emancipadora, haciendo que la educación deba considerar las cosmovisiones y realidades locales de los pueblos originarios (Taro & Pincay, 2023).

En el año 2024 se realizó una investigación con el tema : “Los juegos tradicionales para desarrollar la motricidad gruesa en los niños de Educación Inicial

II”, se evidenció las deficiencias en el desarrollo locomotor y control de objetos cuando los juegos tradicionales no se usaban regularmente, por lo cual se concluyó que los juegos tradicionales o culturales, se constituyen en herramientas de índole pedagógico fundamentales para el desarrollo de la motricidad de tipo grueso y además influyen en el aprendizaje cognitivo, emocional y sociocultural de los niños en la educación inicial (Bravo Zambrano & Pinargote Macías, 2024).

Adicionalmente, en la Tabla 2 se resume la información de los estudios analizados, junto con algunas de sus principales conclusiones, lo que permite observar coincidencias, enfoques metodológicos y aportes relevantes sobre la relación entre juego, cultura y aprendizaje en la educación inicial:

Tabla 2
Resumen de principales estudios

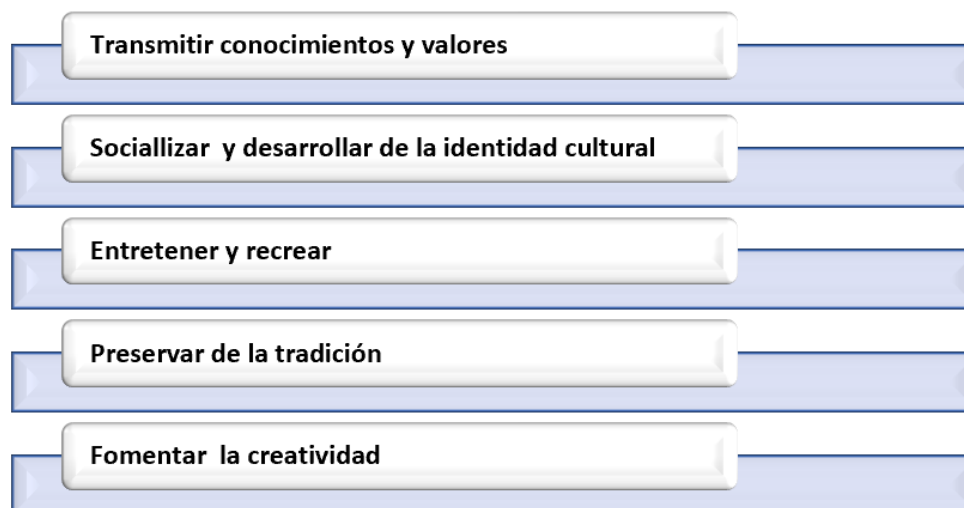
Título	Objetivos	Población/ Muestra	Metodología	Principales hallazgos	Conclusiones
El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial	Conocer la importancia de los juegos en el aprendizaje de los niños	El grupo de estudio consistió en 10 docentes de escuelas y la observación directa a los niños de estos centros de la ciudad de Loja.	Se emplearon métodos como la encuesta a las docentes para lograr un primer nivel de comprensión sobre el rol del juego en el ámbito del crecimiento infantil y una observación directa a los niños que facilitó información sobre el juego y su aplicación como estrategia en el proceso de aprendizaje.	El juego aporta la alegría del movimiento y satisfacciones simbólicas y satisface las necesidades de los estudiantes.	Se concluye que en edades infantiles lo primordial es el juego, pues en estas etapas los niños experimentan investigan conocen socializan.

<i>La importancia del juego en el desarrollo psicomotor.</i>	Analizar la incidencia	Teóricos clásicos como Erikson, Piaget, Vygotsky; no hay muestra empírica directa	Ensayo teórico	El juego reorganiza conexiones neuronales, estimula emociones y la creatividad, y es clave para el desarrollo psicomotor.	El juego es un derecho humano esencial para el desarrollo psicosocial y cognitivo, y debe ser promovido desde la educación como estrategia vital.
<i>El juego: una mirada desde los diferentes autores</i>	Describe cómo ha evolucionado el juego en el	Estudios y teorías de diversos autores (25 artículos seleccionados entre 2016–2021)	Revisión bibliográfica-descriptiva	El juego es inherente al ser humano, favorece el desarrollo integral y tiene un papel esencial en la educación. Se detallan teorías clásicas como	El juego debe incorporarse en la práctica educativa desde una perspectiva metodológica, ya que potencia la creatividad, la lógica y el desarrollo integral infantil.
				la del excedente energético, la recapitulación y la ficción.	
<i>Los juegos tradicionales para desarrollar la motricidad gruesa en los</i>	Diseñar una estrategia lúdica basada en juegos tradicionales para favorecer la motricidad.	19 alumnos de la Unidad Educativa Fiscal Lodana (Ecuador) del grado de subinicial II.	Enfoque mixto, descriptivo, diseño no experimental, transversal. Técnicas: test TGMD-2, entrevistas y encuestas.	Se evidenciaron deficiencias en el desarrollo locomotor y control de objetos. Juegos tradicionales no se usaban regularmente.	Los juegos tradicionales son herramientas pedagógicas efectivas para desarrollar motricidad gruesa y fomentar el aprendizaje integral infantil.
<i>Warisata, educación y saberes: el lugar de las infancias indígenas en el pensamiento educativo de Elizardo Pérez</i>	Analizar cómo Elizardo Pérez comprende las infancias indígenas	Caso de estudio: Escuela-Ayllu de Warisata y pensamiento de Elizardo Pérez.	Análisis documental e interpretativo del pensamiento educativo de Elizardo Pérez, enfocado en su trabajo y en el contexto histórico del proyecto de Warisata.	- Elizardo Pérez concibe a las infancias indígenas como sujetos activos del aprendizaje. - Reconoce los saberes ancestrales como componentes esenciales de la educación. - Propone un modelo educativo descolonizador y contextualizado que rompe con la pedagogía	- El proyecto de Warisata representó una forma innovadora y transformadora de educación intercultural. - Elizardo Pérez logró articular conocimientos indígenas con una propuesta pedagógica emancipadora. - La educación debe considerar las cosmovisiones y realidades locales de los pueblos originarios.

Los estudios se centran en los estamentos de la Figura 2:

Figura 2

Principales resultados de la importancia cultural del juego



Los docentes coincidieron en que los juegos culturalmente significativos generan mayor motivación y participación, fortalecen la identidad del niño y permiten aprendizajes más profundos.

DISCUSIÓN

Los cinco trabajos revisados apuntan hacia la misma idea: cuando el juego se liga al contexto y se diseña con un propósito claro, sus beneficios desbordan la simple diversión.

Por ejemplo, Simbaña-Haro et al. muestran que una dinámica ajustada a la cultura del grupo empuja a las niñas y niños a la zona de desarrollo próximo, de modo que aprenden justo en el margen de lo que ya dominan y construyen una identidad firme desde muy temprano.

Taro y Pincay, junto con San Vicente, insisten en los juegos tradicionales como vía para mantener viva la memoria colectiva, pues al cantar rimas o competir con trompos no solo practican destrezas motoras: también escuchan historias, repiten dichos y llevan al presente la experiencia de quienes les precedieron, logro que se potencia cuando la maestra planifica

con detalle la secuencia didáctica y alinea cada paso con el objetivo formativo señalado por Andrade (Andrade, 2020).

En la misma línea, (Bravo Zambrano & Pinargote Macías, 2024) subrayan que estas dinámicas arraigadas en la comunidad despiertan la emoción, estimulan el pensamiento flexible y refuerzan el sentido de pertenencia. Taro y Pincay aportan un matiz más: al integrar contenidos culturales en las reglas del juego el niño se apropia de sus raíces y aprende a reconocerse dentro de ellas.

Todo converge en una conclusión sencilla: el juego bien pensado se convierte en un aula abierta donde la cultura, la creatividad y el desarrollo van de la mano.

CONCLUSIONES

El juego ocupa un lugar central en la educación inicial porque integra de manera fluida las áreas cognitiva, emocional, social y motriz en cada exploración del entorno, de modo que cada dinámica lúdica se convierte en ocasión concreta para descubrir, construir y dar sentido a la realidad desde una

participación activa que fortalece el desarrollo integral del niño.

Cuando las actividades incluyen tradiciones, valores y modos de convivencia propios de la comunidad, el niño se reconoce como parte de una historia compartida, refuerza su identidad y adopta una postura de respeto hacia el medio que lo rodea, ya que las rondas, los objetos simbólicos y las normas heredadas funcionan como hilo vivo que une pasado y presente en la experiencia cotidiana del aula.

Al interactuar con sus compañeros durante estas dinámicas, el pequeño ejercita la cooperación, la comunicación empática y la resolución creativa de desacuerdos, habilidades que nutren su capacidad para convivir y lo preparan para asumir responsabilidades de forma segura y confiada; en este proceso el docente actúa como mediador intencional al seleccionar juegos que reflejan la realidad cultural del grupo y al transformar cada momento lúdico en una experiencia educativa que estimula la autonomía, la iniciativa y el pensamiento flexible.

Concebir el juego desde esta perspectiva implica reconocerlo como vía principal de aprendizaje y vínculo directo con la comunidad, porque no se reduce a entretener, sino que forma personas arraigadas, creativas y listas para participar en el mundo con identidad sólida y sentido de pertenencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, A. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Revista Ciencia e Investigación*, 5(2), 131-149. doi:10.5281/zenodo.3820949

Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación Científica* (Sexta ed.). Caracas: Episteme.

Bravo Zambrano, J. E., & Pinargote Macías, E. I. (2024). Los juegos tradicionales para desarrollar la motricidad gruesa en los niños de Educación Inicial II. *Maestro y Sociedad*, 21(2), 729-742. Obtenido de <https://maestrosociedad.uo.edu.cu>

Bredikyte, M., & Brandisauskiene, A. (2023). Pretend play as the space for development of self-regulation. *Frontiers in Psychology*, 14. doi:10.3389/fpsyg.2023.1186512

Caballero, G. (2021). Las actividades lúdicas para el aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(4), 861-878. doi:10.23857/pc.v6i4.2615

Cano, V., & Quintero, S. R. (2023). El juego como estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en la primera infancia. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 221-239. doi:10.17151/rlee.2023.18.2.10

Cepeda, G. (2006). La calidad en los métodos de investigación cualitativa: principios de aplicación práctica para estudio de casos. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 29, 57-82.

