



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
CARRERA EDUCACIÓN INICIAL**

TÍTULO:

**ACTIVIDADES LÚDICAS EN EL DESARROLLO DE LA ATENCIÓN EN
NIÑOS DE 3 A 4 AÑOS**

**TRABAJO ESPECIAL DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA
OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADAS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
INICIAL**

AUTORAS:

EMELI MARÍA ALVARADO ASPIAZU

ELSY KARINA PIZARRO CANDELL

TUTOR:

PSIC. WILSON ALEXANDER ZAMBRANO VÉLEZ, MSC

LA LIBERTAD, AGOSTO 2026

DECLARACIÓN DEL DOCENTE TUTOR

En mi calidad de Docente Tutor del Trabajo de Integración Curricular, “**ACTIVIDADES LÚDICAS EN EL DESARROLLO DE LA ATENCIÓN EN NIÑOS DE 3 A 4 AÑOS**”, elaborado por las Srtas. **EMELI MARÍA ALVARADO ASPIAZU Y ELSY KARINA PIZARRO CANDELL**, estudiantes de la Carrera de Educación Inicial, Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas de la Universidad Península de Santa Elena, previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias Educación Inicial, me permito declarar que luego de haber dirigido su desarrollo y estructura final del trabajo, este cumple y se ajusta a los estándares académicos, razón por la cual, apruebo en todas sus partes, encontrándose apto para la evaluación del docente especialista.

Atentamente



Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
**WILSON ALEXANDER
ZAMBRANO VELEZ**

Psic. Wilson Alexander Zambrano Vélez, MSc

DOCENTE TUTOR

C.I. 1314315068

DECLARACIÓN DOCENTE ESPECIALISTA

En mi calidad de Docente Especialista, del Trabajo de Integración Curricular **“ACTIVIDADES LÚDICAS EN EL DESARROLLO DE LA ATENCIÓN EN NIÑOS DE 3 A 4 AÑOS”**, elaborado por las Srtas. **EMELI MARÍA ALVARADO ASPIAZU Y ELSY KARINA PIZARRO CANDELL**, estudiantes de la Carrera de Educación Inicial, Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas de la Universidad Península de Santa Elena, previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación Inicial, me permito declarar que luego de haber evaluado el desarrollo y estructura final del trabajo, éste cumple y se ajusta a los estándares académicos, razón por la cual, declaro que se encuentra apto para su sustentación.

Atentamente



Lcda. Gertrudis Amarilis Láinez Quinde, MSc

DOCENTE ESPECIALISTA

C.I. 0916928393

TRIBUNAL DE GRADO



Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
**ANA MARIA URIBE
VEINTIMILLA**

Ed. Párv. Ana Uribe Veintimilla, Mgtr.
**DIRECTORA DE CARRERA
EDUCACIÓN INICIAL**



Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
**GERTRUDIS AMARILIS
LAINEZ QUINDE**

Lcda. Amarilis Láinez Quinde, Mgtr.
DOCENTE ESPECIALISTA



Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
**WILSON ALEXANDER
ZAMBRANO VELEZ**

Psic. Wilson Zambrano Vélez, Mgtr.
DOCENTE TUTOR



Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
**RUTH ESTHER
PENAFIEL VILLARREAL**

Lic. Ruth Peñañiel Villarreal, Mgtr.
DOCENTE GUIA UIC

DECLARACIÓN AUTORÍA DEL ESTUDIANTE

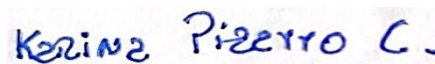
El presente Trabajo de Integración Curricular, con el título “**ACTIVIDADES LÚDICAS EN EL DESARROLLO DE LA ATENCIÓN EN NIÑOS DE 3 A 4 AÑOS**”, declaró que la concepción, análisis y resultados son originales y aportan a la actividad educativa en el área de Ciencias de la Educación Inicial.

Atentamente,



Srta. Emeli María Alvarado Aspiazu

C.I: 0959104795



Srta. Elsy Karina Pizarro Candell

C.I: 2400031882

DECLARATORIA DE RESPONSABILIDAD

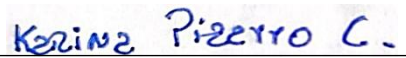
Quienes suscriben, EMELI MARÍA ALVARADO ASPIAZU con C.I. 0959104795 y ELSY KARINA PIZARRO CANDELL C.I. 2400031882 estudiantes de la Carrera de Educación Inicial, declaramos que el Trabajo de Titulación, presentado a la Unidad de Integración Curricular, cuyo tema es: “ACTIVIDADES LÚDICAS EN EL DESARROLLO DE LA ATENCIÓN EN NIÑOS DE 3 A 4 AÑOS” corresponde y es de exclusiva responsabilidad de las autoras y pertenece al patrimonio intelectual de la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

Atentamente,



Emeli María Alvarado Aspiazu

C.I: 0959104795



Elsy Karina Pizarro Candell

C.I: 2400031882

AGRADECIMIENTO

Agradezco a la Universidad Estatal Península de Santa Elena, por darme la oportunidad de formarme profesionalmente y permitirme obtener los saberes y principios necesarios para enfrentar los desafíos del mundo laboral. De la misma forma, expreso mi gratitud a todos mis docentes, quienes con esfuerzo, enseñanzas y dedicación jugaron un papel importante en mi formación académica.

Este logro representa también la historia de quienes han dejado su hogar, su familia y momentos importantes para alcanzar una meta profesional. A quienes han sentido miedo, cansancio o han llorado en silencio, recuerden que cada esfuerzo y sacrificio tiene un propósito. No permitan que las dificultades hagan dudar de sus capacidades; sigan adelante con fe, valentía y perseverancia, porque llegará el momento en que mirarán atrás y comprenderán que cada lágrima, cada reto y cada distancia valieron la pena.

Emeli María Alvarado Aspiazu

Expreso mi más profundo agradecimiento a Dios, por ser mi guía y fortaleza en cada etapa de este camino, por brindarme la sabiduría, perseverancia y confianza necesarias para superar cada desafío y alcanzar esta meta tan importante en mi vida. A mi mami, por ser uno de los pilares fundamentales de mi vida, por su amor incondicional, sus palabras de aliento, su apoyo constante y por creer siempre en mí.

A la Universidad Estatal Península de Santa Elena, por contribuir significativamente a mi formación profesional y brindarme las herramientas necesarias para alcanzar este sueño. De manera especial, agradezco a nuestro tutor, Wilson Zambrano Vélez, por su orientación, paciencia, compromiso y por compartir generosamente sus conocimientos, acompañándonos durante el desarrollo de este trabajo. A todos quienes fueron parte de este proceso, mi sincero agradecimiento.

Elsy Karina Pizarro Candell

DEDICATORIA

Dedico este logro a Dios, por ser mi guía, fortaleza y refugio en los momentos difíciles, y por brindarme la sabiduría, bienestar y perseverancia necesarias para alcanzar este sueño. A mi hijo Emil Q. Alvarado, quien es la fuente principal de mi vida y el factor que me impulsó a continuar, mi mayor motivación y razón para seguir adelante; a mi mamá Flora Aspiazu, por su amor, apoyo incondicional y por mostrarme que, mediante dedicación y constancia, los anhelos pueden concretarse; a mis hermanas Misel, Annabel, Nicolle y Liliana por su amor, confianza y palabras de aliento que me impulsaron a no rendirme. A mi novio, Jordan Del Pezo, por su cariño, empatía y respaldo constante a lo largo de este camino. Aprecio que hayas estado a mi lado en cada obstáculo, incentivándome en los momentos difíciles y festejando conmigo cada logro, por pequeño que haya sido, hasta llegar a este objetivo. A mis amigos Esther, Génesis y Antonio, por acompañarme en este hermoso recorrido, por cada palabra, sonrisa y apoyo, su amistad hizo de este camino una experiencia llena de momentos significativos. Finalmente, agradezco a Elsy Pizarro, mi compañera de tesis y también mi amiga, por su apoyo, dedicación y por compartir conmigo este logro.

Emeli María Alvarado Aspiazu

Dedico este trabajo, en primer lugar, a Dios, por darme la fortaleza, sabiduría y perseverancia para alcanzar esta meta. A mi mamá y hermanos, por su amor, apoyo, consejos y compañía durante este proceso. A mi hijo, que crece en mi vientre, por ser mi mayor inspiración y motivo para seguir adelante; todo este esfuerzo también es por ti. A mi esposo, por su amor, paciencia y apoyo; por acompañarme y sostenerme en cada momento de este camino.

A mis amigos y compañeros Don Baque, Lupita y Génesis, por su amistad y por hacer de este camino una experiencia especial. A mi compañera de tesis, Emeli Alvarado, por compartir conmigo esta etapa, por su paciencia, apoyo y amistad, convirtiéndose no solo en mi pareja de tesis, sino también en mi amiga. A todos ustedes, dedico con mucho amor este logro.

Elsy Karina Pizarro Candell

ÍNDICE GENERAL

PORTADA	i
CARÁTULA	ii
DECLARACIÓN DEL DOCENTE TUTOR.....	ii
DECLARACIÓN DOCENTE ESPECIALISTA	iii
TRIBUNAL DE GRADO	iv
DECLARACIÓN AUTORÍA DEL ESTUDIANTE.....	v
DECLARATORIA DE RESPONSABILIDAD	vi
AGRADECIMIENTO	vii
DEDICATORIA.....	viii
ÍNDICE GENERAL.....	ix
ÍNDICE DE TABLAS.....	xii
ÍNDICE DE FIGURAS	xii
ÍNDICE DE ANEXOS	xii
RESUMEN	xiii
INTRODUCCIÓN.....	14
CAPÍTULO I PRIMER MOMENTO SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.....	16
Situación objeto de investigación	16
Contextualización de la situación objeto de investigación	19
Inquietudes del investigador.....	20
Pregunta principal.....	20
Preguntas secundarias.....	20
Propósitos u Objetivos de la investigación	21
Objetivo general	21
Objetivos específicos.....	21
Motivaciones del origen del estudio	22
Idea a defender	23
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL / ABORDAJE TEÓRICO /	
SEGUNDO MOMENTO	24
Estudios relacionados con la temática	24

Referentes teóricos	26
Categoría 1: Actividades Lúdicas.....	26
Fundamentación teórica de actividades lúdicas	26
Concepto de actividades lúdicas.....	28
Tipos de actividades lúdicas	29
Recursos lúdicos para el aprendizaje.....	31
Diseño de actividades lúdicas.....	35
El docente y su rol mediador durante el juego	36
Importancia del juego en la primera infancia	39
Beneficios del juego en la primera infancia	41
Categoría 2: Desarrollo de la atención	43
Fundamentación teórica: desarrollo de la atención	43
Concepto de atención	44
Características del desarrollo atencional en niños de 3-4 años	46
Modalidades de la atención selectiva	47
Seguimiento de instrucciones	49
Control de distractores.....	51
CAPÍTULO III ABORDAJE O MOMENTO METODOLÓGICO.....	54
Conceptualización ontológica y epistemológica del método.....	54
Población	55
Muestra.....	55
Naturaleza o paradigma de la investigación	56
Método y sus fases.....	57
Fases del método descriptivo-cualitativo	58
Tipo de investigación	59
Técnicas de recolección de información	60
Instrumento: Ficha de observación.....	61
Entrevista semiestructurada	61
Instrumento: Guía de entrevista semiestructurada.....	62
Técnicas de interpretación de la información.....	62
Categorización y Triangulación.....	62

Diseño y validación de la propuesta.....	63
Matriz de operacionalización.....	65
CAPÍTULO IV PRESENTACIÓN DE LOS HALLAZGOS	72
Reflexiones críticas	72
Análisis de cada instrumento	72
Análisis de la observación	72
Análisis de la entrevista.....	75
Discusión y triangulación de los hallazgos sobre las actividades lúdicas y la atención selectiva	84
APORTES DEL INVESTIGADOR (CASUÍSTICA).....	86
REFLEXIONES FINALES.....	101
REFERENCIAS	103
ANEXOS.....	116
CERTIFICADO.....	117

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Causas y efectos del tema: Actividades lúdicas en el desarrollo de la atención en niños de 3 a 4 años	18
Tabla 2 Población de estudio.....	55
Tabla 3 Muestra de estudio.....	56
Tabla 4 Sistematización de variables o construcción de categorías y subcategorías apriorísticas.....	65
Tabla 5 Indicadores de la ficha de observación y preguntas de la entrevista semiestructurada	68
Tabla 6 Planificación de actividades con base a las actividades lúdicas y el desarrollo de la atención selectiva.....	90

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Categoría 1: Red Semántica de la Ficha de Observación	73
Figura 2 Categoría 2: Red Semántica de la Ficha de Observación	74
Figura 3 Codificación de entrevista a docente	76
Figura 4 Categoría 1: Red semántica de la entrevista dirigida al docente.....	81
Figura 5 Categoría 2: Red semántica de la entrevista dirigida al docente.....	82

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A Cronograma de actividades.....	116
Anexo B Resultado compilatio	117
Anexo C Ficha de validación de expertos (instrumentos).....	118
Anexo D Entrevista Semiestructurada.....	123
Anexo E Ficha de observación.....	125
Anexo F Validación de experto (diseño de actividades).....	129
Anexo G Evidencias fotográficas (Recopilación de datos)	131

RESUMEN

La siguiente investigación se enfocó en analizar cómo las actividades lúdicas contribuyen al desarrollo de la atención selectiva en niños de 3 a 4 años de Educación Inicial en la Escuela de Educación Básica "26 de septiembre". El enfoque fue cualitativo, bajo un paradigma interpretativo, con diseño descriptivo-cualitativo. Para las técnicas utilizadas se implementó la entrevista semiestructurada y la observación, siendo sus instrumentos la guía de entrevista y la ficha de observación aplicadas a los participantes. Delimitando una población de 5 niños y 1 docente del sub nivel Inicial, los resultados fueron analizados mediante el software de análisis cualitativo ATLAS. Ti 26. Este proceso evidenció que el juego es una herramienta primordial en el aprendizaje, ya que a partir de los materiales, el movimiento y los estímulos visuales como auditivos apoyan el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como lo es la atención selectiva.

Palabras clave: atención, actividades lúdicas, juego.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las habilidades cognitivas en un aspecto relevante de la primera infancia, pues al estar en una fase de constante crecimiento, los estímulos del entorno facilitarán o retrasarán su óptima consolidación. Dentro de este contexto, la atención debe destacarse como la habilidad que permite al niño concentrar sus recursos cognitivos en una tarea y filtrar los agentes distractores del entorno. Por ello, se destaca el juego como un recurso prometedor que además de apoyar las capacidades del niño, favorece sus habilidades de orden superior como lo es la atención selectiva.

Por lo tanto, el presente estudio se enfocó en analizar cómo las actividades lúdicas contribuyen al desarrollo de la atención selectiva en niños de 3 a 4 años de Educación Inicial en la Escuela de Educación Básica "26 de septiembre". Para ello se fundamentaron teóricamente los conceptos de las categorías, se caracterizaron las prácticas pedagógicas y con base en lo anterior, se diseñaron actividades que fortalezcan el desarrollo de la atención selectiva infantil.

En este sentido, el trabajo presenta una estructura compuesta por los siguientes capítulos:

CAPÍTULO I: El primer capítulo da a conocer cuál es la realidad del fenómeno a estudiar, partiendo de la situación problemática, situación objeto de la investigación y su contextualización. A su vez, se explican las inquietudes de los autores que dan paso al objetivo general y tres objetivos específicos, los cuales respaldan las motivaciones del estudio y la idea a defender.

CAPÍTULO II: Para el segundo apartado se especifican los componentes teóricos de la investigación, comenzando por los estudios relacionados con la temática para aterrizar en la conceptualización de ambas categorías, así como sus características y elementos, mismos que fueron recopilados con base a la búsqueda de la literatura en bases de datos académicas.

CAPÍTULO III: Dentro del tercer apartado, se abordan los criterios metodológicos que guiaron la naturaleza de este estudio. Desde la conceptualización epistemológica, hasta la especificación de la población, muestra y la selección del paradigma, método e instrumentos para la recolección y análisis de los datos, hasta el proceso de categorización y triangulación.

CAPÍTULO IV: En el último apartado, se exponen los resultados del estudio que fueron obtenidos mediante los instrumentos antes detallados en la sección metodológica. Posteriormente, los investigadores discuten sus aportes y dan a conocer las reflexiones finales que responden a los objetivos propuestos.

CAPÍTULO I PRIMER MOMENTO SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

Situación objeto de investigación

El siguiente estudio “Actividades lúdicas en el desarrollo de la atención en niños de 3 a 4 años” se delimitó de acuerdo con el dominio Desarrollo Económico Productivo, Educación, Comunicación, Cultura y Sociedad de la facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas, adoptando la línea de investigación, Metodologías y Procesos de Enseñanza de la Carrera de Educación Inicial; específicamente la sub línea que involucra los Métodos y técnicas de Enseñanza Aprendizaje. De tal forma que el presente trabajo, toma como base lo siguiente:

Durante la primera infancia los niños experimentan un avance de sus habilidades cognitivas debido a la maduración de redes funcionales en regiones específicas del cerebro (Courage & Richards, 2020). Diversos estudios han respaldado esta afirmación, resaltando el papel de la atención como un proceso importante que permite al infante pasar de una atención involuntaria a una más focalizada durante la realización de una tarea (Bruchhage et al., 2020; Kerr-German & Buss, 2020; Lopezosa, 2020). Si bien la atención se entiende como el proceso cognitivo multidimensional que abarca diversas tipologías, tales como la atención sostenida, dividida, alternante y selectiva, el presente estudio se centra exclusivamente en la atención selectiva.

De acuerdo con Darby et al. (2021) la atención selectiva se entiende como aquella habilidad que permite concentrarse en la información relevante para un objetivo al tiempo que se filtran los estímulos irrelevantes o distractores. En otras palabras, potencia las señales relevantes y gestiona las distracciones del entorno. Paralelamente, Plebanek & Sloutsky (2021) explica que este tipo de atención es necesario para el

aprendizaje en diversas situaciones; puesto que la capacidad para mantener una atención selectiva llega a condicionar la forma en la que el niño selecciona, integra y comprende información (Ison, 2015). Desde esta perspectiva, la elección específica de este tipo de atención se debe a que, en la primera infancia, el desafío cognitivo principal no consiste en mantener la alerta por periodos prolongados, sino en aprender a filtrar la cantidad de estímulos irrelevantes que rodean el entorno para lograr concentrarse en el objetivo principal de la actividad.

Por otro lado, autores como Piaget (1951) , perciben el juego como un reflejo de la etapa evolutiva del niño, así como de sus habilidades cognitivas en desarrollo. Además, Vygotsky (1978), afirma que el juego es el catalizador que potencia las habilidades cognitivas, sociales y emocionales del niño. En este sentido, el juego no debe atribuirse a un simple entretenimiento, al contrario necesita verse como un método que beneficia y apoya la manera en que se aprende. No obstante en el ámbito educativo, es cada vez más común observar una inclinación hacia técnicas tradicionales de enseñanza, donde el estudiante desempeña un papel pasivo que restringe el avance de habilidades fundamentales para la vida académica, como la creatividad, la memoria y la atención.

En línea con lo anterior, se identificaron las causas y efectos que dan origen a la siguiente investigación:

Tabla 1

Causas y efectos del tema: Actividades lúdicas en el desarrollo de la atención en niños de 3 a 4 años

Causas	Efectos
Escasa aplicación de actividades lúdicas dentro del aula, limitando la participación y el interés de los niños. Piaget (1951), sostiene que el juego favorece el desarrollo cognitivo y la construcción del aprendizaje en la infancia.	Baja capacidad de concentración durante las actividades escolares. Vygotsky (1978), manifiesta que la interacción y la motivación fortalecen los procesos de atención infantil.
Uso limitado de recursos didácticos dinámicos y recreativos en Educación Inicial. Bruner (1996) señala que las estrategias activas favorecen el aprendizaje significativo y la atención del niño.	Dificultades para seguir instrucciones y completar tareas. Gagné (1985), señala que la estimulación adecuada facilita los procesos de aprendizaje y atención.
Ambientes de aprendizaje poco estimulantes y repetitivos para niños de 3 a 4 años. Montessori (1986) destaca la importancia de ambientes preparados para promover la exploración y el desarrollo infantil.	Escasa participación e interés en las actividades pedagógicas. Ausubel (1963), menciona que el aprendizaje significativo se produce cuando el niño se siente motivado e involucrado en la actividad.

Nota. Elaboración propia basada en aportes teóricos de Piaget (1951), Vygotsky (1978), Bruner (1996), Gagné (1985) y Ausubel (1963), Montessori (1986).

Cabe destacar que, en el nivel de Educación Inicial, las actividades lúdicas son los métodos rectores del aprendizaje. Estudios indican que, al implementar actividades lúdicas apropiadas, los niños pueden mejorar su atención y el fortalecimiento de funciones ejecutivas (Cheng et al., 2025). Por ello, el juego se posiciona como un enfoque dinámico y prometedor en el desarrollo cognitivo de la primera infancia. Pues al utilizar el juego como eje central, se crea un ambiente motivador y estimulante que promueve la participación activa y el apoyo de habilidades cognitivas superiores (Bósquez et al., 2024).

Contextualización de la situación objeto de investigación

El desarrollo de la investigación se realizó en la Escuela de Educación Básica "26 de Septiembre" ubicada en La Libertad, provincia de Santa Elena donde la problemática se identificó a través de la observación durante las prácticas preprofesionales. Dentro de este escenario, los niños de 3 a 4 años evidenciaban conductas distractoras en la ejecución de actividades que se caracterizaban por ser menos participativas o tradicionales. Específicamente, dichas conductas distractoras preliminares ponen de manifiesto que los niños presentan dificultades al intentar aislar los distractores del aula, lo que evidenciaría que la problemática se centra específicamente en el filtrado de información propia de la atención selectiva, descartando fallas en la persistencia temporal de la tarea. Siendo esta una habilidad importante ya que permite al infante enfocar sus recursos cognitivos en la información relevante al filtrar los distractores del entorno en el que se encuentra (Darby et al., 2021).

Sin embargo, en actividades que involucraban el juego, los niños se percibían más atentos y comprometidos con las indicaciones de la docente. Esta variación, no solo posiciona al juego como un método para la expresión creativa y motivacional, sino que además puede llegar contribuir al desarrollo de la atención selectiva. Cabe destacar que el juego ha sido considerado una estrategia que propicia un ambiente educativo más enriquecedor, dinámico y participativo. Mediante estas actividades, los estudiantes no solo adquieren competencias, sino también desarrollan sus habilidades sociales, cognitivas y emocionales (Molenaar et al., 2021).

En función de lo antes mencionado, es necesario que las prácticas educativas en el nivel de Inicial se ajusten a la aplicación de actividades lúdicas. Tal como declara el Currículo priorizado de Educación Inicial en sus lineamientos metodológicos al resaltar el juego como la actividad innata de la infancia temprana, siendo esta clave para conseguir una experiencia de aprendizaje más eficaz, relevante y estimulante (Ministerio de Educación, 2025)

Inquietudes del investigador

Pregunta principal:

¿De qué manera las actividades lúdicas contribuyen al desarrollo de la atención selectiva en niños de 3 a 4 años de Educación Inicial en la Escuela de Educación Básica “26 de septiembre”?

Preguntas secundarias:

¿Cuáles son los referentes teóricos de las actividades lúdicas como estrategia pedagógica para el desarrollo de la atención selectiva en la etapa preescolar?

¿Cuáles son las actividades lúdicas que emplean actualmente los docentes para el sostenimiento de la atención selectiva en los niños de 3 a 4 años durante la jornada escolar?

¿Qué características debe tener una propuesta de actividades lúdicas innovadoras orientada a fortalecer el desarrollo de la atención selectiva infantil a partir de los hallazgos teóricos y prácticos obtenidos?

Propósitos u Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar cómo las actividades lúdicas contribuyen al desarrollo de la atención selectiva en niños de 3 a 4 años de Educación Inicial en la Escuela de Educación Básica "26 de septiembre".

Objetivos específicos

- Fundamentar teóricamente el uso de actividades lúdicas como estrategia pedagógica para el desarrollo de la atención selectiva en la etapa preescolar.
- Caracterizar las actividades lúdicas que emplean actualmente los docentes para el sostenimiento de la atención selectiva en los niños de 3 a 4 años durante la jornada escolar.
- Diseñar una propuesta de actividades lúdicas innovadoras que fortalezcan el desarrollo de la atención selectiva infantil, a partir de los hallazgos teóricos y prácticos obtenidos.

Motivaciones del origen del estudio

Este trabajo busca mejorar las metodologías de enseñanza en la Educación Inicial dado que la atención selectiva es una habilidad clave para el aprendizaje y la integración de contenidos. El estudio ofrecerá actividades creativas y lúdicas que fomenten estas habilidades de orden superior. Asimismo, tiene un valor educativo, con bases teóricas sólidas, pues de acuerdo con Bruner (1996) la motivación y la atención crecen cuando se brindan vivencias relevantes e interactivas. Por esta razón, el juego se aborda como una técnica educativa que no solo divierte, sino que también estimula la imaginación, la atención y la implicación activa de los estudiantes.

La contribución social del análisis está dirigida a las familias y educadores, con el objetivo de fomentar la participación comprometida de ambos en el crecimiento infantil. En el ámbito pedagógico, se pretende diseñar actividades innovadoras que favorezcan la atención selectiva, apoyando la innovación en la educación y mejorando el rendimiento académico en la etapa de Educación Inicial. La situación de la Escuela de Educación Básica “26 de Septiembre” muestra la realidad de numerosas escuelas en Ecuador que necesitan mejorar sus métodos de enseñanza.