Espinosa, P. (2023). La participación de los padres en la educación preescolar: obstáculos y estrategias para fomentar una colaboración efectiva. *RECIMAUC*, 7(2), 819-826. doi:10.26820/reciamuc/7.(2).abril.2023.819-826

Gallardo, J., & Gallardo, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Hekademos: revista educativa digital*, 24, 41-51.

González, C. (2015). Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(2), 235-241. doi:10.15446/revfacmed.v63n2.47983

Herrera-Occ, M. C., & Gonzales-Soto, V. A. (2023). El Juego Simbólico en el Desarrollo de Competencias en la Primera Infancia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 36-49. doi:10.37843/rtd.v16i2.372

Juegos Tradicionales. (29 de Abril de 2025). Obtenido de <https://juegostradicionales.org/>

Katayama, R. (2014). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Lima: Fondo Editorial de la UIGV.

López, N., Nieto, R., Delgado, V., & Figueroa, L. (2024). Importancia de las actividades lúdicas en el proceso de aprendizaje en los niños de inicial. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 4(4), 177-194.

Mero, D. M. (2016). El juego como método para el desarrollo de las habilidades motoras en la preparatoria. *Revista Dominio de las Ciencias*, 2(4), 164-178.

Peña, M. D. (2020). Actividades lúdicas como estrategias de transición educativa. *Revista Scientific*, 5(17), 143-163. doi:doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.7.143-163

San Vicente, A. (2021). La importancia del juego en el desarrollo psicomotor. *Saete Digital Educación y Psicopedagogía*, 4(1), 37-52.

Simbaña-Haro, M., González-Romero, M., Obando-Tasiguano, C., & Hinojosa-Cazco, G. (2022). El juego: una mirada desde los diferentes autores. 593 *Digital Publisher CEIT*, 7(6-2), 145-156. doi:10.33386/593dp.2022.6-2.1148

Taro, J., & Pincay, M. (2023). Los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para afianzar la identidad cultural en educación primaria. *Warisata Revista de Educación*, 5(15), 38-52. doi:10.61287/warisata.v5i15.9

La prohibición de la comunicación de testigos: Un ideal utópico que necesita una reforma regulatoria urgente

The prohibition of witness communication: A utopian ideal that urgently needs regulatory reform

<http://dx.doi.org/10.70557/2025.raepmh.1.1.134-141>

José Miguel Ledesma Huerta*

joseledesma@ledesmayledesma.com.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5100-4568>

Epmhneia Vol.1 #1

RESUMEN

El presente ensayo analiza la normativa ecuatoriana sobre la prohibición de comunicación entre testigos en los códigos procesal y penal, destacando su insuficiencia para prevenir la contaminación de la memoria testimonial. Aunque ambas normativas prohíben dicha comunicación únicamente antes y durante el testimonio, se señala que no regulan otras influencias externas como las provenientes de abogados, partes o peritos. Además, se critica la falta de control en declaraciones realizadas mediante videoconferencia. Sobre esta base, se propone una reforma regulatoria urgente que amplíe la prohibición de comunicación, incluya figuras externas al proceso e implemente mecanismos de supervisión efectivos, respaldados por el marco constitucional que reconoce el derecho a la prueba y a la verdad fáctica. El objetivo es mejorar la fiabilidad del testimonio y garantizar una justicia más precisa y equitativa.

Palabras clave: Testigos, memoria, relatos, prohibición de comunicación, medios de prueba, testimonio en videoconferencia.

ABSTRACT

This essay analyzes the Ecuadorian regulations regarding the prohibition of communication between witnesses within the procedural and criminal codes, highlighting their insufficiency to prevent contamination of testimonial memory. Although both regulations prohibit such communication only before and during testimony, it is noted that they do not regulate other external influences such as those from lawyers, parties, or experts. Additionally, the lack of control over statements made via videoconference is criticized. Based on this, an urgent regulatory reform is proposed to expand the prohibition of communication, include external figures outside the process, and implement effective supervision mechanisms, supported by the constitutional framework that recognizes the right to evidence and factual truth. The goal is to improve the reliability of testimonies and ensure a fairer and more accurate justice.

Keywords: Witnesses, memory, stories, communication prohibition, evidence means, testimony in videoconference.

INTRODUCCIÓN

El Código Orgánico General de Procesos ecuatoriano en su artículo 159 in fine que las partes, para demostrar los hechos en controversia, puedan utilizar cualquier tipo de prueba que no violenta el debido proceso, ni la Ley (con excepción de la declaración de parte de los servidores públicos en los procesos contencioso Administrativo y Tributarios, que sí admite en su lugar informes al tenor de lo prescrito en el Art. 310 ejusdem) y, por ende, uno de los medios probatorios admitidos es la prueba testimonial (Código Orgánico General de Procesos, 2016).

A su vez, el artículo 189 del Código Orgánico General de Procesos ecuatoriano define al testigo como toda persona que ha percibido a partir de sus sentidos, directa y personalmente, hechos relacionados con la controversia y para la práctica probatoria de los antes referidos testigos, establece en el artículo 179 ibidem, la prohibición de comunicación, esto es, que mientras esperan ser llamados a rendir su testimonio, las o los declarantes no podrán comunicarse entre sí y, además, establece la prohibición que en el transcurso de la audiencia no podrán ver, oír, ni ser informados de lo que ocurra en la audiencia. En este punto, vale la pena señalar que el Código Orgánico General de Procesos ecuatoriano regula la actividad procesal en todas las materias excepto la constitucional, electoral, de extinción de dominio y penal (Código Orgánico General de Procesos, 2016).

Asimismo, encontramos que el Código Orgánico Integral Penal ecuatoriano establece en su artículo 503, numeral 5 que cuando existan varios testimonios, los testimonios se recibirán por separado, evitándose que los testigos se comuniquen entre sí, razón por la que, permanecerán en un lugar aislado, en concordancia con el artículo 502, numeral 12 del mismo cuerpo legal (Código Orgánico Integral Penal, 2014).

De las normas legales mencionadas ut supra, se infiere sin lugar a duda alguna que el derecho ecuatoriano ha establecido la prohibición de comunicación de los testigos, en materia civil y penal, únicamente de manera previa a rendir su declaración y al momento de rendir su testimonio, de forma tal, que para el sistema procesal civil y penal ecuatoriano la contaminación de los recuerdos de los testigos no es, pues, protegida, ni regulada en otros momentos que no sean los dos mencionados anteriormente, ni en relación con otras personas que no sean testigos.

De ahí que analizaré si la regulación que prohíbe la comunicación de los testigos es suficiente y eficaz, a efectos de evitar la contaminación de la memoria de los testigos que sin duda afectaría sus relatos y, en consecuencia, a la búsqueda de la verdad de los hechos dentro de la actividad probatoria.

Presentación del problema

Nótese que la normativa que prohíbe la comunicación de los testigos al momento previo a rendir su declaración y al momento de rendir su testimonio, no prohíbe la comunicación del testigo con otras personas, tales como las partes, abogados de las partes, peritos y, en general, con ninguna persona que no sea otro testigo, lo que implica que para el derecho ecuatoriano, la memoria del testigo sólo puede ser influenciada y, por ende, distorsionada única y exclusivamente por otro testigo y, por nadie más, lo cual a todas luces conlleva que lo normado por el Código Orgánico General de Procesos y Código Orgánico Integral Penal ecuatoriano, en relación con la prohibición de comunicación de los testigos, es insuficiente e ineficaz, ya que no surte siquiera los efectos legales pretendidos de las normas en cuestión, esto es, que los relatos de los testigos no sean contaminados al momento de rendir su declaración (Código Orgánico Integral Penal, 2014; Código Orgánico General de Procesos, 2016).

A lo expuesto en el párrafo anterior, debo sumar que en la búsqueda de la eficiencia y simplificación administrativa que garantice el ejercicio de los derechos sin retrasos, ni demoras innecesarias y, a su vez, que reduzca costos y optimice los recursos públicos, así como el tiempo de todos los ciudadanos conforme consta de uno de los considerandos de la Ley Orgánica para la Transformación Digital y Audiovisual publicada en el Tercer Suplemento del Registro Oficial No. 245, el 7 de febrero del año 2023, se reformó el artículo 4 del Código Orgánico General de Procesos del Ecuador, estableciéndose como regla general que las audiencias puedan realizarse por videoconferencias u otros medios telemáticos, pudiendo el juzgador de manera excepcional y motivadamente, justificar la imperiosa necesidad de que esta sea presencial y, señalo esto, ya que el anterior artículo 4 contemplaba lo contrario, esto es, que la regla general era la presencialidad en las audiencias, quedando la opción de videoconferencia de manera excepcional para tales efectos, esto es, cuando la comparecencia de manera personal no fuere posible, es decir, en la actualidad el juez negará la comparecencia telemática únicamente cuando se justifique la imperiosa necesidad de que sea de manera personal, lo cual agrava la insuficiencia e ineficacia normativa sobre la prohibición de comunicación del testigo, ya que no existe regulación a la fecha que controle de alguna forma la declaración del testigo a través de videoconferencia u otro medio de comunicación de similar tecnología, subrayando que la Resolución No. 204-2023 del Pleno del Consejo de la Judicatura que contiene el Reglamento de Gestión Judicial por medios electrónicos publicada en el Suplemento del Registro Oficial No. 486 del 26 de enero de 2024, no regula, ni controla la declaración del testigo por videoconferencia u otros medios telemáticos (Ley Orgánica para la Transformación Digital y Audiovisual, 2023; Consejo de la Judicatura, 2023).

La insuficiencia e ineficacia normativa en relación con la prohibición de comunicación del testigo ha sido expuesta por el profesor Víctor de Paula Ramos al señalar lo siguiente:

Por tanto, vale la pena señalar que aunque los legisladores llegasen a considerar que la memoria de un testigo puede verse influida por otros testigos en el momento en que se toma declaración, no han hecho ninguna referencia – y simplemente ignoran, a decir verdad – a la posible influencia anterior a ese acto solemne así como la que ejercen otros sujetos distintos de los demás testigos, cualquiera que sea la forma de hacerlo. No se ignoran, obviamente, las dificultades que existirían para que fuera posible evitar cualquier contaminación. Lo que se pretende es llamar la atención sobre el hecho de que la contaminación ni siquiera se señala como un posible factor sobre el que haya que pensar, salvo en el momento de la toma de declaración. (De Paula, 2019, p. 52-53).

Asimismo, en relación con la inexistente regulación sobre el testimonio rendido por videoconferencias u otros medios de comunicación de similar tecnología que conllevan la falta de control sobre aquellas, el profesor Jordi Ferrer Beltrán en una de sus conferencias en el año 2023, manifestó y señaló sobre los problemas que pueden suscitarse en el evento que un testigo rinda su testimonio por medio de videoconferencia sin que exista control alguno en dicha práctica, a efectos de evitar la comunicación del testigo con otras personas, recomendando la necesaria regulación para el control de la antes referida práctica.

Así también, el profesor Jordi Ferrer Beltrán propuso con la finalidad de ejercer algún tipo de control en la práctica de la prueba testimonial por medio de videoconferencias, que se la realice ante la autoridad más próxima de la residencia habitual del testigo bajo el principio de colaboración con la función judicial; propuesta con la cual coincido plenamente y es perfectamente aplicable bajo el ordenamiento jurídico ecuatoriano, ya que el artículo 226 de la Constitución de la República del Ecuador consagra el principio de cooperación y coordinación institucional, en concordancia con el artículo 30 del Código Orgánico de la Función Judicial que en su primer inciso manda a que todos los funcionarios, empleados y más servidores de las instituciones del Estado están obligados a colaborar con la función judicial (Código Orgánico de la Función Judicial, 2015; Constitución de la República del Ecuador, 2008).

Los problemas así expuestos tienen una gran importancia en relación con uno de los objetivos de la actividad probatoria como es la búsqueda de la verdad de los hechos, teniendo presente como bien lo manifestó el profesor Michele Taruffo al citar a M. Gascón: “[...] en los sistemas procesales modernos no se espera encontrar la «verdad» recurriendo a la adivinación, echándolo a suerte, «leyendo» las hojas de té, mediante un duelo judicial o por algún otro medio irracional e incontrolable (como los juicios de Dios o algún otro tipo de ordalías medievales), sino sobre la base de los medios de prueba, que han de ser apropiadamente ofrecidos, admitidos y presentados” (Taruffo, 2008).

Propuesta de cambio y soluciones

Bien hace la profesora Gascón Abellán cuando afirma que: “Las reglas institucionales que gobiernan el procedimiento de prueba y que hacen de la averiguación de la verdad una tarea reglada y no (o no completamente) libre son de muy variado tipo” (Gascón Abellán, 2010). Sumado a lo señalado por la profesora Carmen Vásquez en el sentido siguiente:

El término «prueba» es ambiguo. Con él, podemos hacer referencia a los elementos de juicio, a la práctica probatoria y al resultado probatorio. Con estas distinciones es posible clasificar las normas sobre la prueba en un sistema jurídico atendiendo al objeto que regulan en: reglas sobre los medios de prueba, reglas sobre la práctica de las pruebas admitidas y reglas sobre el resultado de las pruebas admitidas y practicadas. E incluso tal distinción sirve también para referir a los diversos elementos que conforman un derecho prácticamente reconocido (explícita o implícitamente) por todos los Estados democráticos actuales: el derecho a la prueba. (Vásquez, 2015, p. 27).

Tanto el derecho a la verdad como el derecho a la prueba al que han hecho referencias las profesoras citadas, se encuentran plenamente recogidos en la Constitución de la República del Ecuador en los artículos 76, numeral 7 y 78, razón por la que, corresponde determinar cómo aporta la psicología del testimonio en relación con las propuestas de cambio producto de una insuficiente, ineficaz e inexistente (videoconferencias) legislación ecuatoriana en cuanto a la prohibición de comunicación de los testigos (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

Así, debemos recordar lo expuesto por la profesora Giuliana Mazzoni al señalar que: “Al testificar se cuenta lo que se recuerda de un suceso, de una persona, de una situación, por lo que los mecanismos de la memoria con sus puntos fuertes y sus puntos débiles, son en gran medida los mismos que controlan el testimonio” (Mazzoni, 2019, p. 65). A su vez, el profesor Antonio Manzanero al referirse al testimonio sostiene lo siguiente:

Un testimonio o una declaración es un relato de memoria que un testigo realiza sobre unos hechos previamente presenciados. Podemos establecer dos fuentes diferentes origen de las falsas declaraciones: a) las falsas memorias o recuerdos erróneos productos del olvido y la distorsión de la memoria. b) la mentira consistente en omitir o distorsionar deliberadamente los hechos. (Manzanero, 2018, p. 65).

En el presente ensayo, siendo que, hemos determinado que el problema tiene relación con la insuficiente, ineficaz e inexistente (videoconferencias) legislación sobre la prohibición de comunicación de los testigos, me referiré únicamente a las falsas declaraciones producto de la distorsión de la memoria y no del olvido, ni de la mentira.

Para los efectos antes señalados, vale la pena resaltar que la memoria no graba, sino que interpreta y reconstruye la realidad conforme lo afirma el profesor Antonio Manzanero en su libro Memoria de Testigos,

razón por la que, cabe entonces señalar las causas que provocan la distorsión de la memoria, debiendo destacar que la memoria, en su cotidiano funcionamiento, está sujeta a distorsiones (Mazzoni, 2019).

Una de las causas que genera la distorsión de la memoria del testigo deviene de las informaciones que reciben los testigos con posterioridad al suceso que deben relatar y, en consecuencia, a efectos de la psicología testimonial, se debe cuidar que la memoria de los testigos no sea distorsionada o influenciada, ya que se generarían falsas memorias y, entre otros casos, aquello ocurre como consecuencia de la información post-suceso conforme lo enseña el profesor Antonio Manzanero al manifestar lo siguiente: “Aunque la legislación establece que debe cuidarse que los testigos no se vean afectados por la influencia de contaminaciones fruto de los comentarios entre testigos o de otras fuentes externas, lo cierto es que resulta muy difícil evitarlo”. (Manzanero, 2018, p. 70.).

De todo lo expuesto y teniendo presente los aportes de la psicología testimonial con el fin de evitar la distorsión de la memoria del testigo como consecuencia de informaciones que llegan al testigo de forma posterior al hecho presenciado y previa a su declaración, es sensato señalar que las normas procesales relacionadas con la prueba testimonial busquen, sino eliminar al menos sí reducir las posibles contaminaciones de la memoria del testigo en cuestión, no sólo al momento de rendir su testimonio, sino desde que conoce que será llamado a rendir su versión en calidad de testigo, razón por la que, aquí se presentan propuestas de ley ferenda, tendientes a evitar la contaminación de la memoria del testigo y, a su vez, evitar falsas declaraciones que no sean consecuencia del olvido, ni de la mentira.

Reconociendo así, que es muy difícil evitar de manera absoluta que la memoria de un testigo sea distorsionada producto de conversaciones con terceros, entre otros motivos, no impide proponer una mejor legislación que pretenda reducir o minimizar la contaminación de los relatos de los declarantes, recordando para tales efectos, las palabras del profesor Jordi Nieva Fenol al manifestar que luchar contra las costumbres y tradiciones, particularmente jurídicas, es riesgoso y costoso, pero estamos obligados a hacerlo cuando se siguen parámetros absurdos.

Por todo lo expuesto, las propuestas son las siguientes:

1) Que los testigos sean patrocinados por abogados que no sean de ninguna de las partes litigantes, esto es, que sus defensores técnicos sean contratados por el propio deponente y/o proporcionados por el Estado por medio de la defensoría pública, ya que en la práctica quien asume la defensa técnica del testigo es el abogado de la parte que anunció dicho medio probatorio; sin embargo, el artículo 177, primer inciso del Código Orgánico General de Procesos manda a que el declarante esté asistido por su defensor o defensora, bajo sanción de nulidad y, en consecuencia, el artículo 177 primer inciso del mencionado cuerpo legal, debe reformarse agregándose que el defensor o defensora del declarante no puede ser el abogado de la parte que anunció y solicitó su testimonio, ni tampoco proporcionado o contratado por dicha parte, sino por el propio testigo o proveído por el Estado de conformidad con la ley; cuya función principal sería explicarle al deponente las solemnidades que se aplicarán al momento de rendir su versión y, además, evitar que cualquiera de las partes litigantes, por intermedio de sus defensores técnicos, realicen preguntas o repreguntas contrarias al ordenamiento jurídico ecuatoriano, para lo cual el abogado del testigo deberá presentar las objeciones pertinentes, y así el juzgador podrá admitir o no las antes referidas preguntas o repreguntas (Código Orgánico General de Procesos, 2016)..

La presente reforma aplicaría también al Código Orgánico Integral Penal por ser el Código Orgánico General de Procesos, norma supletoria.

2) La prohibición de comunicación del testigo constante en el artículo 179 del Código Orgánico General de Procesos del Ecuador y en el artículo 503, numeral 5 y 502, numeral 12 del Código Orgánico Integral Penal, deberán extenderse no solo a los momentos en que la antes referida prohibición es aplicable, esto es, previo a rendir su testimonio y al momento de rendirlo, sino también a la comunicación con otras personas que no sean solamente testigos, de forma tal, que la prohibición de comunicación deberá reformarse incluyéndose la prohibición a más de la comunicación entre testigos, a otras personas, particularmente, a las partes, sus abogados y peritos, lo cual aplicaría desde el momento que conozca el testigo que será requerido y, posteriormente, anunciado como testigo, por alguna de las partes litigantes (Código Orgánico General de Procesos, 2016)..

3) Siendo que, el artículo 83, numeral 2 de la Constitución de la República del Ecuador, dispone entre otros deberes y responsabilidades, el no mentir, deberá incluirse en el Código Orgánico General de Procesos, aplicable al Código Orgánico Integral Penal, una norma que permita si bien no la exclusión de la admisión del testimonio como medio probatorio, sí que carezca de eficacia probatoria, la prueba testimonial que se demuestre fehacientemente dentro del interrogatorio o contrainterrogatorio respectivo, que ha tenido comunicación y por ende, información post suceso, obviamente, solo en función de los hechos que debe relatar, con las partes, peritos, abogados y otros testigos, dejando a salvo la comunicación con los abogados de las partes litigantes que tenga única y exclusivamente relación para saber y conocer si dicho testigo ha conocido directa y personalmente sobre el hecho respecto del cuál se requerirá su testimonio, ya que de ocurrir aquello, la memoria del testigo sería distorsionada y, por ende, se obtendrá una falsa declaración que no proviene, ni del olvido, ni de la mentira, sino producto de una falsa memoria, evitando así, conseguir uno de los objetivos de la actividad probatoria que es la búsqueda de la verdad de los hechos (Constitución de la República del Ecuador, 2008; Código Orgánico Integral Penal, 2014; Código Orgánico General de Procesos, 2016).