Las actividades lúdicas aportan múltiples beneficios en el ámbito educativo. Por lo tanto, el presente estudio evidencia la necesidad de contribuir con al campo científico educativo en el uso de dinámicas activas para la enseñanza. Además, este estudio aporta un bagaje de conocimiento relevante, ya que el estudio de la atención selectiva en la población infantil, aunque es un foco relevante, sus hallazgos no tienden enfocarse directamente en esta categoría.

Idea a defender

Se considera que las actividades lúdicas contribuyen en el desarrollo de la atención selectiva en los niños de 3 a 4 años

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL / ABORDAJE TEÓRICO / SEGUNDO MOMENTO

Estudios relacionados con la temática

Nivel Internacional

En la investigación titulada “Enhancing Attention Span in Kindergarten Pupils Through Play-Based Activities: Proposed Strategies” realizada en Filipinas, planteó como objetivo determinar el impacto de las actividades basadas en juego para mejorar el periodo de atención. La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes de kindergarten, 8 docentes y 8 padres de familia. Mediante un enfoque mixto que combinó instrumentos cuantitativos y cualitativos como encuestas, lista de cotejo y entrevistas dirigidas a los participantes, se determinó que el aprendizaje a través del juego es una herramienta pedagógica eficaz para sostener el interés de los estudiantes y fomentar su desarrollo holístico. Además, el estudio resalta la necesidad de diversificar el tiempo de las actividades a lapsos de entre 10 a 15 minutos, realizar pausas activas y brindar capacitación docente (Casapao & Matira, 2025).

El siguiente estudio “Mejorar las habilidades de atención en la primera infancia mediante juegos de relevos musicales y actividad física: Una perspectiva no occidental” desarrollado en Indonesia, se enfocó en investigar el impacto de las intervenciones con juegos de relevos musicales estructurados sobre las habilidades de atención en los niños pequeños. Con un enfoque cuantitativo, una muestra de 178 niños y un diseño de grupo control, los resultados obtenidos fueron que el juego, al combinarse con música y actividad física, resulta en un método pedagógico adaptable y

efectivo para fortalecer el desarrollo de la atención en la infancia temprana (Ismaniar et al., 2025).

Nivel Nacional

En el contexto ecuatoriano, la investigación bajo el título “Actividades lúdicas para mejorar la atención y concentración en niños de 4 a 5 años del Centro de Educación Inicial Ciudad de Cuenca, período lectivo 2022-2023” realizada en Cuenca, estableció como objetivo elaborar actividades lúdicas a partir de la identificación del problema y fundamentación teórica para estimular la atención de los niños en la jornada de clases. Con base en un enfoque mixto que combinó instrumentos de recolección de datos cuantitativos y cualitativos, entre ellos ficha de observación, entrevistas y encuestas, los investigadores concluyeron que las actividades basadas en el juego son esenciales para captar la atención de los estudiantes sin llegar a saturarlos. Adicionalmente, señalan que la aplicación de actividades lúdicas puede ayudar a canalizar la atención dispersa (Uchupailla, 2023).

Asimismo, el estudio “Técnicas lúdicas y su incidencia en el desarrollo de la atención de los niños de 3 a 4 años en la Escuela Particular Básica y Nivel Inicial "Eduard Spranger" desarrollada en Ibarra provincia de Imbabura, delimitó su objetivo a analizar la influencia de las técnicas lúdicas en el desarrollo de la atención en niños de Inicial 1. Estableciendo un enfoque mixto que complementa técnicas cuantitativas y cualitativas así como una muestra de 34 niños y 20 docentes, los resultados obtenidos indican que aunque se reconoce al juego como una herramienta vital en el proceso de aprendizaje, los maestros no llegan a aplicar siempre actividades lúdicas debido a

desconocimiento sobre cómo aplicarlas para apoyar el desarrollo de la atención o ausencia de materiales para trabajar (Olmedo, 2016).

Nivel Local

Se ha logrado identificar que los estudios a nivel local sobre las actividades lúdicas y el desarrollo de la atención no se ha abordado explícitamente. Sin embargo, se debe destacar el trabajo de Alaña et al. (2026) quien en su estudio titulado “Actividades lúdicas para el desarrollo cognitivo en los niños” se centró en analizar cómo las actividades lúdicas contribuyen al desarrollo cognitivo de la primera infancia en el Centro de Desarrollo Infantil "Amiguitos del Saber" ubicado en La Libertad, provincia de Santa Elena. Mediante su diseño de investigación descriptiva y estudio de caso, con una muestra de niños intencionada y técnicas de recolección de información que consistieron en una ficha de observación y entrevista semiestructurada, los investigadores concluyen que las actividades lúdicas favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas, como la memoria, atención, lenguaje y razonamiento.

Referentes teóricos

Categoría 1: Actividades Lúdicas

Fundamentación teórica de actividades lúdicas

La idea de que el juego es solo una forma de gastar la energía sobrante tiene raíces antiguas. Fue planteada inicialmente por Schiller y desarrollada por Spencer bajo el nombre de Teoría del Excedente Energético (Mellou, 1994). Su único fin era descargar la vitalidad acumulada tras cubrir las necesidades básicas de supervivencia (Evans & Pellegrini, 1997; Mellou, 1994). Bajo esta lógica, se creía que las especies

más evolucionadas tenían más tiempo libre. Al no tener que luchar constantemente por sobrevivir, acumulaban mayores reservas de energía que los niños quemaban naturalmente jugando (Evans & Pellegrini, 1997).

Sin embargo, las teorías que sustentan en el juego evolucionaron a una perspectiva que destaca los componentes cognitivos propios de la primera infancia. En este sentido Vygotsky (1978) expresó que el juego no era considerado una simple manifestación biológica, sino una actividad social intrínseca que apoya el desarrollo infantil. Desde este marco, el juego actúa como un puente, también conocido como Zona de Desarrollo Próximo, siendo este el espacio donde el niño puede resolver problemas con la ayuda de otros. Desde su perspectiva, el aprendizaje se logra entre la mediación del docente y la interacción social a través de la exploración y el desarrollo del pensamiento (Bósquez et al., 2024).

Asimismo, las perspectivas de Vygotsky (1978) se llegan a complementar con las aportaciones de Bruner (1996), pues llega a asociar el juego como un escenario donde el niño experimenta diversas situaciones, ensaya conductas y resuelve problemas. Bajo este contexto, la construcción activa del conocimiento mediante la exploración de su entorno motiva a los estudiantes, promoviendo así el desarrollo de la razón, memoria, atención y habilidades de resolución de problemas (Papalia et al., 2000). Por lo tanto, las actividades lúdicas y específicamente el juego se ha llegado a reconocer como el mediador pedagógico que apoya las características de la infancia temprana y potencian estas habilidades de orden superior para la vida (Bósquez et al., 2024).

Concepto de actividades lúdicas

El concepto de las actividades lúdicas se fundamenta en los procesos del desarrollo cognitivo, operando como un espacio donde la asimilación de esquemas o patrones mentales, previamente construidos por el niño, se modifica y edifica en un intento continuo por dar sentido a las nuevas experiencias a la luz de los conocimientos que ya posee (Petrović-Sočo, 2014). Esta base cognitiva se entrelaza profundamente con la dimensión histórico-cultural, la cual postula que el juego origina una "situación imaginaria" esencial, un escenario donde el significado se convierte en el punto central y pasa a dominar tanto sobre los objetos reales como sobre la acción (Vygotsky, 1978). Al subyugar la acción y los objetos al campo del significado, la actividad lúdica constituye la primera manifestación de la emancipación del niño frente a las fuertes limitaciones situacionales, permitiéndole guiar su conducta a partir de ideas internas en lugar de responder impulsivamente a las propiedades físicas y directas de su entorno inmediato (Vygotsky, 1978).

En el entorno educativo contemporáneo, esta capacidad de emancipación cognitiva e interacción con la realidad se aplica directamente en el aula a través del diseño de módulos pedagógicos estructurados que utilizan el juego como estrategia central de enseñanza (Amiruddin et al., 2026). La implementación de estas actividades lúdicas trasciende la simple transferencia de conocimientos para fomentar un aprendizaje activo que estimula el pensamiento científico y facilita de forma natural el aprendizaje colaborativo entre pares (Amiruddin et al., 2026). Asimismo, el enfoque lúdico dota a los módulos de una alta adaptabilidad pedagógica que permite a los educadores atender la diversidad del aula; al ser concebidas mediante un diseño

inclusivo, estas actividades logran acomodar las diversas habilidades, antecedentes, necesidades e intereses de los infantes, garantizando un acceso equitativo a una educación de calidad (Amiruddin et al., 2026).

Al aterrizar la aplicación de este concepto a la etapa específica de los tres a los cuatro años, el impacto evolutivo de las actividades lúdicas adquiere una dimensión aún mayor, puesto que el juego funciona creando una zona de desarrollo próximo en el infante (Vygotsky, 1978). Dentro de esta zona, el juego actúa como un mecanismo que condensa las tendencias evolutivas, provocando que el niño opere siempre por encima de su edad promedio y de su conducta diaria, desenvolviéndose como si fuera una cabeza más alto de lo que en realidad es (Vygotsky, 1978). Este notable impulso evolutivo se relaciona directamente con el surgimiento de la capacidad inicial para el denominado "meta-juego" durante la interacción con sus pares, una habilidad que le permite al niño distinguir claramente entre los efectos que pertenecen al plano imaginario de la ficción y la cooperación real que mantiene con otro compañero fuera de ese marco (Petrović-Sočo, 2014). En consecuencia, este nivel meta se convierte en un recurso cognitivo y social fundamental para organizar, acordar y estructurar la situación lúdica, logrando regular eficazmente la cooperación mutua y sentando las bases para el aprendizaje social complejo (Petrović-Sočo, 2014).

Tipos de actividades lúdicas

El juego se clasifica en modalidades clave que estructuran la educación infantil al impulsar la evolución cognitiva progresiva. La actividad lúdica inicial es el juego sensoriomotor, esencial para la primera exploración física del entorno. Consiste en la repetición de movimientos sin otra finalidad que el placer del dominio (Piaget, 1961).

Esta etapa sienta las bases absolutas del desarrollo sensorial y motor del infante durante sus primeros meses. En el entorno del aula, se manifiesta mediante ejercicios prácticos como la manipulación constante de objetos y la exploración táctil de diversas texturas (Montero, 2001). Es un descubrimiento corporal constante.

A medida que la cognición madura, el infante trasciende la simple manipulación individual para incorporar pautas sociales externas. Surgen así los primeros atisbos del juego de reglas, una etapa donde la interacción colectiva demanda mayor estructura y regulación compartida (Piaget, 1951). Sus formas rudimentarias emergen típicamente en niños de tres a cuatro años.

Durante esta fase transicional, los pequeños comienzan a asociarse progresivamente con sus pares para compartir espacios lúdicos. La organización práctica de estas dinámicas requiere que el educador defina marcos metodológicos claros para resolver conflictos incipientes de manera constructiva (Montero, 2001). Este proceso fomenta la empatía y el respeto mutuo.

La necesidad psicológica de estructurar y modificar el entorno físico conduce naturalmente hacia el juego de construcción. Los niños modelan su imaginación utilizando diversos objetos concretos, tales como bloques geométricos, ladrillos de plástico interconectables y tablones de madera uniformes (Farenga, 2016). Estas acciones exigen un nivel profundo de concentración sostenida.

El impacto de estas construcciones materiales en el pensamiento espacial y en el razonamiento lógico-matemático es sumamente duradero. Recientemente, esta versátil modalidad lúdica se ha integrado de forma exitosa y directa en los enfoques educativos

interdisciplinarios STEAM (Kao et al., 2026). Su práctica cotidiana estimula la creatividad inventiva y la resolución empírica de problemas.

La expresión creativa y emocional encuentra otro vehículo fundamental a través del juego de canciones o música. El concepto de "music play" se define como una actividad lúdica dinámica que integra la improvisación vocal, el movimiento corporal y el lenguaje mediante distintos elementos rítmicos (Kosokabe et al., 2025). Constituye una experiencia sensorial inmersiva.

Esta modalidad sonora demanda una coordinación social en tiempo real y una adaptación auditiva constante frente al grupo. En consecuencia, las actividades musicales dirigidas generan beneficios neurocognitivos significativos, especialmente sobre la atención sostenida y el control inhibitorio de los preescolares (Kosokabe et al., 2025). Los niños aprenden a regular conscientemente sus propios impulsos lúdicos.

El desarrollo infantil temprano no ocurre de manera aislada, sino a través de complejas experiencias formativas entrelazadas. Estas cuatro modalidades lúdicas convergen de manera armónica e intencional en el aula preescolar. Al integrarse, cumplen el objetivo supremo e indispensable de potenciar el desarrollo integral, abarcando con éxito las esferas física, cognitiva y socioemocional del aprendiz.