4) Siendo que, ciertas versiones de los testigos pueden realizarse por medio de videoconferencias u otros medios telemáticos, deberá incluirse una norma legal tanto en el Código Orgánico General de Procesos como en el Código Orgánico Integral Penal ecuatorianos, que disponga que la práctica por medio de videoconferencia se deberá realizar ante la autoridad pública más próxima al domicilio o ubicación del testigo con la finalidad de que la autoridad pública antes referida, controle que en la práctica de dicha declaración, el testigo no tenga comunicación con nadie más que no sea su defensor o defensora técnica (Código Orgánico Integral Penal, 2014).

CONCLUSIONES

Si aceptamos que uno de los objetivos de la actividad probatoria es la búsqueda de la verdad de los hechos y que el sistema procesal ecuatoriano debe ser un medio para la realización de la justicia al tenor de lo prescrito en el artículo 169 de la Constitución de la República del Ecuador y, siendo que, la prueba testimonial es uno de los medios probatorios admisibles para que los jueces cumplan con su principal deber de administrar justicia conforme lo manda el artículo 172 de nuestra Carta Magna, es obligatorio evitar, lo más posible, que la memoria de los testigos sea distorsionada por información post suceso, con la finalidad de obtener un relato que guarde la mayor correspondencia entre lo que percibió el testigo y lo que declarará, para lo cual es necesario mantener en la mejor y mayor medida posible la exactitud de la información constante en su memoria (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

Código Orgánico de la Función Judicial (2015). Registro Oficial No. 439. <https://n9.cl/lhh6m>

Código Orgánico General de Procesos [COGEP] (2016). Ministerio de Educación del Ecuador. <https://n9.cl/ky9cpc>

Código Orgánico Integral Penal [COIP] (2014). Registro Oficial No. 623. <https://n9.cl/valdad>

Constitución de la República del Ecuador (2008). Registro Oficial Suplemento 449. <https://n9.cl/0rcq4e>
De Paula Ramos, V. (2019). La prueba testifical: del subjetivismo al objetivismo, del aislamiento científico al diálogo con la psicología y la epistemología. Marcial Pons.

Gascón Abellán, M. (2010). Los hechos en el derecho: bases argumentales de la prueba.

Ley Orgánica para la Transformación Digital y Audiovisual. (2023). Registro de Registro Oficial No. 245 (Suplemento Tercero). <https://www.ros.gob.ec/registro-oficial/numero/245-Tercer-Suplemento>

Manzanero Puebla, A. L. (2010). Memoria de testigos: obtención y valoración de la prueba testifical. Pirámide.

Mazzoni, G. (2010). ¿ Se puede creer a un testigo? El testimonio y las trampas de la memoria.

Mazzoni, G. (2019). Psicología del testimonio (pp. 98-100). Madrid: Trotta.

Resolución No. 204-2023 del Pleno del Consejo de la Judicatura. (2023). Consejo de la Judicatura del Ecuador. [https \(en inglés\) https://www.funcionjudicial.gob.ec/resolucion-no-204-2023/](https://www.funcionjudicial.gob.ec/resolucion-no-204-2023/)

Taruffo, Michele (2008). La prueba. Marcial Pons.
Vásquez, C. (2015). De la Prueba Científica a la Prueba Pericial (Madrid, Marcial Pons).

Entramados rizomáticos de ética entre el abogado y el juez

Rhizomatic networks of ethics between the lawyer and the judge

<http://dx.doi.org/10.70557/2025.raepmh.1.1.142-155>

Joseph Mendieta Toledo

josephmendieta@gmail.com

Consejo de la Judicatura de El Oro-Ecuador, Universidad Estatal de Milagro

<https://orcid.org/0009-0005-6617-514X>

Epmhneia Vol.1 #1

RESUMEN

La ética es una de las palabras que no pasan de moda, es tal la potencia de esta que forma parte de la vida de las personas en los ámbitos personales y profesionales, el ensayo tiene por objetivo interpretar la ética de los abogados y jueces, a través de revisiones documentales para bordar redes rizomáticas y epistémicas que dialoguen recursivamente entre sí y caractericen la gestión de la justicia desde el derecho y se emita una teoría fundamentada de la ética. Las interpretaciones permiten emitir conclusiones discutibles que dan cuenta que tanto jueces como abogados se interpelan y convocan a una práctica de la ética y los valores del amor, respeto, compasión, rectitud, honestidad, diligencia e imparcialidad, en sus roles profesionales y cotidianos; además, que para estar en el ejercicio de sus roles, es preciso el aprender durante toda la vida mediante la formación continua.

Palabras clave: Ética, valores, abogados, jueces, formación continua.

ABSTRACT

Ethics is one of the words that never goes out of fashion, it is so powerful that it is part of people's lives in personal and professional spheres. The purpose of this essay is to interpret lawyers' and judges' ethics through documentary reviews to embroider rhizomatic and epistemic networks that dialogue recursively with each other and characterize the management of justice from the law, and to issue a grounded theory of ethics. The interpretations allow us to issue debatable conclusions that show that both judges and lawyers question themselves and call for a practice of ethics and the values of love, respect, compassion, righteousness, honesty, diligence and impartiality, within their professional and daily roles; furthermore, in order to be in the exercise of their roles, it is necessary to learn throughout life through continuous training.

Keywords: Ethics, Values, Lawyers, Judges, Continuing Education

INTRODUCCIÓN

La ética es aquella parte de la filosofía que se encarga del estudio del comportamiento moral del sujeto dentro de un contexto social, así, abrevando conceptos se dice que esta es histórica, temporal, y contextual; por tanto, es dialéctica y recursiva. En la construcción del ensayo, se trabaja desde la metodología de las revisiones documentales o bibliográficas y se transita por la vera de las ciencias jurídicas y filosóficas entramándolas en un bordado epistemológico, se acercan conceptos de estudios de grandes autores como Aristóteles, Kant, Cortina, Cortina Orts, & Martínez Navarro (1996), Camps, Lévinas, se toman pasajes de la Biblia y Corán y se dialoga con las letras de algunas canciones y películas que dan cuenta de la existencia de la ética tanto en jueces como en abogados en ejercicio de su profesión; además, se toman a autores contemporáneos y estudios sobre la ética y los valores en la práctica del derecho.

Se trata a la ética y deontología profesional tanto de abogados como jueces quienes como premisas de vida, bordan los valores de honestidad, integridad, imparcialidad y respeto a las normas morales y legales que están presentes en el contexto mundial y nacional del ciudadano y profesional. Se convoca a la ética de la compasión para interpretar la decisión de los jueces que apegados al derecho emiten sentencias que de manera fenomenológica pueden resultar subjetivas; también, se reflexiona y resignifica la decisión que, en el libre albedrío de la profesión, tienen algunos abogados para tomar o dejar un caso por ir en contra de sus requisitos previos éticos y morales. Se dialoga con la ética primera de Lévinas en la búsqueda de los intersticios que permitan comprender que existe un principio de vida que es, el del cuidado del otro sin esperar recompensa alguna, se toma el imperativo categórico de Immanuel Kant como base en la construcción de código ético del profesional del derecho que romantice con lo heterónomo de la ética en tanto esta no se solape con el daño al otro.

Se aborda la relación abogado-juez que se presenta desde las aristas del respeto que como profesionales se deben, de la lealtad que guardan los abogados para con sus defendidos y del juez para con su función de hacer justicia en base a la constitución, códigos y normativas presentes (Rodríguez-Zapata Pérez, 2022). Tanto los abogados como los jueces tienen que sujetarse a principios éticos establecidos en las normas sociales y jurídicas, para ello, el empoderamiento de la literatura especialidad y su coherente y ética interpretación trae consigo los mejores resultados, tanto en la presentación de buenos y sólidos argumentos, como en las decisiones que tomen los jueces luego de estudiar los casos con sus pruebas y descargos (Lynch, 2021).

En la búsqueda de los valores que tienen los abogados y jueces se encuentra la responsabilidad profesional, esta abarca, como no podría ser de otra manera, el comportamiento ético en su desempeño profesional (Polaino-Lorente, 1997), esto es representar diligentemente a sus clientes informando y explicando detalladamente cual es la realidad del proceso y cuáles son las probabilidades que se pueden suscitar en el transitar del juicio; por otra parte, los jueces deben cumplir dentro de su responsabilidad profesional, altísimos estándares éticos, sobradas competencias en el campo que les ocupa, habilidades y destrezas para llevar a cabo un juicio que dentro de los normativo, sea a su vez cómodo y se enmarque en los parámetros de la cordialidad y respeto para con los otros; así, con esto se permitirá la administración de la justicia de manera imparcial y conforme a derecho.

Como se menciona en el párrafo anterior, una de las exigencias que se les invita a cumplir a los abogados y de manera más resaltada a los jueces, es la formación continua y actualización, en cuanto a la primera, es menester de los abogados y jueces que realicen el ejercicio de formación continua (Consejo de la Judicatura, 2024), con esto se aseguran en primer lugar tener un currículo robusto que les sirve para lograr aspiraciones personales; además, el lograr comprender e interpretar el objeto de conocimiento o mirar al mismo desde un prisma distinto al que antes lo hacían, permite a los profesionales del derecho desmitificar el objeto. La

actualización es parte de la formación continua; sin embargo, se puede estar actualizado sin haber ingresado a programas de formación continua, esta tarea es muy personal y es parte del entrenamiento cognitivo-intelectual que realizan los abogados y jueces en su afán de estar a la vanguardia del conocimiento jurídico y ético y de completarse como seres humanos profesionales (Heidegger, 1927). En su conjunto, la formación continua y actualización abonan la ética profesional y deontología en el ejercicio del derecho de jueces y abogados.

DESARROLLO

La ética es aquella parte de la filosofía que se encarga del estudio del comportamiento moral del sujeto dentro de un contexto social y temporal. Además, al ser parte de la experiencia humana, también es una reflexión de la misma vivencia del ser, por esto, la historia de la palabra ética no es una simple revisión de ideas antiguas, sino que describe el estado actual tanto de la disciplina filosófica como de la ética social como agente regulador del comportamiento moral del sujeto. Según Aristóteles (2023), esta palabra, trillada desde tiempos remotos, pretende dar una razón lo suficientemente lógica del cohabitar en beneficencia de los seres humanos como entes sociales, dado por el hecho de que los hombres son seres superiores en cuanto a racionalidad y pensamiento; por tanto, en su libre albedrío y *propter finem*, es capaz de pensar en moralidad y ética y de actuar sobre ellas para dar sentido a su razón de ser que es “estar” y si está “dar”, en tal sentido, el ente es ser en tanto esté y estando, ese ser dé. Este principio del sujeto que esta para dar, se afianza posteriormente con los planteamientos de la (Biblia, 2020), Kant (Malishev, 2014), Lévinas (2006), Schopenhauer (Ortega Ruiz & Mínguez Vallejos, 2007), Poch & Vicente (2010) y Camps (2021).