Recursos lúdicos para el aprendizaje

En el ámbito educativo, los recursos lúdicos operan como verdaderos mediadores de la enseñanza. Su principal valor radica en la capacidad para capturar la atención y despertar la motivación del infante (Cañas, 2010) . Prácticamente cualquier material que promueva la asimilación de nuevos saberes y el desarrollo integral puede considerarse

un recurso válido dentro de la acción educativa (Cañas, 2010). Partiendo de esta premisa, es innegable que los menores construyen sus aprendizajes más significativos jugando, ya que este medio les ofrece un abanico inagotable de posibilidades para experimentar (Woodroffe & Willatt, 1976). Es a través de esta interacción directa con el entorno donde descubren para qué sirven los objetos, consolidando al mismo tiempo su imaginación, su confianza y su capacidad de autocontrol (Woodroffe & Willatt, 1976).

A nivel pedagógico, Cañas (2010) clasifica estos recursos según las capacidades infantiles que logran estimular. Su propuesta incluye desde elementos pensados para espacios exteriores hasta materiales de expresión plástica, musical y aquellos que facilitan la transición hacia el pensamiento lógico y comunicativo (Cañas, 2010). Al trasladar esta teoría a la realidad del aula, los docentes se apoyan en herramientas didácticas muy concretas para afianzar destrezas particulares. Algunos ejemplos comunes de esta aplicación práctica son el uso de legos, tangrams, figuras geométricas o rompecabezas, así como la incorporación de dados, fichas de dominó, láminas, geoplanos, juegos de ensartados y torres de Hanói (Pacheco-Anchundia & Arroyo-Vera, 2022).

Sin embargo, la mera presencia de estos materiales no garantiza el aprendizaje. Para que realmente cumplan su función, deben reunir ciertas condiciones que salvaguarden la integridad del niño y aseguren su valor educativo. Tomando como referencia los postulados de Woodroffe & Willatt (1976), Cañas (2010) y Lungka et al., (2026), es posible identificar cuatro propiedades indispensables:

En primer lugar, los objetos tienen que ser seguros, resistentes y estar bien fabricados, descartando por completo piezas frágiles o pinturas tóxicas que pongan en riesgo al menor (Cañas, 2010; Woodroffe & Willatt, 1976).

Además, se requiere que sean polivalentes y de fácil manejo. Una estructura abierta y atractiva invita al niño a darles múltiples usos en lugar de limitarlo a una sola forma de juego (Cañas, 2010; Woodroffe & Willatt, 1976).

Otro aspecto vital es su adaptabilidad evolutiva. El material ideal se ajusta a lo que el infante ya sabe hacer, pero al mismo tiempo plantea un desafío que lo motiva a avanzar hacia su siguiente etapa de desarrollo intelectual y físico (Woodroffe & Willatt, 1976)

Finalmente, no se puede ignorar la accesibilidad económica. Privilegiar suministros locales y de bajo costo permite derribar barreras financieras, asegurando que estos recursos lleguen a todo tipo de contextos educativos (Lungka et al., 2026)

Este proceso de selección recae directamente en el educador, quien debe analizar con ojo crítico qué incorporar al aula. Autores como Moreno Lucas (2015) y Woodroffe & Willatt (1976) sugieren algunos criterios para guiar esta elección:

No basta con mirar la edad cronológica; lo primordial es evaluar el desarrollo real del niño, entendiendo sus necesidades, aptitudes y características particulares (Moreno Lucas, 2015; Woodroffe & Willatt, 1976)

Se deben priorizar aquellos recursos que el infante pueda usar de manera independiente, fomentando así su autonomía, iniciativa y libre expresión de ideas (Moreno Lucas, 2015; Woodroffe & Willatt, 1976).

Es necesario revisar el potencial inclusivo del objeto, comprobando que promueva el desarrollo cognitivo y social sin reforzar actitudes discriminatorias o belicistas (Moreno Lucas, 2015).

El docente también debe proyectar escenarios futuros, preguntándose qué nuevos intereses o habilidades recién adquiridas podrían detonarse al introducir ese material en específico (Woodroffe & Willatt, 1976).

Hoy en día, una de las tendencias con mayor valor pedagógico es la incorporación de materiales no estructurados, conocidos en la literatura como "piezas sueltas" (Lungka et al., 2026). Básicamente, se trata de alejar a los niños de los juguetes con instrucciones rígidas para ofrecerles elementos abiertos que puedan manipular y transformar a su antojo Lungka et al. (2026). Citando a Daly & Beloglovsky (2015) y Lungka et al. (2026) definen esta categoría como materiales inteligentes, precisamente porque son recomendables para múltiples usos.

Lo fascinante de estas piezas sueltas es que son sumamente diversas y muy fáciles de conseguir. Según detallan Lungka et al. (2026), esta categoría abarca desde elementos naturales como piedras, ramas y hojas, hasta objetos reciclables como cajas de cartón o botellas de plástico. Siguiendo esta misma línea, Galbraith (2022) señala cómo unos simples trozos de tela pueden desatar la imaginación infantil, transformándose en mantas o capas para enriquecer los escenarios de juego dramático. Lejos de reemplazar a otros elementos, estos recursos abiertos complementan maravillosamente actividades creativas que involucran bloques de construcción, pinturas o herramientas de collage (Galbraith, 2022). Al final, cuando el educador logra orquestar armónicamente estos elementos no estructurados con recursos más

tradicionales (como cuentas, crayones o rompecabezas), crea un entorno que potencia de manera significativa la atención, el razonamiento lógico-matemático y la curiosidad innata de los menores (Pacheco-Anchundia & Arroyo-Vera, 2022)

Diseño de actividades lúdicas

Diseñar actividades lúdicas para la educación inicial exige comprender a fondo la naturaleza del juego. Dentro de la psicología educativa resulta vital trazar una línea divisoria clara entre el juego libre y el aprendizaje lúdico dirigido (Bodrova & Leong, 2010). El juego libre nace de la pura espontaneidad infantil. Son los propios niños quienes lo inician sin buscar satisfacer ninguna necesidad instructiva inmediata (Bodrova & Leong, 2010). El aprendizaje lúdico dirigido funciona de manera muy distinta. Aquí es el educador quien inicia la actividad utilizando elementos del juego para alcanzar objetivos curriculares específicos (Bodrova & Leong, 2010).

Llevar este aprendizaje al aula requiere una organización impecable. Un diseño didáctico exitoso siempre parte de una planificación rigurosa que define de antemano el objetivo de la sesión y la destreza cognitiva o motriz a estimular (Pardo Guayanay & Arroyo Vera, 2026). Durante esta fase de preparación también se deben seleccionar los recursos. Es el momento de detallar la secuencia de trabajo y establecer criterios claros para evaluar al infante (Pardo Guayanay & Arroyo Vera, 2026).

La ejecución práctica de toda esta planificación suele dividirse en tres momentos. Todo arranca con una fase de inicio pensada para motivar al grupo mediante canciones, historias y activación corporal (Pardo Guayanay & Arroyo Vera, 2026). A esto le sigue la etapa de desarrollo. Durante este espacio de ejecución guiada, el niño explora y pone a prueba sus capacidades en torno a la tarea central (Pardo Guayanay &

Arroyo Vera, 2026). El proceso concluye con un cierre dedicado a la relajación física y a dialogar sobre lo aprendido (Pardo Guayanay & Arroyo Vera, 2026). Cualquier programa educativo extendido necesita mantener una progresión lógica. Según Kao et al. (2026) los niños que aprenden jugando atraviesan cuatro etapas evolutivas, empezando por la manipulación física y el contacto táctil directo con los objetos.

Tras esa exploración inicial surge la imitación, donde los infantes aprenden reproduciendo modelos de su entorno (Kao et al., 2026). Luego viene una fase de mejora continúa enfocada en perfeccionar sus habilidades y su perseverancia al resolver problemas. Finalmente alcanzan la etapa de creación. En este punto de maduración, logran transformar sus ideas imaginativas en productos tangibles y originales (Kao et al., 2026). Consolidar este avance requiere ajustarse a la capacidad de atención real en estas edades. La evidencia muestra que el tiempo óptimo para estas intervenciones lúdicas es de apenas 20 minutos por sesión (Pardo Guayanay & Arroyo Vera, 2026). La constancia es otro factor determinante. Para notar un progreso real, estas dinámicas deben aplicarse diariamente o, como mínimo, tres veces a la semana (Pardo Guayanay & Arroyo Vera, 2026). Sostener esta estructura durante varios meses garantiza un seguimiento formativo profundo (Kao et al., 2026).

El docente y su rol mediador durante el juego

Integrar el juego en la educación infantil siempre genera dudas sobre cuánto debe intervenir el adulto. Existe una tensión evidente entre preservar esa libertad lúdica y cumplir con la responsabilidad pedagógica de alcanzar los objetivos curriculares (Pyle & Danniels, 2016). Muchos educadores temen arruinar la espontaneidad de la actividad por estructurarla demasiado (Pyle & Danniels, 2016). Sin embargo, ver la participación

del maestro únicamente como una intromisión es un error. Esta postura restrictiva ignora todo el potencial educativo que aporta un adulto cuando planifica su intervención.

La participación docente no funciona en blanco o negro. En realidad, se mueve a lo largo de un espectro que va desde el juego libre autodirigido hasta escenarios orientados por el educador, siempre evitando caer en la instrucción tradicional y rígida (Pyle & Danniels, 2016). Justo en el medio de este ciclo continuo aparece el juego guiado. En este enfoque, el adulto asume un rol muy intencional al fijar metas de aprendizaje claras. La clave radica en respetar que el niño dirija activamente su propio descubrimiento dentro de ese marco (Weisberg et al., 2013). Para que esto funcione, el concepto de *mise en place* es fundamental. Se refiere a cómo el educador prepara estratégicamente el entorno. Al organizar los materiales de forma deliberada, se restringen distracciones y ciertas acciones surgen de manera natural (Weisberg et al., 2013)

Toda esta arquitectura ambiental crea una predisposición cognitiva en los niños. Los invita a participar activamente, sintiendo que mantienen el control. Así exploran seguros, mientras se acercan casi sin darse cuenta a los objetivos que el maestro diseñó previamente (Weisberg et al., 2013). Ya dentro de este espacio, el docente ajusta su actuación a lo que cada niño necesita. Todo comienza con una observación minuciosa para evaluar el nivel real de comprensión y las destrezas que el menor está demostrando en ese instante (Trawick-Smith & Dziurgot, 2011).

A partir de ahí, el maestro decide cuánto apoyo brindar. Si hay bloqueos insuperables, interviene ofreciendo un andamiaje. Pero en cuanto el niño recupera la capacidad de seguir solo, el educador se retira de inmediato para devolverle su

autonomía lúdica (Trawick-Smith & Dziurgot, 2011). Cuando toca intervenir, las estrategias verbales son las mejores aliadas para profundizar el aprendizaje. Una táctica clave es la responsividad, que consiste básicamente en seguir la corriente del tema que el propio niño inició, respetando siempre sus intereses genuinos (Meacham et al., 2016).

En lugar de cambiar de tema, el adulto toma las ideas del estudiante y las expande utilizando nuevo vocabulario o frases más complejas (Meacham et al., 2016). Algo similar ocurre con el habla simbólica durante el juego sociodramático, permitiendo al maestro plantear retos cognitivos sin romper la magia de la situación (Meacham et al., 2016). Una vez que el docente se retira tras brindar apoyo, pasa a ser un espectador consciente. Se queda cerca, funcionando como una audiencia muy atenta que ofrece pequeñas señales de validación sin intentar dirigir ninguna de las acciones del menor (Rüdisüli et al., 2026). Esa presencia silenciosa pero constante les regala a los niños muchísima autonomía. Al tomar decisiones solos, ganan un sentido de seguridad profundo que termina disparando su motivación y sus ganas de involucrarse de lleno en la dinámica (Rüdisüli et al., 2026).

Moverse orgánicamente entre intervenir y solo observar exige consolidar un perfil de profesional lúdico. Esto implica desarrollar rasgos muy puntuales para mediar en el aula: sentido del humor, calidez afectiva, curiosidad e infinita paciencia ante la incertidumbre (Figueroa-Céspedes et al., 2022). Solo con estas cualidades un maestro puede abrazar los giros impredecibles del juego y flexibilizar sus metas iniciales sin perder el enfoque pedagógico. Por supuesto, esta actitud no aparece mágicamente de la nada; requiere una inmersión lúdica real durante la formación universitaria.

Cuando los futuros maestros experimentan el juego abierto en carne propia, logran conectar de nuevo con la perspectiva infantil y descubren su impacto (Galbraith, 2022). Es así como construyen las bases para defender esta pedagogía con convicción en las escuelas (Galbraith, 2022). Este rol mediador impacta en áreas que van mucho más allá de los simples contenidos curriculares. Afecta directamente el desarrollo del cerebro, especialmente fortaleciendo el control inhibitorio y la capacidad atencional durante la primera infancia.

Al organizar el entorno y guiar de forma sutil, el adulto provoca situaciones donde los niños deben ignorar distracciones y sostener su concentración (Weisberg et al., 2013). Actividades como el juego musical exigen que autorregulen sus impulsos, lo que promueve una mayor eficiencia neural en la corteza prefrontal (Kosokabe et al., 2025). Esta optimización del cerebro demuestra cómo la suma de la libertad infantil y la guía del educador afianza habilidades ejecutivas vitales. Ajustando su apoyo, organizando el espacio y manteniendo una actitud lúdica, el maestro no solo enseña. Realmente se convierte en un arquitecto de la atención de sus alumnos.

Importancia del juego en la primera infancia

El juego trasciende la simple recreación para emerger como una profunda necesidad biológica humana. Es un impulso absolutamente vital. Su manifestación temprana refleja el desarrollo neuro-muscular y la adaptación activa del individuo a su entorno (Zorrilla & Vargas C, 2008). Constituye una actividad inherente que garantiza el bienestar integral durante los primeros años de vida (García, 2019).

Diversas corrientes han posicionado esta práctica como el motor indispensable del progreso cognitivo y social. Según Monar-Miranda et al. (2025) quienes retoman los

postulados evolutivos de Piaget y el enfoque psicosocial de Erikson, el infante aprende explorando su realidad sin temor. Estas sólidas bases explican la enorme relevancia que adquieren el juego simbólico, el físico y el reglado en las aulas (Monar-Miranda et al., 2025)

Monar-Miranda et al. (2025) señala que para teóricos fundamentales como Vygotsky, estas dinámicas lúdicas son herramientas socioculturales irremplazables. Mediante ellas, los infantes asumen diversos roles, negocian conflictos y asimilan normas colectivas esenciales. Son vías de aprendizaje espontáneo que potencian competencias integrales para su futuro desenvolvimiento (Bones et al., 2023)

Sus beneficios abrazan todas las dimensiones del crecimiento infantil de manera simultánea (García, 2019; Monar-Miranda et al., 2025). A nivel cognitivo, despiertan el razonamiento crítico y la creatividad, mientras que físicamente consolidan el equilibrio y la motricidad gruesa (García, 2019). Socioemocionalmente, ofrecen un espacio seguro para procesar frustraciones y cultivar la empatía desde una edad muy temprana (Monar-Miranda et al., 2025; Vásquez et al., 2025)

Para aprovechar este gran potencial, la figura del educador resulta siempre determinante. Existe una delicada armonía entre el juego libre, que fomenta la autonomía pura, y el juego guiado. Ambos enfoques se complementan orgánicamente. El docente asume un rol de mediador estratégico que facilita entornos estimulantes sin coartar la curiosidad infantil.

La intencionalidad pedagógica transforma por completo estas valiosas experiencias. Como señala una educadora en el estudio de Vásquez et al. (2025), el

juego requiere “objetivos educativos claros que fomenten el desarrollo integral del niño”.

Paradójicamente, esta práctica enfrenta hoy amenazas que limitan su despliegue natural. Los modelos educativos tempranos caracterizados por su rigidez operacional restringen la exploración libre e imponen un sedentarismo normativo antes de tiempo. A su vez, el impacto tecnológico reduce drásticamente las interacciones interpersonales físicas, aislando a los infantes de la exploración natural de su propio entorno (Vásquez et al., 2025).

Beneficios del juego en la primera infancia

Esta actividad estimula áreas cerebrales esenciales para las funciones ejecutivas, tales como la planificación, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva (Hernández & Martín, 2021). Su práctica regular produce incrementos notables de hasta un 85 % en los niveles de retención y concentración de los infantes (Paliza Arrellano et al., 2025). En este sentido, las experiencias lúdicas dotadas de desafíos cognitivos propician activamente la resolución de problemas (Pacheco et al., 2025). Por ejemplo, se han registrado mejoras del 80 % en las capacidades de razonamiento lógico infantil mediante estas dinámicas (Paliza Arrellano et al., 2025) . Este fortalecimiento de la arquitectura cerebral nutre directamente la capacidad de abstracción y el desarrollo del pensamiento divergente.

Al interactuar con su entorno mediante actividades lúdicas, los niños logran trascender la literalidad de los objetos para otorgarles nuevos significados (Zambrano Cuzme, 2025). Esta representación mental de la realidad fomenta la imaginación y permite ensayar soluciones innovadoras. El juego simbólico facilita la adquisición y

asimilación de conceptos abstractos complejos con enorme naturalidad (Garcia-Basurto et al., 2025).

Esas abstracciones mentales encuentran su principal vía de materialización a través de la expresión lingüística y la comunicación. Al asumir roles y crear escenarios ficticios, los infantes se ven en la necesidad de estructurar relatos coherentes y negociar reglas verbalmente (Vásquez et al., 2025). Este ejercicio dialógico enriquece notablemente su vocabulario y estimula la espontaneidad narrativa.

Las investigaciones evidencian que el juego intencionado logra elevar la fluidez verbal hasta en un 82 % y la comprensión oral en un 85 % (Paliza Arrellano et al., 2025). Esta expansión de las habilidades comunicativas cimienta, simultáneamente, las bases para una interacción social sana y madura. El intercambio constante de ideas exige reconocer las intenciones de los compañeros, cultivando una profunda inteligencia socioemocional (Lapo Fernández et al., 2025)

De este modo, los niños experimentan incrementos del 88 % en sus niveles de empatía al participar en actividades lúdicas compartidas (Paliza Arrellano et al., 2025). Estas dinámicas interpersonales también enseñan a gestionar las emociones complejas y a resolver conflictos de manera pacífica (Vásquez et al., 2025). Se ha documentado que el juego impulsa la cooperación y el trabajo en equipo en un 90 % (Paliza Arrellano et al., 2025).

Esta autorregulación emocional cotidiana resulta absolutamente fundamental para garantizar una correcta adaptación grupal (Herrera Occ & Gonzáles Soto, 2023). Toda esta compleja red de aprendizajes cognitivos, lingüísticos y sociales se materializa

fisicamente a través del cuerpo en movimiento. La actividad motora se convierte en el vehículo principal mediante el cual los niños exploran activamente su mundo (Zambrano Cuzme, 2025).

Al saltar, manipular objetos o representar diferentes personajes, los preescolares perfeccionan de forma natural su esquema corporal. Las destrezas manipulativas de coordinación fina llegan a mejorar en un 86 %, mientras que la coordinación motriz gruesa experimenta avances del 89 % (Paliza Arrellano et al., 2025). Todo este despliegue físico afianza un aprendizaje verdaderamente integral.

Categoría 2: Desarrollo de la atención

Fundamentación teórica: desarrollo de la atención

La neurociencia cognitiva se ha apoyado históricamente en modelos fundacionales. Entre ellos destaca el trabajo de Posner & Petersen (1990), quienes propusieron que la atención funciona como un sistema anatómico modular distribuido. Esta red opera con relativa independencia de las vías primarias de procesamiento sensorial y, aunque sus áreas mantienen funciones específicas, se coordinan para regular la cognición global.

El primer pilar de este modelo es la red de alerta, responsable de generar y sostener el estado de vigilancia necesario para procesar señales prioritarias (Posner & Petersen, 1990). Fisiológicamente, esta capacidad se apoya en vías noradrenérgicas con mayor dominancia en el hemisferio derecho. Funciona como el sustrato energético básico que garantiza la receptividad y la rapidez de respuesta del individuo.

A la par de la vigilancia, el cerebro requiere focalizar sus recursos. La red de orientación cumple este rol al alinear los sentidos con estímulos sensoriales específicos mediante la acción del lóbulo parietal y estructuras mesencefálicas (Posner & Petersen, 1990). Este mecanismo permite desenganchar, mover y fijar el foco atencional, optimizando la percepción incluso antes de que se produzca un movimiento ocular.

Por su parte, la conducta compleja requiere una supervisión más avanzada. La red de control ejecutivo actúa en la resolución de conflictos al conectar áreas frontales mediales con el cíngulo anterior (Posner & Petersen, 1990). Su función radica en regular la interferencia entre procesos concurrentes y aplicar un control inhibitorio que viabilice la ejecución de respuestas planificadas.

Si bien la arquitectura descrita por Posner mantiene vigencia, la literatura actual sugiere interpretar estas redes desde una dinámica mucho más flexible (Krauzlis et al., 2023). Las funciones atencionales no se encuentran segregadas de forma rígida entre estructuras ascendentes o descendentes, sino que constituyen un entramado de circuitos interconectados.

Esta perspectiva integradora demuestra que las redes atencionales no son algoritmos estáticos. Constituyen filtros adaptativos moldeados por la evolución, el aprendizaje y el contexto, donde la precisión anatómica modular se ensambla con una constante flexibilidad neurobiológica (Krauzlis et al., 2023).

Concepto de atención

El intento por acotar qué es exactamente la atención ha supuesto un profundo desafío a lo largo del tiempo. Una de las aproximaciones fundacionales describió este

fenómeno como la toma de posesión por parte de la mente, de forma clara y vívida, sobre un determinado objeto o pensamiento. Esta visión pionera estableció que su esencia radicaba en la focalización de la conciencia, apartando estímulos irrelevantes para poder procesar la realidad de manera eficaz (James, 1890, como se citó en Fernández, 2014).

Esa noción intuitiva inicial cimentó el terreno para una comprensión anatómica y funcional mucho más sofisticada. El campo de la neuropsicología transformó el concepto al desterrar para siempre la idea de un mecanismo mental aislado. Desde esta óptica clínica, la atención se erige como un sistema funcional superior de orden jerárquico, dinámico y multimodal. Actúa fundamentalmente como un sofisticado filtro compuesto por múltiples subprocesos cognitivos que resultan esenciales para seleccionar, priorizar y supervisar la información (Ramos Galarza et al., 2016).

Esta capacidad de filtrado no surgió en los organismos de manera repentina ni fortuita. La neurobiología evolutiva nos proporciona una lente vital para comprender la verdadera naturaleza del fenómeno. Bajo esta perspectiva biológica se le conceptualiza como un conjunto orquestado de procesos cerebrales altamente evolucionados. Estas redes neuronales se han ido desarrollando y perfeccionando a lo largo del tiempo con el fin exclusivo de facilitar una selección conductual profundamente adaptativa frente a un entorno impredecible (Krauzlis et al., 2023).

Articular estas dimensiones evolutivas y cognitivas exige repensar cómo operan estos mecanismos en tiempo real. La visión científica contemporánea abraza una concepción integradora capaz de capturar la esencia de este dinamismo vital en el cerebro. Se describe ahora a la atención como un intrincado sistema multinivel de pesos

y balances. Es una auténtica balanza mental que sopesa de manera continua tanto los estímulos externos como los pensamientos internos para asignar y reasignar niveles de prioridad (Narhi-Martinez et al., 2023).

Características del desarrollo atencional en niños de 3-4 años

La capacidad de inhibir respuestas experimenta un salto cuantitativo notable en el desarrollo infantil. Este progreso resulta especialmente evidente en la ventana que transcurre entre los 36 y los 48 meses de edad. Durante este tiempo, los niños logran suprimir acciones ineficaces recurriendo con frecuencia a estrategias físicas de autorregulación. Sentarse sobre sus propias manos o aferrarse a una silla resulta mucho más común que utilizar instrucciones verbales para lograr contenerse (Jones et al., 2003).

Esta evolución inhibitoria no ocurre de manera aislada en el cerebro del niño. Existe un ritmo de desarrollo marcadamente diferencial en la primera infancia, donde las distintas dimensiones del control ejecutivo maduran a destiempo entre los 3 y los 5 años de edad. Mientras algunas habilidades permanecen incipientes, otras dan saltos exponenciales. Destaca de forma especial en este período la ampliación significativa de la memoria de trabajo viso-espacial, la cual permite retener y manipular cada vez más elementos (Zakharova & Machinskaya, 2023).

El aumento en la retención espacial facilita otras habilidades cognitivas fundamentales. La mente infantil comienza a integrar destrezas complejas de manera sinérgica. Surge así una relación íntima entre la capacidad de cambiar de reglas de forma flexible y la habilidad para filtrar distractores de manera conjunta. Los niños que

logran alternar sus criterios mentales también demuestran un nivel superior de selectividad atencional ante la interferencia de su entorno (Buss & Kerr-German, 2019).

A pesar de estos grandes avances, la cognición a los 3 años sigue siendo altamente vulnerable. El rendimiento inhibitorio depende estrechamente del soporte externo o del feedback constante brindado por los adultos. Si los pequeños no reciben retroalimentación inmediata sobre su desempeño, la precisión de sus respuestas decae rápidamente. Esto evidencia una marcada inmadurez en la capacidad de sostener el objetivo por cuenta propia sin recordatorios externos (Oeri et al., 2019).

Comprender esta fragilidad inicial abre puertas para la estimulación temprana. El andamiaje externo que requieren los niños puede integrarse de manera fluida y natural en las aulas. Destaca aquí el enorme potencial pedagógico de las intervenciones lúdicas y los juegos estructurados constantes. A través de estas prácticas, resulta posible optimizar de forma notable la atención sostenida y el control inhibitorio sentando bases sólidas para el futuro (Galarza et al., 2026).