Dentro del plano cotidiano, existen afirmaciones que hacen mucho ruido y a su vez interpelan en el contexto del amor como gesto de dar al otro sin esperar algo a cambio, es un amor que se da en la libertad y se es libre por el amor, es aquel que no quita las piedras del camino del otro, sino que, le hace ver que las piedras en realidad son el camino, le escucha el lamento y le da el argumento para que sea el otro el que se deconstruya en su andar que es solo suyo; así, en la cotidianidad se conceptúa al amor diciendo que mientras hay vida, hay amor, por tanto, ante el llamado, heme aquí para estar y ser junto al otro y entre ellos, ¡vivir!. (Nach, 2003; Z PU, 2016; Lechowski, 2020)

El imperativo categórico es la premisa planteada por Kant que busca los intersticios que permitan al hombre interpelarse desde su endoconsciencia para actuar desde una ética autónoma que está como parte inherente de la naturaleza humana, como una pulsión interna del ser que lo convoca a seguir ese principio supremo como un acto sustantivo de vida que es universal. Es esta pulsión interna del hombre bueno lo que le permite actuar sin esperar; así, cuando se da esperando recibir, se entra en una ética interesada, heterónoma desdibujando la esencia del ser compasivo. (Diccionario filosófico marxista, 1946; Lévinas, 2006; Malishev, 2014).

Ante la aseveración de Kant, es preciso abordar la práctica de la profesión desde una vera aséptica y emitir la interrogante ¿La deontología kantiana se convierte en la herramienta que permite practicar justicia a jueces y abogados?. Desde una postura empirista se señala que es la experiencia la que da conciencia el sujeto; por tanto, lo que encierra la experiencia es lo real y después de esta, no existen problemas insolubles, ante esto, queda decir que los requisitos previos del sujeto son los abonos que fecundan su práctica cotidiana y profesional. Al ser el hombre un sujeto constituido y dotado de un sistema de creencias, esto lo hace subjetivado al dogma, esclavo de si y de aquello que lo constituyó desde antes de “na-ser”, desde el vientre de su madre, en la intimidad de su hogar, en su infancia, en su formación escolar y profesional, ergo, el profesional que emite justicia y quien defiende a sus clientes, realizan su tarea desde su deconstrucción ética como entes incompletos que se ilusionan con llegar a ser, seres humanos profesionalmente éticos (Heidegger, 1927; Kojeve, 1982; Mendieta Toledo, L., B., 2022).

En tanto, desde un posicionamiento racionalista, Stadler (2013) señala que, es la razón la que permite fundar el conocimiento, el Cogito ergo sum de Descartes hace que el sujeto siga un método racional basado en la evidencia, análisis, síntesis, y revisión del proceso; luego, el pronunciamiento o divulgación de los resultados de ese proceso que en el caso de los jueces es el dictamen del proceso judicial. Fuentes López (2003), sostiene que el racionalismo pretende dar a la razón la potestad de ser la única gestora del conocimiento; empero, esto coloca en una tabla rasa subjetivada al objeto de estudio (que en este caso son sujetos), en algunos casos, esta razón deslegitimaría las leyes que tienen que ser cumplidas por jueces y abogados desde los principios éticos que rigen su rol, en otros casos, serán las leyes las que deshabiliten a la razón. Sea cual fuere el posicionamiento de los actores que gestiona justicia y los abogados en ejercicio de su profesión, tiene la tarea de seguir un método que sea lo suficientemente lógico, racional, equitativo y tal vez justo en la aplicación de las leyes y defensa (Descartes, 2010).

En la vera de la vertiente que nos conduce ab initio a la ética de los seres humanos, se encuentra la de los profesionales de las ciencias jurídicas (ética profesional), jueces y abogados que se convocan a un diálogo recursivo para establecer las premisas sobre su rol en el quehacer de la justicia (Zambrano Noles, 2016; Torres, 2021), esta última que está presente y es inherente a la profesión *ut ultimum finem*; a pesar de esto, dentro de la justicia existen otras dimensiones que se tienen que interpretar, estas son, el respeto (Esquirol, 2006; Peralta Castro y otros, 2022), rectitud, honestidad (Adame Goddard, 2015;), lealtad, imparcialidad, Imparcialidad, objetividad, diligencia.

Según Juan 4:19 Dios es amor, y nos manda a amar, para Lucas 6:36 Dios es misericordioso, por tanto, se debe seguir el principio de la misericordia. Dentro de estas potentes frases se interpreta a un ser supremo que obra desde su carácter moral y despliega la orden de seguir la estela moral de dar al otro que está (Biblia, 2020). La potencia que se genera en las afirmaciones de Juan y Lucas dialogan con la ética primera de Lévinas (2006) y Poch & Vicente (2010), que dan cuenta de que el ser debe estar presente para el otro con el fin de ser responsable, escuchar y resguardar al otro, esta ética del amor que está en la Biblia, se vuelve recursiva a lo largo de la historia y es puesto de manifiesto por estudiosos de la ética dándole distintos nombres al acto de dar al otro; así, imperativo categórico, ética primera, ética de la compasión, ética de la escucha, etc.

Schopenhauer, sostiene que la moral está fundamentada por el acto de compasión que realiza el sujeto, un acto que habilita la presencia de la otredad en el ser que siente la pasión del otro, se conduele y sufre, se lamenta y llora por ese otro que está presente o distante, pero a pesar de lo temporal o espacial, es sentido por el sujeto compasivo. Por tanto, para Schopenhauer, la ética tiene la tarea de interpretar y reducir la conducta humana desde la dimensión moral del sujeto (como se menciona en Ortega Ruíz & Mínguez Vallejos, 2007). En este contexto, El cuidado del otro es un principio de vida que se inscribe en el sujeto desde sus primeros años de vida, a través de la enseñanza que recibe en el hogar de ser solidario; también, el estar para el otro es una premisa de vida que permite al hombre saberse presente en tanto tenga la mirada atenta, realice el ritual de la escucha, genere el abrazo fraterno desde el amor ágape, y, sea solidario dando al otro un poco de sí sin descuidar su mismidad (Camps, 2021; Rovira, 2015; Han, 2015).

Lévinas es uno de los filósofos que más llama la atención en cuanto a la otredad como gesto de estar dando al otro, para él, es una filosofía primera que se tiene que resignificar para darle sentido a la vida del ser como ente que está para cobijar y resguardar al otro, es un imperativo categórico desde el universalismo que este promete de hacer las cosas de manera correcta sin pensar en el rédito que se pueda obtener. (Lévinas, 2006; 2009). Algunos autores denominan a esta ética de la otredad como amor, amor por el otro. Es que el amor está presente en la mayoría de las acciones que se realizan, el amor es libertad, es el camino y la vida misma (Nach, 2003; Z PU, 2016; Lechowski, 2020), a pesar de esto, se presenta la interpelación si por amor de puede dejar de ser éticos en el ejercicio de la profesión tanto de jueces como abogados.

Ante lo expuesto en el párrafo anterior, se trae a la memoria el filme “El juez” en donde el abogado Hank Palmer, vuelve a su ciudad natal para defender a su papá, que es el juez de esa ciudad y al cual se lo acusa de asesinato. En esta trama se puede ver a un abogado exitoso sin ética profesional ya que defiende solo a millonarios que son corruptos, en el caso del Juez, este siempre fue ético en el ejercicio de su profesión. En el juicio, el juez, que padece Alzheimer y cáncer, en un momento de lucidez declara no recordar haber atropellado a la víctima, pero, sostiene, que si le deseaba la muerte por la clase de persona que era. Al final este juez acusado de asesinato es declarado culpable, pero en esta película se nota los principios éticos y los requisitos previos condicionantes que tienen las personas (Dobkin, 2014).

El respeto es aquel valor que tienen que tener las personas, este valor es parte de una emoción (psicología) o sentimiento que es mucho más fuerte y potente, este valor es el del amor, aquel que ama respeta y quien se respeta se ama, esta es una premisa que se escucha en los diálogos cotidianos que los padres tienen con sus hijos, entre amigos que dan consejos, etc. (Esquirol, 2006; Peralta Castro y otros, 2022). Además, es preciso mencionar que en el ejercicio de la profesión, los jueces y abogados se manejan por códigos deontológicos y el respeto está imbricado en ellos.

El código deontológico español (Abogacía Española, 2019), el respeto está presente atravesando dicho código, entre ellos los que se encuentran en los artículos 10 y 12, literal 2 y 1 respectivamente que señalan “Actuar con buena fe, lealtad y respeto”, y, “Deben mantener quienes ejercen la Abogacía recíproca lealtad, respeto mutuo y relaciones de compañerismo” (p. 24, 26); en el código deontológico de la Universidad Luca de Tella en Argentina (Rivera López, 2017), en la normativa del cuaderno de ética para la abogacía, reza “Respeto de las normas de fondo que regulan la responsabilidad civil, penal y administrativa, y las del Código de Ética emitido por la Asamblea de Delegados del CPACF” (p. 73-74); en este mismo país, en el artículo 22, literal f), de su código de ética, considera una falta “No hacer preservar el respeto que se le debe al abogado como auxiliar de la Justicia.” (Colegio Público de Abogados de la Capital Federal, 1987, p. 4). En Ecuador, el Consejo de la Judicatura (2018), señala que los jueces deberán propiciar y respetar las normas básicas consagradas en la constitución, entre ellas el respeto por igual a los ciudadanos (p. 6).

Como se puede colegir, tanto estudiosos del valor del respeto como algunos colegios de profesionales del derecho, consideran a este valor como eje primordial en el desarrollo de las funciones sustantivas del hombre como ciudadano y ser, cuando se insiste en que el respeto forma parte del amor, se entra necesariamente en los territorios de la otredad y por ende del amor, es por esto que, tratar el respeto es casi ilimitado; también, es preciso que se señale que el respeto, definido como norma, es cultural y por tanto contextual y dialéctico, esto último por el hecho de que este es independiente de la conciencia y determina la esencia de la realidad del hombre en su acción para con el otro y él. El respeto no es él ni del otro, es de sí; ergo, cuando se pierde ese valor, una parte de él y del otro se rompe (Esquirol, 2006; Peralta Castro y otros, 2022).