Modalidades de la atención selectiva

El estudio de la cognición humana sitúa a la atención selectiva como un mecanismo central anclado en zonas anatómicas especializadas. La priorización de la información para su procesamiento focal y consciente se ha vinculado históricamente al funcionamiento de las extensas redes fronto-parietales (Posner & Petersen, 1990).

Esta robusta base estructural facilita una sintonización sumamente precisa de todo el sistema perceptivo humano. Así, la atención selectiva constituye la habilidad cognitiva fundamental para priorizar estímulos relevantes, logrando evitar la distracción

constante frente a los elementos irrelevantes (Introzzi et al., 2019). La ontogenia de esta capacidad de filtrado revela una emergencia temprana y extraordinariamente refinada. Lejos de constituir una destreza puramente madura, la facultad de seleccionar flujos específicos de información comienza a estructurarse durante la primera infancia empleando fuertes anclajes contextuales.

De hecho, cuando se proporcionan las pistas y claves adecuadas, niños de apenas 3 años consiguen aislar eficazmente una historia auditiva específica. Superan de este modo la inmensa complejidad que supone desenvolverse en un entorno acústicamente denso y superpuesto. Logran este hito de inmersión cognitiva modulando su actividad neuronal tempranamente desde los primeros instantes del procesamiento sensorial. Esto evidencia cómo la atención selectiva endógena altera sutilmente la percepción auditiva a un nivel asombrosamente similar al del adulto (Sanders et al., 2006).

Dicha competencia discriminatoria se manifiesta con idéntica sofisticación al abordar el universo de los objetos. El entorno impone la constante resolución de conflictos frente a dimensiones visuales cruzadas que compiten tenazmente por dominar los recursos atencionales disponibles. Justamente entre los 3 y 5 años, los niños afianzan un control superior sobre su propia focalización perceptiva. Este importante salto ontogenético marca el claro tránsito hacia una selectividad visual depurada, guiada de manera eficiente por dimensiones abstractas como el color o la forma (Sanders et al., 2006).

La consolidación de esta pericia se entrelaza estrechamente con el desarrollo de la flexibilidad atencional ante reglas cambiantes. Curiosamente, tanto la selectividad visual implícita como la flexibilidad explícita convergen funcionalmente en un sustrato

neural compartido dentro de la corteza frontal derecha (Buss & Kerr-German, 2019; Kerr-German & Buss, 2020)

Semejantes transformaciones cognitivas no operan en el vacío estructural ni emanan de un único engranaje de control aislado. Representan la culminación orquestada de múltiples funciones ejecutivas subyacentes que se desarrollan de manera acelerada y paralela. Específicamente, la progresiva maduración en la velocidad de procesamiento neurológico se complementa de forma estrecha con una mayor eficiencia del control inhibitorio. Esta poderosa acción sinérgica de mecanismos subyacentes es lo que verdaderamente potencia la evolución de la atención selectiva durante toda la infancia (Introzzi et al., 2019).

Seguimiento de instrucciones

Comprender cómo los preescolares asimilan y responden a las directrices de los adultos exige desentrañar los mecanismos elementales del aprendizaje. Las instrucciones verbales operan inicialmente como estímulos discriminativos que señalan la ocasión oportuna para que emerjan ciertos comportamientos deseados en el infante (Schutte & Hopkins, 1970).

La efectividad y permanencia de estos estímulos verbales dependen directamente de las consecuencias ambientales que los suceden. Si un niño acata una orden, la atención social del educador funge como un poderoso refuerzo positivo que consolida el aprendizaje. Esta dinámica interactiva afianza la probabilidad de que el comportamiento adecuado se repita sostenidamente. Se establece así un control instruccional fundamental en el aula, cimentado puramente en contingencias operantes y el refuerzo diferencial de la obediencia (Schutte & Hopkins, 1970).

Este condicionamiento conductual evoluciona rápidamente hacia procesos simbólicos mucho más complejos y abstractos. Los niños comienzan a integrar las palabras escuchadas dentro de redes relacionales extensas. Surge entonces la formación fundamental de clases de equivalencia de estímulos (Schmidt et al., 2022). A través de este paradigma cognitivo, las imágenes, los objetos físicos y las palabras habladas adquieren un mismo significado central. Se vuelven componentes cognitiva y funcionalmente intercambiables. La instrucción verbal deja de ser un simple sonido para convertirse en un símbolo altamente comprensible (Schmidt et al., 2022).

La transferencia de funciones permite que estímulos visuales o abstractos completamente nuevos adquieran las mismas propiedades directivas que poseían las instrucciones orales. Este desarrollo conceptual facilita una generalización recombinaria invaluable para el crecimiento intelectual temprano. Al dominar de forma independiente diferentes elementos simbólicos de acciones y objetos, los niños logran responder a combinaciones instruccionales inéditas. Interpretan oraciones complejas sin necesidad de haber sido entrenados directamente en ellas (Schmidt et al., 2022).

Más allá del engranaje simbólico interno, acatar directrices impone un enorme esfuerzo cognitivo para sostener el foco en entornos estimulantes. Aquí, la instrucción externa actúa como un modulador endógeno directo de la atención selectiva infantil. Esta herramienta ayuda al preescolar a mitigar activamente la distractibilidad. La frecuencia con la que se repiten estas alertas verbales resulta crítica frente a las perturbaciones externas. Ante distractores ambientales de naturaleza incomprensible,

basta con proveer una instrucción moderada para reorientar exitosamente la concentración del alumno a la tarea (Schmidt et al., 2022).

Por el contrario, cuando la distracción externa es altamente comprensible y atractiva, sostener el foco exige un esfuerzo atencional mucho mayor. En estos escenarios, el niño requiere que el adulto emita instrucciones explícitas y muy frecuentes para lograr inhibir el estímulo competitivo (Kannass et al., 2010).

Las directrices convergen fusionando componentes discriminativos, elaboradas redes de equivalencia simbólica y la modulación estratégica de la atención selectiva. Esta profunda intersección teórica subraya la notable maleabilidad del control cognitivo infantil temprano mediante el lenguaje adulto. Integrar el refuerzo social oportuno con recordatorios verbales rigurosamente calibrados al nivel de distracción ambiental resulta indispensable. Al aplicar ambas estrategias durante las actividades lúdicas, los educadores fomentan un seguimiento instruccional y una autonomía atencional significativamente más robustos (Kannass et al., 2010; Schmidt et al., 2022; Schutte & Hopkins, 1970).

Control de distractores

La distracción no es un simple fallo unitario, sino un constructo multidimensional complejo y un estado cognitivo fluctuante. Su correcto funcionamiento depende del delicado equilibrio entre la orientación voluntaria, la captura involuntaria, el estado de alerta general y el control motor. Entender su naturaleza requiere una mirada profunda y holística (Hoyer et al., 2023).

La capacidad de resistir a las interferencias cotidianas evoluciona de manera extraordinariamente rápida. El crítico paso de la primera infancia hacia la frontera de los cuatro años representa un momento de transición clave para el desarrollo. Durante la etapa preescolar, la atención deja de estar dominada de forma exclusiva por la novedad visual o auditiva (Hoyer et al., 2023). El niño comienza a guiarse cada vez más por metas internas y planes de acción elaborados. Esta transformación fundamental en la arquitectura cognitiva permite periodos de enfoque mucho más prolongados e independientes (Ruff & Capozzoli, 2003). Este salto madurativo conductual tiene un correlato neurofisiológico subyacente que redefine cómo se procesa la información.

A nivel cerebral, el niño debe aprender a orquestar dos procesos paralelos que operan de forma relativamente independiente. Por un lado, el sistema despliega recursos atencionales específicos para la selección y el realce del objetivo. Por el otro, activa mecanismos divergentes destinados exclusivamente a la supresión activa y proactiva del distractor irrelevante (Sun et al., 2018).

Sostener esta compleja orquestación exige el soporte directo de la maduración progresiva en los intrincados circuitos de la corteza frontal. Gracias a este paulatino desarrollo neural, el control inhibitorio se vuelve cada vez más eficiente ante situaciones de conflicto cognitivo. Los preescolares descubren entonces maneras prácticas de proteger su propio enfoque (Sun et al., 2018). Específicamente, alrededor de los tres y cuatro años, los niños despliegan de manera espontánea curiosas estrategias físicas de autorregulación. Restringen su propio movimiento sentándose activamente sobre sus manos o apartando la mirada para evitar sucumbir al impulso del distractor (Jones et al., 2003).

Estos niños pueden mostrar trayectorias divergentes, evidenciando dificultades neurofisiológicas particulares en la supresión activa del distractor. Su estado de alerta constante refleja una adaptación funcional a un entorno cambiante, un rasgo que involuntariamente penaliza su enfoque sostenido (Hampton Wray et al., 2017; Hoyer et al., 2023). El control de distractores emerge finalmente como una capacidad inmensamente maleable y profundamente sensible al contexto biográfico. Las presiones ambientales y la biología neural interactúan sin cesar para ir esculpiendo la cognición en desarrollo de cada infante.

Las ricas interacciones en el juego y el andamiaje afectivo del adulto proveen la estructura esencial para asentar este proceso. Estos elementos actúan invariablemente como los facilitadores óptimos para que el niño alcance el dominio pleno de su atención (Hampton Wray et al., 2017; Hoyer et al., 2023; Jones et al., 2003; Ruff & Capozzoli, 2003; Sun et al., 2018)

CAPÍTULO III ABORDAJE O MOMENTO METODOLÓGICO

Conceptualización ontológica y epistemológica del método

La presente investigación aborda la realidad educativa como un proceso dinámico que se construye continuamente a través de las experiencias e interacciones que tienen lugar en el ambiente de aprendizaje. El objeto de estudio, centrado en las “actividades lúdicas” y el “desarrollo de la atención selectiva”, se analiza a partir de las prácticas pedagógicas y vivencias de la comunidad educativa de la Escuela de Educación Básica “26 de Septiembre”. Este estudio adopta un enfoque cualitativo, ya que permite comprender este fenómeno desde la perspectiva de los actores involucrados, favoreciendo el análisis de las dinámicas del aula, las dificultades presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la importancia de implementar actividades lúdicas.

En relación con los fundamentos ontológicos, la presente investigación asume que la realidad educativa no constituye un fenómeno único, objetivo o estático, sino que se construye mediante las experiencias, interacciones y significados que los actores atribuyen a su contexto. En este sentido, Arguelles (2026) sostiene que, desde la ontología del enfoque cualitativo, la realidad es un tejido de significados construido en la interacción entre los sujetos y en permanente transformación según los contextos sociales, culturales e históricos. Así mismo, se consideraron las percepciones y experiencias de docentes y estudiantes para comprender cómo las actividades lúdicas inciden en el desarrollo de la atención selectiva dentro del contexto escolar.

Flick (2018) afirma que la epistemología en la investigación cualitativa se ocupa de comprender la relación entre el sujeto que conoce y el objeto de estudio, concibiendo el conocimiento como el resultado de la interacción, la interpretación y el análisis del

contexto social. El conocimiento generado en esta investigación surge de la comprensión de las experiencias y prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes en torno a la implementación de actividades lúdicas y su incidencia en el desarrollo de la atención selectiva.

Población

La población corresponde al conjunto de personas o elementos sobre los cuales se desea obtener información para responder al problema de investigación. En este sentido, López (2004) define la población como el conjunto de personas u objetos de los que se pretende conocer determinadas características dentro de un estudio. La investigación estuvo conformada por los docentes y estudiantes de la Escuela de Educación Básica "26 de Septiembre" ubicada en la provincia de Santa Elena, cantón La Libertad.

Tabla 2

Población de estudio.

Ítem	Descripción	Población
1	Docente	1
2	Estudiantes	25
Total		26

Nota. Creado por Emeli Alvarado y Elsy Pizarro.

Muestra

La muestra constituye un subconjunto de la población que reúne las características necesarias para aportar información relevante al estudio, del mismo modo, López (2004) señala que la muestra es una parte representativa de la población,

de modo que en la investigación cualitativa su selección responde al interés de obtener información profunda de casos elegidos intencionalmente más que a la representatividad estadística.

Es así que esta investigación empleó un muestreo intencional por criterio, para los estudiantes consistió en contar con la edad correspondiente (3-4 años) y disponer del consentimiento informado de sus representantes legales. Por otro lado, para la selección de la docente, fue necesario que contara con al menos cinco años de experiencia profesional y tener disponibilidad de tiempo durante el proceso de recolección de datos. De esta manera, se seleccionó a participantes que podían proporcionar información significativa sobre la incidencia de las actividades lúdicas en el desarrollo de la atención selectiva. La muestra estuvo integrada por una docente y cinco estudiantes de la Escuela de Educación Básica "26 de Septiembre", quienes fueron seleccionados de acuerdo a los objetivos del estudio.

Tabla 3
Muestra de estudio.

Ítem	Descripción	Muestra
1	Docente	1
2	Estudiantes	5
Total		6

Nota. Creado por Emeli Alvarado y Elsy Pizarro.