La rectitud es una pulsión que leuda del valor de justicia que posee el ser, el obrar y juzgar de tal manera que la verdad sea la premisa que dinamiza al hombre; por consiguiente, la rectitud es inherente a la justicia. La rectitud es del hombre que gestiona justicia, así, “un ser humano que actúa en el mundo del derecho estará animado por la justicia cuando busque rectitud, equilibrio y armonía en sus actuaciones” (del Mastro Puccio, 2018, p. 478). Es esta trinidad constituyente la que hace del juez un hombre recto; empero, es preciso acotar que, bajo esta trinidad del sujeto llamado juez, está una constitución que va más allá de la profesión de abogado y es la de la formación en valores que recibió en el seno del hogar; por tanto, el hombre es lo que hicieron de él, aunque a contra corriente se señale que el hombre está condenado a ser libre, siendo esta la pulsión que lleva al juez a cohabitar los territorios de la justicia desde su rectitud desencadenada de su propia historia (Sartre, 1993; Gómez García, 2015; Goddard, 2015). En Salmos 9:8, se señala que “Él juzgará al mundo con justicia, Y a los pueblos con rectitud” y el Corán insiste en la importancia de la sinceridad y la rectitud de intención en las acciones del hombre. La rectitud en el accionar del hombre es el abono que

fecunda la justicia y hace que esta florezca y dé buena cosecha, de estos buenos frutos se alimenta la sociedad y emergen nuevos conceptos que se convierten en paradigma a seguir; en consecuencia, es desde la rectitud como acto particular del sujeto, que se reinventa la sociedad y la justicia (Mision Ahmadía del Islam, 2003; Biblia, 2020, p. 804).

En el caso de los abogados, según Santana Ramos (2018), estos tienen un compromiso moral con la sociedad porque son parte constituyente de un sistema que administra justicia, sin ellos no hay equilibrio en la administración de justicia en cuanto a defensa y acusación, por tanto, desde ese compromiso moral, el abogado debe velar por la independencia, lealtad y secreto profesional y esto lo consigue actuando con rectitud, honradez y diligencia. Por su parte y siendo más sensible a la hora de determinar el rol del abogado en la sociedad, Cullen (2013), sostiene que la profesión de abogado no se basa en la lucidez del ingenio que tiene este para solventar los casos que defiende, sino, en la rectitud de conciencia que posee para discernir que es ético y esto se logra siendo recto en sus acciones.

Tanto Santana Ramos (2018) como Cullen (2013), interpelan al abogado a resignificar su “estar” en la sociedad como agentes responsables de una de las actividades más sensibles y valoradas como dinamos estructurales en la construcción de la justicia; además, convocan al abogado a visitar los territorios “otros” del ciudadano que clama su auxilio en el ejercicio de la profesión. Son los abogados los llamados a reclamar justicia para sus patrocinadores ya que a ellos se deben, ante esto, es preciso reafirmar el compromiso moral que tienen con sus defendidos, a ellos se deben porque se estableció un lazo de confianza entre los dos, además, deben lealtad al otro y a la justicia ya que aquí está en juego el principio de otredad y ética social-profesional; en consecuencia, la ética heterónoma-deontológica del abogado, no se solapa con la compasión ni la otredad, sino que, debe ser premisa de vida, un imperativo categórico a cumplir.

La honestidad es otro de los valores que hay que considerar a la hora de estudiar los roles de los abogados y jueces, como premisa se dice que la honestidad es una dimensión de la integridad del ser, en tanto que integridad es el estado moral y ético del sujeto que le permite transitar coherentemente con sus principios y valores (Douglas & Texeira, 2018). Es tal el valor que tiene la honestidad en la vida de los pueblos, que en Isaías 10:1-2: se señala “Ay de aquellos que hacen leyes injustas para arrancar a los débiles sus derechos y privan de la justicia a los pobres de mi pueblo” (p. 962). Por su parte, Goddard (2015) indica que la honestidad es una “opción de vivir conforme a los principios éticos” es la decisión que toma el ser de vivir de acuerdo con las leyes naturales-éticas (p. 89).

Empero, como un concepto concreto se sostiene que la integridad es “aquella unidad interna del objeto, así como el objeto mismo”; ergo, es un diálogo recursivo y rizomático del ser con su sistema de creencias y endoconciencia que lo habilitan a actuar honestamente ante la vida y profesión (Diccionario filosófico marxista, 1984, p. 230).

La lealtad, es un sinónimo de nobleza y gratitud para con el otro; también, es un compromiso desde la mismidad que se teje diariamente y en cada acción como intangible ejercicio que está presente; por tanto, es una virtud del carácter que posee el sujeto, desarrollándose este en su conciencia más íntima -endoconciencia- y que habilita y convoca al ser a defender sus creencias sobre el objeto o sujeto desde una idealización o mitificación. Como concepto concreto se dice que es fidelidad.

Mateo 12: 11-12 sobre la lealtad, estética de la lealtad y misericordia, señala que los fariseos increparon a Jesús porque sus discípulos estaban arrancando espigas para comer en el día de descanso, él les respondió que si no era estética de la lealtad el que los sacerdotes coman a escondidas en el día de reposo el día de descanso, profanando el templo y el día. Jesús les enseñó que la misericordia está superpuesta sobre la norma cuando esta se justifica por la necesidad de salvar o proteger al otro; así, Jesús “les dijo: ¿Qué hombre

habrá de vosotros, que tenga una oveja, y si ésta cayere en un hoyo en día de reposo, no le eche mano, y la levante? Pues ¿cuánto más vale un hombre que una oveja? Por consiguiente, es lícito hacer el bien en los días de reposo (p. 1317-1318).

En “El libro de los doze sabios” existe un apartado que da cuenta de la lealtad como sinónimo de riqueza del ser, (Nevado Calvo, 2016):

Y comenzaron sus dichos estos sabios, de los cuales eran algunos dellos grandes filósofos y otros dellos de santa vida. Y dijo el primero sabio dellos: «Lealtad es muro firme y ensalzamiento de ganancia.» El segundo sabio dijo: «Lealtad es morada por siempre y hermosa nombradía.» El tercero sabio dijo: «Lealtad es ramo fuerte y que las ramas dan en el cielo y las raíces a los abismos.» El cuarto sabio dijo: «Lealtad es prado hermoso y verdura sin sequedad.» El quinto sabio dijo: «Lealtad es espacio de corazón y nobleza de voluntad.» El sexto sabio dijo: «Lealtad es vida segura y muerte honrada.» El seteno sabio dijo: «Lealtad es vergel de los sabios y sepultura de los malos.» El octavo sabio dijo: «Lealtad es madre de las virtudes, y fortaleza no corrompida.» El noveno sabio dijo: «Lealtad es hermosa armadura y alegría de corazón y consolación de pobreza.» El décimo sabio dijo: «Lealtad es señora de las conquistas y madre de los secretos y confirmación de buenos juicios.» El oncenno sabio dijo: «Lealtad es camino de paraíso y vía de los nobles, espejo de la hidalguía.» El doceno sabio dijo: «Lealtad es movimiento espiritual, loor mundanal, arca de durable tesoro, apuramiento de nobleza, raíz de bondad, destruimiento de maldad, profesión de seso, juicio hermoso, secreto limpio, vergel de muchas flores, libro de todas ciencias, cámara de caballería.» (p. 5).

En cuando al valor de la lealtad en los abogados y jueces, los primeros se deben a sus clientes y las leyes establecidas para ser cumplidas. Alonso Vidal (2023) argumenta que existe “la obligación de los abogados de maximizar los objetivos de sus clientes”, en el mismo contexto, Rojas et al., (2023) sostienen que “Los abogados tienen el deber de ser leales a sus clientes y actuar en su mejor interés” (p. 10); por su parte, Faggioni (2021) señala que los abogados son auxiliares de la justicia y como tal, se debe a ella con lealtad, honestad y responsabilidad y que con eso se puede combatir la corrupción desde la ley, colaborando con los jueces siendo eficaces en la presentación de sus argumentos jurídicos apegados a una ética profesional. En cuanto a los jueces, en Ecuador se estableció un código de ética para los jueces y administradores de justicia en donde se puede establecer que, en su artículo 5 se conmina a los jueces a ser leales con las leyes y códigos civiles y penales vigentes en el país; también, leales a los principios éticos como agentes motivadores de excusas frente a conflictos de intereses, y, leales a la resolución vigente -099A-2018- estipulados en los artículos 17 y 20 respectivamente (Consejo de la Judicatura, 2018). Con relación a la excusa de los jueces, Osorio (2012) señala “En la legislación argentina, autorrecusación o abstención espontánea de los jueces cuando en ellos concurra alguna de las circunstancias legales que hacen dudosa la imparcialidad consubstancial con la administración de la justicia, en cuanto a las personas se refiere” (p. 394).

La lealtad debe atravesar a abogados y jueces dentro de los roles que desempeñan, sin que esto quiera decir que se perderá el sentido de la compasión y otredad, sino, haciendo cumplir la ley desde la subjetividad razonada y fundamentada del juez y las réplicas de los abogados. El ser leal a la profesión y función que desempeña es ganancia en todos los sentidos, siendo fortaleza para acabar con la corrupción. Bajo estos principios que rigen a la lealtad -y esta a la justicia- es que, tanto jueces como abogados se cobijan y deciden tomar o no un caso, o, excusarse ante un conflicto de intereses que se presente. Con esto se da cumplimiento a los deberes ciudadanos que rigen los Estados y se actúa con beneficencia con el otro; ergo, es un humanismo ético-profesional (Lévinas, 2009; Camps, 2021; Aristóteles, 2023).

La imparcialidad es, según la RAE, la “Falta de designio anticipado o de prevención en favor o en contra de personas o cosas, de que resulta poderse juzgar o proceder con rectitud. (Citado en Osorio, 2012, p. 471, 472). Con esta definición se señala que la objetividad e imparcialidad debe fundarse en la correcta

interpretación de la norma y en la subjetivada razón del juez y los abogados, esto por el hecho razonable de que son seres humanos, por tanto, entes subjetivados que tienen que regirse a un principio de imparcialidad para acercarse a la objetivación del caso a tratar. Con estos antecedentes, el juez tiene que resolver desde la razón de la teoría fundamentada y las leyes vigentes para emitir decisiones objetivas e imparciales ajustadas al derecho. Ossorio (2012), indica que “la imparcialidad constituye la principal virtud de los jueces” (p. 473). La imparcialidad es un principio ético, así, Toulmin (1970) argumenta:

En la ética, como en la ciencia, la información contradictoria pero no reformable sobre la experiencia personal (material o afectiva), se sustituye por juicios que buscan la universalidad e imparcialidad acerca del “valor real”, el “color real”, la «forma real» de un objeto, antes que la forma, color o valor que se le adscribirían tan sólo sobre la base de la experiencia inmediata.” (como se cita en Habermas, 2018, p. 69).