Naturaleza o paradigma de la investigación

El presente trabajo se desarrolló bajo el paradigma interpretativo que de acuerdo con Walker (2022) enfatiza el estudio de los significados y las experiencias personales

de un determinado contexto. Cabe resaltar que este paradigma no es una perspectiva que busque llegar a explicaciones de carácter universal o comprobar leyes generales como el positivismo, más bien pretende profundizar en la comprensión e interpretación de las diferentes realidades que experimentan los actores sociales en su día a día (Isea, 2026).

De acuerdo con Guba & Lincoln (1994) el paradigma interpretativo destaca que el estudio del fenómeno debe realizarse en su ambiente natural, es decir los participantes no pueden encontrarse aislados de su propio contexto. A su vez, señalan que el componente humano es importante, pues el investigador es un instrumento en sí mismo, necesario para la interpretación y el análisis intersubjetivo de dicha realidad (Guba & Lincoln, 1994). Además, el paradigma interpretativo ha guiado el estudio de ambientes complejos a través de la investigación naturalista, siendo capaz de profundizar en la estructura compleja de los fenómenos educativos (Silva, 2025).

Por consiguiente, este paradigma permitió el estudio de las actividades lúdicas en el desarrollo de la atención selectiva dentro del contexto real (la escuela), ya que al tener un contacto directo con los participantes (estudiantes y docente) puede construirse un conocimiento más profundo y detallado con base en sus opiniones, puntos de vista y experiencias que retraten a más profundidad la problemática de la investigación.

Método y sus fases

Método Descriptivo-Cualitativo

En función del enfoque y paradigma de la investigación, el método seleccionado fue descriptivo-cualitativo ya que según Sandelowski (2000), permite al investigador realizar un resumen detallado sobre las experiencias cotidianas de los propios

participantes, manteniendo así una interpretación fiel a los datos recogidos. Por lo tanto, que este método permitió al investigador reflexionar acerca de la pedagogía educativa, los métodos y las técnicas utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la experiencia directa.

Fases del método descriptivo-cualitativo

Según Sandelowski (2000) y Burgos et al. (2019) el método descriptivo-cualitativo se constituye de cuatro fases para su aplicación: fase preparatoria, trabajo de campo, fase analítica y fase informativa.

Fase preparatoria: En esta fase el investigador planifica con base en su experiencia, el componente reflexivo y de diseño que integran el estudio. El primero hace referencia al marco teórico del estudio y el segundo corresponde a la naturaleza metodológica. En esta etapa, algunas preguntas de referencia pueden ser: “¿Quién va a ser estudiado?” “¿Qué técnicas de recolección se utilizarán?”

Trabajo de Campo: Esta fase se encuentra compuesta por la etapa de acceso al campo y recogida de datos. Aquí se requiere que el investigador obtenga los permisos necesarios y logre ingresar al entorno natural del fenómeno a estudiar para recoger la información necesaria que será posteriormente analizada.

Fase Analítica: Posterior a la fase de trabajo de campo, el investigador busca llegar a la interpretación de los datos recogidos. Por lo tanto, esta etapa se caracteriza por el carácter reflexivo y analítico que posee la investigación cualitativa, lo cual deriva a la codificación de datos y la categorización de temas emergentes o relevantes.

Fase informativa o presentación de los hallazgos: Una vez realizado el análisis, el investigador proporciona una representación de los resultados obtenidos, manteniendo el resumen de los hallazgos fiel a lo que representan los datos.

Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo descriptiva porque permitió caracterizar e interpretar la realidad educativa relacionada con la implementación de actividades lúdicas y el desarrollo de la atención selectiva de los estudiantes de la Escuela de Educación Básica “26 de Septiembre”. Por lo tanto, se describieron las prácticas pedagógicas, las experiencias de docentes y estudiantes, así como las condiciones del contexto escolar, con el propósito de comprender el fenómeno de estudio desde la perspectiva de los involucrados. Según Guevara Albán et al. (2020), la investigación descriptiva tiene como finalidad describir las características fundamentales de un fenómeno mediante criterios sistemáticos que permiten comprender su estructura y comportamiento, proporcionando información objetiva y comparable.

A partir de los hallazgos obtenidos durante el proceso investigativo, se planteó una propuesta de intervención orientada a fortalecer el desarrollo de la atención selectiva mediante la incorporación de actividades lúdicas como estrategia pedagógica. Esta propuesta busca responder a las necesidades identificadas en el contexto educativo y contribuir al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Guevara Albán et al. (2020) sostienen que la investigación orientada a la transformación de la realidad busca generar alternativas de solución fundamentadas en el conocimiento obtenido durante el proceso investigativo, favoreciendo cambios pertinentes en el contexto estudiado.

El carácter descriptivo–propositivo de esta investigación permitió, en una primera etapa, conocer y analizar las características del contexto educativo y la influencia de las actividades lúdicas en el desarrollo de la atención selectiva de los estudiantes.

Posteriormente, con base en la información obtenida y las necesidades identificadas, se diseñó una propuesta pedagógica orientada a fortalecer este proceso, integrando el diagnóstico de la realidad con acciones concretas que contribuyan al mejoramiento de la práctica educativa y del aprendizaje de los estudiantes.

Técnicas de recolección de información

Las técnicas de recolección de información constituyen procedimientos metodológicos que permiten obtener datos pertinentes y confiables sobre el objeto de estudio, facilitando la recolección de información desde diferentes perspectivas. En el enfoque cualitativo, la selección de las técnicas debe responder a los objetivos de la investigación, pudiendo emplearse de manera complementaria para lograr una comprensión más amplia y profunda de la realidad estudiada. En este sentido López, (2004) señala que la entrevista en profundidad y la observación directa son herramientas cualitativas que, utilizadas de forma conjunta, favorecen una comprensión holística del objeto de estudio, al integrar tanto los discursos de los participantes como la información obtenida mediante la observación de los contextos y las interacciones sociales.

La observación constituyó una técnica fundamental para la recolección de información, ya que permitió identificar de manera directa las conductas, interacciones y comportamientos de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades en su

contexto natural, sin alterar las condiciones propias del entorno educativo. Su aplicación facilitó la obtención de información objetiva sobre el desarrollo de la atención selectiva y la implementación de actividades lúdicas, contribuyendo a una comprensión más amplia del fenómeno estudiado. Según López (2004) la observación directa posibilita captar los hechos tal como ocurren en la realidad, permitiendo al investigador obtener información relevante sobre las acciones, interacciones y contextos donde se desarrolla el objeto de estudio.

Instrumento: Ficha de observación

Como instrumento para la recolección de datos se utilizó una ficha de observación, (Véase en el anexo E), elaborada de acuerdo con las categorías y subcategorías establecidas en la investigación. Este instrumento estuvo estructurado en dos categorías: Actividades lúdicas y Desarrollo de la atención selectiva, las cuales incluyeron indicadores observables relacionados con la participación de los niños en actividades recreativas, el uso de recursos de aprendizaje, la interacción con juegos de construcción, canciones y rondas infantiles, así como aspectos vinculados con la atención selectiva, el seguimiento de instrucciones y el control de distracciones. Para el registro de la información se empleó una escala de valoración de tres niveles: Siempre, a veces y nunca además de un apartado destinado a observaciones, lo que permitió recopilar información de manera sistemática y objetiva sobre el comportamiento de los niños de 3 a 4 años durante el desarrollo de las actividades lúdicas.

Entrevista semiestructurada

De acuerdo con De Toscano (2009) la entrevista es un intercambio comunicativo que se da entre el emisor y receptor, previamente negociado y planificado. La finalidad

de la entrevista en la investigación cualitativa es captar de primera mano las percepciones, sentimientos y motivaciones de los participantes. Para esta investigación se aplicó la entrevista semiestructurada, ya que según Lopezosa (2020) al ser menos rígida que las entrevistas estructuradas, los participantes tienen la posibilidad de contestar abiertamente.

Instrumento: Guía de entrevista semiestructurada

Como señala Smulowitz (2017), la guía de entrevista orienta la conversación mediante una lista de preguntas respecto a un tema y son socializadas con base al orden que aparecen en la guía. El objetivo de la guía de entrevista es obtener la mayor cantidad de datos relevantes directamente de los participantes para así responder a los objetivos planteados por el investigador (Smulowitz, 2017). En este sentido, la guía de entrevista (Véase en el anexo D) se elaboró con un número de 14 preguntas de acuerdo con las categorías del estudio que fue dirigida a la docente de aula.

Técnicas de interpretación de la información

El análisis y la interpretación de la información recopilada se realizó mediante el uso del software ATLAS. Ti 26. De acuerdo con Trindade et al. (2018) ATLAS. Ti. puede organizar, gestionar y optimizar la interpretación de datos de investigación cualitativa, ya que, a través de sus herramientas disponibles, las citas seleccionadas se les asignan códigos y esto a su vez facilita la generación de categorías analíticas.

Categorización y Triangulación

Posterior a la aplicación de los instrumentos, se identificaron las categorías y subcategorías respectivas como se puede observar en la Tabla 4. Esta categorización según Jacobs (2018), es un proceso analítico que agrupa y sintetiza datos para

posteriormente darles un sentido o interpretación. En cuanto a la triangulación, Meydan & Akkaş (2024) indican que este enfoque implica el uso de diferentes fuentes de información con el fin de fortalecer la validez de los resultados obtenidos. La triangulación es usualmente aplicada en estudios cualitativos ya que facilita la comprensión de fenómenos complejos. Por ello, este proceso se realizó a partir de las categorías y subcategorías, en línea con las respuestas de la entrevista al docente de aula y las observaciones registradas de los niños de Inicial 1.

Diseño y validación de la propuesta

La fase de diagnóstico se realizó con el propósito de caracterizar las actividades lúdicas que aplican los docentes para el desarrollo de la atención selectiva en niños de 3 a 4 años. Bajo este contexto, se aplicaron instrumentos como la ficha de observación y la entrevista semiestructurada que recopiló datos directos acerca del fenómeno de estudio. Esto permitió identificar los tipos de juegos, materiales empleados, duración de actividades y frecuencia con la que se aplicaban estos elementos durante la clase, así como su influencia en las habilidades de atención selectiva para los más pequeños.

Posteriormente, los resultados primarios y los referentes conceptuales permitieron el diseño de actividades. Este recurso se estructuró con base en los lineamientos del Currículo priorizado de Educación Inicial y los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), garantizando así la inclusión mediante la diversificación de medios de representación y de implicación. Además, se elaboró abordando tres ámbitos de desarrollo en función de favorecer la capacidad de atención selectiva.

Es así como la propuesta fue valorada por un experto mediante una matriz estandarizada con una escala del 1 al 4 para evaluar los siguientes criterios: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Esta evaluación permitió verificar que las actividades estuvieran alineadas con las necesidades de los estudiantes; además de la precisión en la redacción, coherencia entre los ámbitos, objetivos, así como su valor y aplicabilidad en el desarrollo de la atención selectiva.

Matriz de operacionalización

Tabla 4

Sistematización de variables o construcción de categorías y subcategorías apriorísticas

Ámbito temático	Problema de investigación	Preguntas de investigación	Objetivo General	Objetivos Específicos	Categorías	Subcategorías	Instrumentos
Contexto: Educación Inicial Ámbito de aprendizaje: Expresión y comunicación Sub línea de investigación de la Carrera: Métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje	¿De qué manera las actividades lúdicas contribuyen al desarrollo de la atención selectiva en niños de 3 a 4 años de Educación Inicial en la Escuela de Educación Básica "26 de Septiembre"?	¿Cuáles son los referentes teóricos de las actividades lúdicas como estrategia pedagógica para el desarrollo de la atención selectiva en la etapa preescolar?	Analizar cómo las actividades lúdicas contribuyen al desarrollo de la atención selectiva en niños de 3 a 4 años de Educación Inicial en la Escuela de Educación Básica "26 de Septiembre".	Fundamentar teóricamente el uso de actividades lúdicas como estrategia pedagógica para el desarrollo de la atención selectiva en la etapa preescolar.	C1 Actividades lúdicas	C1.1 Fundamentación teórica de actividades lúdicas C1.2 Concepto de actividades lúdicas C1.3 Tipos de actividades lúdicas C1.4 Recursos lúdicos para el aprendizaje C1.5 Diseño de actividades lúdicas	Técnica: Entrevista Instrumento: Guía de entrevista semiestructurada

C1.6
El docente y su
rol mediador
durante el juego

C1.7
Importancia del
juego en la
primera infancia

C1.8
Beneficios del
juego en la
primera infancia

Contexto: Educación
Inicial

Enfoque: Cualitativo

Paradigma:
Interpretativo

Método:

¿Cuáles son
las actividades
lúdicas que
emplean
actualmente
los docentes
para el
sostenimiento
de la atención
selectiva en los
niños de 3 a 4
años durante el
proceso de
aprendizaje?