Por su parte, en los artículos 2, 4, 6, 8, 9 de la resolución vigente -099A-2018- se pone de manifiesto el principio de imparcialidad para generar confianza en la función judicial, también en el artículo 10 de esta resolución se insta a no ser influenciados por factores que corrompan el principio de objetividad e imparcialidad (Consejo de la Judicatura, 2018).

Frente a lo señalado, cabe resaltar que, la imparcialidad es parte de esa formación ética que poseen los jueces a la hora de tratar el objeto (Lévinas, 2006; Malishev, 2014), es un requisito sine qua non que los habilita a emitir su criterio racional y objetivo en los casos que los ocupa. Es un ir y ser parte de los procesos con acciones que demuestran su rectitud y esto es algo que solo lo tienen aquellos que son éticos y que han logrado deconstruirse desde el dogma que los subjetivó y constituyó en lo que son, personas honestas que ejercen la tarea de emitir justicia en la función judicial con compasión y otredad (Poch & Vicente, 2010; Adame Goddard, 2015; Rivera López, 2017; Mercantete Guerra & Martínez Guerra, 2020).

Por su parte la Imparcialidad significa no ser parte. Por tanto, en tales condiciones el juez no debe involucrarse personal ni emocionalmente en el meollo del asunto litigioso y evitar toda participación en la investigación de los hechos o en la formación de los elementos de convicción así como de fallar según su propio conocimiento privado el asunto (Alvarado Velloso, 2011). Es decir, la imparcialidad, presupone que el juez no ha de ser parte; y por lo tanto resalta la imposibilidad de realizar tareas propias de las parte, supone la no injerencia del juzgador en cuestiones ajenas a su función. (Delbonis, Felicitas)

Con relación a la diligencia, esta es una virtud que poseen las personas que les permite transitar los territorios de la cotidianidad o profesiones con cautela y prudencia, es la capacidad de visualizar anticipadamente, aquellos riesgos primarios o colaterales y plantear medidas de contingencia ante las posibles eventualidades que surjan. El ser diligente se fortalece con lo señalado por Villalobos (2004), acerca del principio de la Razón Diligente que señala que esta intenta conocer epistémicamente la riqueza de la realidad objetiva desde la actitud creadora del sujeto, es construir redes rizomáticas que recursivamente dialoguen entre sí. Además, el ser diligente requiere de un ejercicio de humildad que debe realizar la persona diligente para afirmar que lo conseguido depende en parte de él y que otra parte depende de la realidad presente. En el artículo 6 de la función judicial en Ecuador señala que, “Un juez deberá llevar a cabo las tareas de la Función Judicial de forma imparcial, competente y diligente”, también, en el artículo 11 se indica que los jueces tienen que ser competentes y diligentes (Consejo de la Judicatura, 2018, p. 5).

Además de lo mencionado, tanto jueces como abogados deben tener conciencia que el conocimiento es infinito mientras que finito es el ser; por tanto, desde esa existencia inacabada e inacabable del ser (Heidegger, 1927; Ortiz-Osés, 2009), es preciso gestionar un tanto de humildad en la endoconciencia del profesional para seguir aprendiendo durante toda su vida. Con este ejercicio interno de humildad en la finitud del ser, se reinicia, una y otra vez el proceso de formación continua (Consejo de la Judicatura, 2024), con lo cual se

atisba, la actualización de jueces y abogados comprometidos con un ejercicio profesional con listones muy altos de calidad, se asegura la aptitud de sus participaciones según el rol que desempeñen en determinado momento; así, una narrativa congruente y pertinente del objeto a tratar en la presentación del escrito judicial y un adecuado lenguaje jurídico de las partes...más de esto.

CONCLUSIONES

Ética es una disciplina de la filosofía que se encarga del estudio de comportamiento moral del sujeto, está ceñida al cumplimiento de normas, principios y leyes que forman dimensiones de orden contextual universal, nacional y local; también, a un sistemas de creencias individuales del ser que hace que estos vivan encadenados al dogma, y, a dimensiones culturales, religiosas, políticas y económicas; además, esta disciplina es histórica; por tanto, es dialéctica. Desde esta premisa se abrevan los conceptos y teorías de los estudiosos de la ética y otros valores presentes en el quehacer de los miembros de la función judicial, en este caso, los jueces, y, también, de los auxiliares de la justicia que son los abogados. Al interpretar a estos preclaros de la teoría y la investigación, se entramaron redes rizomáticas y epistémicas que dialogaron recursivamente entre sí para caracterizar la gestión de la justicia desde el derecho de los jueces y abogados.

A criterio propio, la ética es la herramienta más valiosa que poseen los hombres en la construcción de los cimientos de una sociedad en la que cohabitan sus ciudadanos, gracias a esta el sujeto se limita y condiciona en la práctica de acciones que lo legitiman como parte de un asentamiento social, sea este, un conjunto de vecinos, pueblo, ciudad, país e incluso la aldea global; luego, esta herramienta permite el trazar lineamientos sustentados en valores que son regulados y evaluados por los miembros más cualificados de los mencionados grupos sociales a los que se les denomina jueces, en apelación o defensa frente a las valoraciones del sujeto se presentan los abogados, así, mientras los primeros desgajan el fenómeno para estudiarlo y dar criterio ético-jurídico, los segundos argumentan narrativas sustentadas en las normas y leyes de cada país, todo ello bordados en los valores del respeto al otro. Como teoría fundamentada se concluye que la ética es aquella parte teórica-práctica y sustantiva de los hombres que los limita y condiciona a hacer lo debidamente correcto en aras de ser considerados entes valiosos dentro de una sociedad determinada.

Al estudiar la ética en el contexto de los roles que desempeñan tanto jueces como abogados, se construyeron redes rizomáticas que permitieron interpretar filosófica, jurídica y hermenéuticamente el objeto; así, en esta búsqueda de los intersticios por donde transitar sin provocar dislocaciones a la teoría ni a los requisitos previos, se caracterizaron algunos valores que leudaron del objetivo y estudio de este complejo y apasionante rizoma. Cuando se sostiene que se bordaron redes rizomáticas es por el hecho que los valores del amor, respeto, compasión, rectitud, honestidad, diligencia, imparcialidad e imparcialidad, dialogan recursivamente entre sí y dan cabida a un tapete con el color de la esperanza y el calor de los valores presentes en el estudio.

El amor es considerado una emoción y un valor, en el estudio que nos ocupa se insiste en que este atraviesa a los demás valores y a las personas, se considera pertinente concluir con que es en base al amor ágape que se construyen leyes, principios, normas, etc., que son las que direccionar el accionar de las personas, sin el amor, la otredad quedaría sujeta en el aire porque sería un dar desde las vacías y heladas entrañas de un ser sin compasión por el otro que está siendo minimizado e incluso invisibilizado por el ego del super yo. Cuando se habla del amor se está trabajando la mirada al otro que es otredad y esta es la puesta en los zapatos del otro, es visitar los territorios otros y sentir la pasión del otro desde la compasión, así y solo así se puede magnificar la angustia y agonía del otro, es una ética primera, un imperativo categórico que me convoca a hacer lo humanamente correcto sin esperar el vuelto por la acción. Junto a lo mencionado, es sobrio resaltar que esto no solapa la falta del otro, es más, es por el amor que se debe hacer cumplir las normas, leyes y principios presentes en cada sociedad.

El respeto es una utopía, eso decía un maestro en la formación universitaria; sin embargo, luego del estudio documental realizado se concluye que este valor tiene tanta potencia que puede determinar el curso de los acontecimientos como personas y profesionales. El amor es parte constitutiva del amor y por tanto dialoga con la otredad y la compasión, además, quien se respeta, respeta al otro y es recto, honesto, diligente, imparcial e imparcial con el otro y consigo mismo, si el caso así lo ameritase, es una macedonia de valores que se mezclan con el respeto que hacen que se mire el horizonte de la justicia con ilusión y a la vez con pasión por la profesión que se ejerce.

Los valores de la rectitud, honestidad, diligencia, imparcialidad e imparcialidad dialogan recursivamente entre sí para dar cuenta que jueces y abogados deben sujetarse al valor de la justicia como ente rector en sus roles y funciones, el hacer primar la verdad desde la evidencia es la clave para una correcta interpretación del fenómeno a tratar, objetivar al máximo el caso de estudio desde la fundamentación del principio jurídico, esto sin descuidar aquellas premisas universales que están presentes aunque no prescritas, esto último convoca a la memoria de manera nostálgica pero muy valoradas las lecturas del diálogo de Creonte con Antígona. Por consiguiente, se concluye que para dar una correcta administración de la justicia, hay que actuar con base a los valores mencionados con equilibrio y armonía, de forma diligente, imparcial e imparcial. Es a través de la honestidad y lealtad que tanto jueces como abogados logran realizar su alistamiento cívico-ciudadano y profesional.

El estudio de la ética en la práctica de jueces y abogados, coadyuvó a la interpelación del autor en cuanto al quehacer para mejorar la práctica profesional y permitió una auto convocatoria a resignificar los valores desde el amor, respeto y compasión por y para el otro desde la otredad sin dejar aparcada la mismidad que es la piedra angular del constructo persona-profesional. Para que haya ética profesional, debe existir una ética heterónoma; sin embargo, esto dista de la estética de la ética que se pudo establecer en los diálogos entre fariseos y Jesús, se tiene que hacer lo correcto y justo sin descuidar lo humano (de las distintas partes), la interpelación viene desde la vera de la perfectibilidad del sujeto que ejerce la profesión de abogado o cumple la función de juez, en esta deconstrucción, se vuelve a insistir en que el hombre es un ente constituido que puede liberarse del dogma para reinventarse o volver a nacer, como en Carta a Lizardo de Juan Bautista Aguirre, esto por el hecho de que se tiene un compromiso moral con la sociedad que hay que cumplir a diario

En la caracterización de la justicia desde el derecho se pudo colegir que, los valores de la ética y moral de los jueces y abogados se sujetan a un sistema de creencias que solo se puede avizorar e interpretar completamente si se realiza una mirada por el retrovisor de la historia del sujeto, así, se coincide con que el hombre es un ente constituido, agregando que al tener desarrollada su cognición, es libre de elegir si desea seguir sujeto a esa historia o deconstruirse en lo que él sueña con llegar a ser, es la muerte del yo condicionado para dar luz al yo deconstruido. Los jueces y abogados son personas humanas que como todos se equivocan; sin embargo, se considera que hay tiempo para corregir desde la valoración endoconciente de la acción; ergo, se puede deconstruir en una persona humanista y éticamente profesional.

Con todo lo referido, podemos convenir, en que el hombre requiere cultivarse multidimensionalmente, en el caso que ocupa a este estudio es preciso señalar que la dimensión formativa es fundamental en la consecución de una hoja de vida para el mejor despeño profesional, para desarrollar competencias que están en fase de destreza, un profesional que se prepara constantemente, se posiciona a la vanguardia del conocimiento científico-jurídico y esto lo habilita a reclamar espacios en el contexto laboral; pero además, la formación continua debe darse de forma espontánea en el profesional, no esperar a que la incitación, en el caso de los jueces o algún patrocinador lo invite a seguir formándose. Por consiguiente, se concluye que el hombre es un sujeto que aprende durante toda la vida, en el caso de los administradores y auxiliares de la justicia, este aprender se gesta desde la formación continua. Así nos enseñó Couture en el primer mandamiento

del Abogado “Estudia, El derecho se transforma constantemente. Si no sigues sus pasos, serás cada día un poco menos abogado.”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abogacía Española. (6 de 3 de 2019). Código Deontológico de la Abogacía Española. (A. española, Ed.) Código Deontológico de la Abogacía Española: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.abogacia.es/wp-content/uploads/2019/05/Codigo-Deontologico-2019.pdf

Adame Goddard, J. (2015). Honestidad y Justicia. SELECTEDWORKS.

Aristóteles. (2023). Ética a Nicómaco. RBA Libros y Publicaciones.

Camps, V. (2021). Tiempo de cuidados: otra forma de estar en el mundo. Arpa. https://www.marcialpons.es/media/pdf/tiempo_de_cuidados.pdf

COLEGIO PUBLICO DE ABOGADOS DE LA CAPITAL FEDERAL. (6 de 3 de 1987). CODIGO DE ETICA DEL COLEGIO PUBLICO DE ABOGADOS DE LA CAPITAL FEDERAL. CODIGO DE ETICA DEL COLEGIO PUBLICO DE ABOGADOS DE LA CAPITAL FEDERAL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://biblioteca.cejamericas.org/bitstream/handle/2015/4140/codigo-etica.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Consejo de la Judicatura. (14 de 11 de 2018). Consejo de la Judicatura expide Códigos de Conducta para Abogados y de Ética Judicial. Consejo de la Judicatura expide Códigos de Conducta para Abogados y de Ética Judicial: <https://funcionjudicial.gob.ec/www/pdf/resoluciones/2018/099A-2018.pdf>

Cortina, A., Cortina Orts, A., & Martínez Navarro, E. (1996). Ética (Vol. 4). Madrid: Ediciones AKAL. <https://acortar.link/5rBeow>

Cullen, C. A. (2013). Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Noveduc. <https://doi.org/9789875381049>

Del Mastro Puccio, F. (2018). Venga a nosotros tu reino: la justicia como fuerza anímica ausente en la enseñanza del derecho. Derecho PUCP, 81, 463–510. <https://doi.org/10.18800/DERECHOPUCP.201802.015>

Descartes, R. (2010). Discurso del método. (M. Garcia, Trad.) Madrid, España. Retrieved 2 de enero de 2018, from www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/.../Descartes-Discurso-Del-Metodo.pdf

Diccionario filosófico marxista. (s/f de s/f de 1946). Diccionario filosófico marxista. Imperativo categórico: <https://www.filosofia.org/enc/ros/impc.htm>

Dobkin, D. (Dirección). (2014). The Judge [Película]. <https://www.youtube.com/watch?v=PayNWyhBVko>
Douglas, W., & Texeira, R. (2018). Las 25 leyes bíblicas del éxito. Diana. <https://doi.org/13:978-958-42-6492-3>

Delbonis, Felicitas, La Imparcialidad Judicial (pág. 4)

Esquirol, J. (2006). EL RESPETO O LA MIRADA ATENTA. Barcelona: Gedisa. <https://doi.org/8443784-130-1>

Fuentes López, C. (2003). El racionalismo jurídico. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM.

Gómez García, J. C. (2015). Sartre. El hombre es radicalmente libre y el único responsable de su vida. España: RBA. <https://doi.org/978-84-473-8406-8>

Habermas, J. (2018). Conciencia moral y acción comunicativa. Trotta. <https://doi.org/978-84-8164-993-2>

Han, B. C. (2015). El aroma del tiempo: un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse. Herder. <https://doi.org/9788425433924>

Heidegger, M. (1927). Ser y tiempo (Edición digital de: <http://www.philosophia.cl> ed.). Todtnauberg.

- KOJEVE, A. (1982). La dialéctica del amo y del esclavo. Buenos Aires: La Pléyade.
- Lechowski, R. (3 de enero de 2020). El canto de amor a la vida (DISCO COMPLETO, 2020). s/c, s/p, España. <https://www.youtube.com/watch?v=qlniouudvbw>
- Lévinas, E. (1993). El tiempo y el Otro. Barcelona: PAIDÓS. <https://doi.org/84-7509-878-9>
- Lévinas, E. (2006). Ética como filosofía primera. A parte Rei, 43, 1-21. <https://acortar.link/ErgkVV>
- Lévinas, E. (2009). Humanismo del otro hombre. (D. E. GUILLOT, Trad.) México: Siglo XXI. <https://doi.org/978-968-23-1850-4>
- Lynch, H. M. (2021). ¿Resistirá la ética de la abogacía la presión de los cambios de la profesión? abogacía y ética en el siglo XXI. Revista de Derecho, 20(39), 247-252. <https://doi.org/10.47274/DERUM/39.10>
- Malishev, M. (2014). Kant: ética del imperativo categórico. La Colmena, 9-21.
- Mendieta Toledo, L. B. (2022). Tareas filosóficas. Textos para criticar. Guayaquil, Ecuador: Fundación Editorial Crisálidas. <https://doi.org/978-9942-7023-3-3>
- Mercantete Guerra, Y. G., & Martínez Guerra, S. M. (2020). El valor honestidad en la Formación Inicial del profesional de la Educación. Mundo Fesc., 10(s1), 116-126. <https://doi.org/2216-0388>
- Mision Ahmadia del Islam. (2003). EL SAGRADO CORÁN. Islan International Publications Limited. <https://doi.org/1853727938>
- Nach. (s/d de s/m de 2003). Amor libre, Hip-hop/rap. Amor libre: <https://n9.cl/bv5b>
- Nevado Calvo, S. (2016). LIBRO DE LOS DOZE SABIOS. Villaviciosa de Odón: SNC. <https://doi.org/s/d>
- Ortega Ruíz, P., & Mínguez Vallejos, R. (2007). La compasión en la moral de A. Schopenhauer. Sus implicaciones pedagógicas. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 19(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.14201/3249>
- Ortiz-Osés, A. (2009). Heidegger y el ser-sentido. (L. G. Contreras, Ed.) Bilbao: Universidad de Deusto. <https://doi.org/978-84-9830-966-9>
- Ossorio, M. (2012). Diccionario de Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales. Guatemala: Datascan, S.A. https://drive.google.com/file/d/1sQTjwsUsMd1afZmGPWQz0sSOUFnm_Wsq/view
- Poch, C., & Vicente, A. (2010). La acogida y la compasión Acompañar al otro. En J. C. Mélich Sangra, & Á. Boixander, Los márgenes de la moral (pág. 151). Barcelona: Graó. <https://doi.org/ISBN:978-84-7827-909-8>
- Poch, C., & Vicente, A. (2010). La acogida y la compasión Acompañar al otro. En J. C. Mélich Sangra, & Á. Boixander, Los márgenes de la moral (pág. 151). Barcelona: Graó. <https://doi.org/ISBN:978-84-7827-909-8>
- Polaino-Lorente, A. (1997). Definición de ética: relación de la ética con otros saberes. https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/2014/1/Definicion_A_Polaino_1997.pdf
- Rivera López, E. (s/d de 9 de 2017). Manual de ética profesional para la abogacía. (E. R. López, Ed.) Manual de ética profesional para la abogacía: chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjcgclclefindmkaj/http://www.saij.gob.ar/docs-f/ediciones/libros/etica-profesional_rivera-lopez.pdf
- Rodríguez-Zapata Pérez, J. (2022). La ética en la justicia constitucional. Ética Del Jurista y Ética Social, 51-71.
- Rojas, N., Murcia, L., Vera, D., & Buitrago, L. (2023). ÉTICA DEL ABOGADO. In Universidad Católica de Colombia (Ed.), repository.ucatolica.edu.co. 2023. <https://repository.ucatolica.edu.co/server/api/core/bitstreams/0fa671dc-095a-4eab-84bc-8c4bdbbc6240/content>

Rovira, A. (26 de febrero de 2015). Álex Rovira habla de la Economía de caricias, el efecto Pigmalión, la gestión de los equipos. Tenerife, Gran Canarias, España. https://www.youtube.com/results?search_query=alex+rovira

Santa Biblia. Versión Reina Valera 1960. (2020). Salt Lake City, Utah, E.U.A.: Intellectual Reserve, Inc. <https://doi.org/ISBN: 978-1-59297-645-4>

Sartre, J. P. (1993). El ser y la nada (novena ed.). Buenos Aires: Losada. <https://doi.org/ISBN: 950-03-8045-5>

Stadler, F. (2013). El Círculo de Viena: Empirismo lógico, ciencia, cultura y política. México, D. F: Fondo de Cultura Económica. <https://doi.org/9789562890854>

Villalobos, J. (2004). De la belleza de la filosofía: De pulchritudine philosophiae. <https://doi.org/8460978710,9788460978718>

Alvarado Velloso, Adolfo (2011): Formación De Las Mayorías En Los Tribunales Colegiados. Revista Ius et Praxis, Año 17, N° 1.

Z PU. (s/d de s/m de 2016). Hay Vida, Hip-hop/rap. Hay vida: <https://n9.cl/na0s9>