Caracterizar
las
actividades
lúdicas que
emplean
actualmente
los docentes
para el
sostenimiento
de la atención
selectiva en
los niños de 3
a 4 años
durante el

C2
Atención
selectiva

C2.1
Fundamentación
teórica:
desarrollo de la
atención

C2.2
Concepto de
atención

C2.3
Características
del desarrollo
atencional en

Técnica:
Observación

Instrumento:
Ficha de
observación

Descriptivo-
cualitativo

Tipo:
Descriptiva-
Propositiva

proceso de
aprendizaje

niños de 3-4
años

C2.4
Modalidades de
la atención
selectiva

C2.5
Seguimiento de
instrucciones

C2.6
Control de
distractores

Contexto: Educación
Inicial

Propuesta:
Estrategias que
contribuyan a las
actividades lúdicas en
el desarrollo de la
atención selectiva en
niños de 3 a 4 años

¿Qué
características
debe tener una
propuesta de
actividades
lúdicas
innovadoras
orientada a
fortalecer el
desarrollo de
la atención
selectiva
infantil a partir
de los
hallazgos
teóricos y

Diseñar una
propuesta de
actividades
lúdicas
innovadoras
que
fortalezcan el
desarrollo de
la atención
selectiva
infantil, a
partir de los
hallazgos
teóricos y

PP1
Juegos de
atención visual
para fortalecer
la atención
selectiva.

PP2
Actividades
lúdicas de
percepción
auditiva para
desarrollar la
concentración.

Técnica:
Juicio de
expertos

Instrumentos:
Ficha de
validación

prácticos
obtenidos?

prácticos
obtenidos.

PP3
Actividades
lúdicas de
seguimiento con
instrucciones
para mejorar la
atención
selectiva

Nota. Creado por Emeli Alvarado y Elsy Pizarro.

Tabla 5

Indicadores de la ficha de observación y preguntas de la entrevista semiestructurada

Categorías	Subcategorías apriorísticas	Autor y año	Entrevista semiestructurada	Ficha de observación
C1 Actividades lúdicas	C1.1 Fundamentación teórica de actividades lúdicas	(Vygotsky, 1978)	¿Cómo incorpora actividades que permiten el movimiento y la participación de los niños durante la jornada escolar?	Se implementan pausas activas para motivar a los niños previo a la ejecución de una actividad.
	C1.2 Concepto de actividades lúdicas	(Petrović-Sočo, 2014)	¿Cómo integra las actividades lúdicas dentro de su práctica pedagógica con los niños de 3 a 4 años?	Se incorpora el juego como una actividad central en la clase.
	C1.3 Tipos de actividades lúdicas	(Meneses Montero & Monge Alvarado, 2001)	¿Qué tipos de actividades lúdicas utiliza con mayor	El docente aplica diferentes tipos de juego (sensoriomotor, de construcción, canciones/rondas o

C1.4 Recursos lúdicos para el aprendizaje	(Woodroffe & Willatt, 1976)	frecuencia durante sus clases y por qué las selecciona? ¿Qué recursos lúdicos emplea durante las actividades pedagógicas y cómo los selecciona para el trabajo con los niños?	reglas simples) durante la jornada escolar. Los niños utilizan material concreto con diferentes colores, texturas y tamaños que despiertan su interés inicial.
C1.5 Diseño de actividades lúdicas	(Bodrova & Leong, 2010)	¿Cómo planifica y organiza las actividades lúdicas que desarrolla durante la jornada escolar?	La duración y secuencia de la actividad lúdica se ajusta para mantener la atención del grupo.
C1.6 El docente y su rol mediador durante el juego	(Pyle & Danniels, 2016)	¿Cuál es su función durante el desarrollo de las actividades lúdicas con los niños?	El docente utiliza una expresión corporal y vocal que mantiene al niño motivado durante el juego.
C1.7 Importancia del juego en la primera infancia	(Solís García, 2019).	Desde su experiencia docente, ¿qué importancia tiene el juego en el aprendizaje de los niños de 3 a 4 años?	Los niños interactúan con sus demás compañeros a través del juego
C1.8 Beneficios del juego en la primera infancia	(Paliza Arellano et al., 2025)	¿Qué beneficios ha observado en los niños cuando participan en	Los niños participan activamente al adoptar roles sencillos durante el juego.

C2 Atención selectiva	C2.1 Fundamentación teórica: desarrollo de la atención	(Posner & Petersen, 1990)	actividades lúdicas planificadas? ¿Qué actividades utiliza para favorecer que los niños centren su atención durante el proceso de aprendizaje?	El docente emplea diferentes estímulos (señales sonoras, gestuales o visuales) durante las actividades.
	C2.2 Concepto de atención	(Ramos-Galarza et al., 2016)	¿Cómo identifica que un niño mantiene la atención durante una actividad en el aula?	El niño se distrae al realizar la actividad asignada.
	C2.3 Características del desarrollo atencional en niños de 3-4 años	(Zakharova & Machinskaya, 2023)	¿Qué comportamientos observa cuando un niño logra mantener la atención durante una actividad?	El niño sigue consignas que ejercitan la inhibición de impulsos (espera de turnos, autocontrol).
	C2.4 Modalidades de la atención selectiva	(Introzzi et al., 2019)	¿Qué actividades realiza para estimular la atención visual y auditiva de los niños?	El niño redirige su atención selectiva cuando la maestra canta canciones o utiliza recursos visuales llamativos.
	C2.5 Seguimiento de instrucciones	(Schmidt et al., 2022)	¿Qué estrategias utiliza para que los niños comprendan y sigan las instrucciones durante las actividades?	El docente da indicaciones claras antes de realizar una actividad.
	C2.6	(Sun et al., 2018)	¿Cómo actúa cuando identifica que los	El docente utiliza diferentes áreas (rincones) para focalizar la

Control de
distractores

niños se distraen
durante una
actividad?

atención de los estudiantes en
una tarea específica.

Nota. Creado por Emeli Alvarado y Elsy Pizarro.

CAPÍTULO IV PRESENTACIÓN DE LOS HALLAZGOS

Reflexiones críticas

Los datos obtenidos para este estudio se recopilieron mediante los instrumentos antes mencionados. La entrevista y las observaciones registradas de los estudiantes y docente fueron analizadas por medio del software ATLAS. Ti 26 con una codificación deductiva, para posteriormente contrastar los resultados utilizando la categorización y triangulación.

Análisis de cada instrumento

Categoría 1: Actividades lúdicas

Análisis de la observación

A continuación, se describen las observaciones detalladas de la ficha de observación que fue aplicada en la escuela de Educación Básica "26 de Septiembre" durante la jornada escolar, donde se evidenció directamente las actividades y recursos empleados con el fin de caracterizar las prácticas pedagógicas que emplean los docentes para el sostenimiento de la atención selectiva. Gracias a los datos recogidos fue posible profundizar en aspectos relacionados como; duración de la actividad, tipos de juego empleados, preferencia de materiales, seguimiento, importancia y beneficios. Así como aspectos relacionados con la atención; atención selectiva, seguimiento de instrucciones, uso de diferentes estímulos, control de distractores e inhibición de impulsos en los niños de 3 a 4 años.

Figura 1
Categoría 1: Red Semántica de la Ficha de Observación



Nota. Extraído de ATLAS. TI 26

En la red semántica de la categoría 1 “Actividades lúdicas” se observa que en Inicial 1 se utiliza el juego como una actividad central, lo que evidencia un aprendizaje lúdico en línea con criterios del currículo para la primera infancia. Asimismo, se observó que el docente cumplía con el rol de agente motivador, al manejar óptimamente la modulación de su expresión vocal y expresión corporal. A su vez, se destaca que las actividades lúdicas fomentan la adopción de roles durante el juego, lo que llega a relacionarse con una participación activa de los niños.

En contraste, aunque las actividades lúdicas llegan a asociarse con pausas activas que motivan al niño previo al desarrollo de una actividad, los maestros tienden a utilizar dinámicas de movimiento solo en ocasiones específicas. Por ejemplo, cuando los niños se encuentran inquietos. Cabe destacar las actividades tendían a extenderse, haciendo que algunos estudiantes

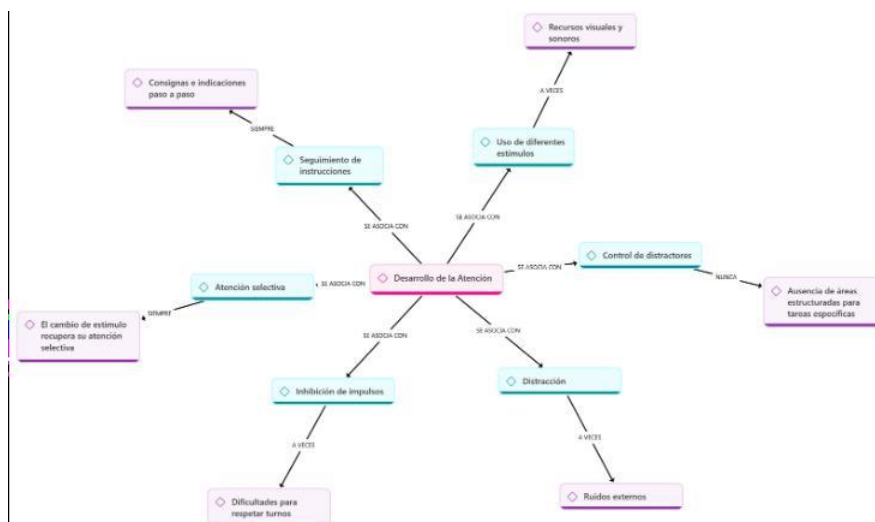
se terminaran distrayendo al tener que participar en una actividad de larga duración. En cuanto a la tipología del juego, se observó que existe una preferencia por los juegos de construcción, canciones y movimiento más que por los juegos de reglas, lo cual va en línea con los indicadores de recursos, pues el docente recurría a utilizar con más frecuencia bloques y juguetes para armar.

Es importante señalar que, si bien la adopción de roles se relaciona con una participación activa del estudiante, la interacción social entre llega a observarse en ciertas ocasiones. De esta forma, las actividades lúdicas pueden fomentar la participación, aunque no siempre entre compañeros de la misma edad. En este sentido, las oportunidades para interactuar con otros pueden depender de cómo ha sido estructurada la actividad lúdica.

Categoría 2: Desarrollo de la atención

Figura 2

Categoría 2: Red Semántica de la Ficha de Observación



Nota. Extraído de ATLAS. TI 26

En la red semántica de la categoría 2 “Desarrollo de la atención selectiva” se ilustra que la atención selectiva se asocia regularmente con el cambio de estímulo, en este caso cuando la docente pasa de un estímulo visual a uno auditivo. Por lo tanto, para mantener la atención

selectiva del niño es necesario el uso de diferentes estímulos (sonoros o ilustrativos) en las actividades. Así mismo, el seguimiento de instrucciones se relaciona con las consignas paso a paso, reflejando así que la atención selectiva depende de instrucciones claras que le permitan al niño tener una visión detallada de lo que debe realizar.

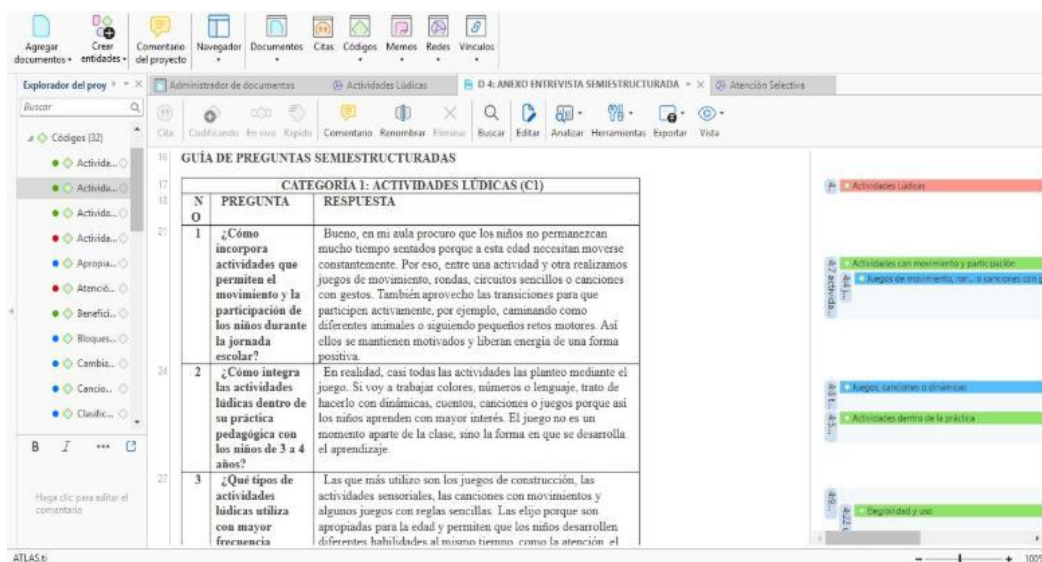
Sin embargo, esto difiere con el uso de diferentes estímulos, sugiriendo que aunque apoyan la atención selectiva, no se utilizan siempre durante la ejecución de las actividades. Esto va en línea con indicadores como control de distractores y distracción, pues al no trabajarse en áreas estructuradas (como rincones), la oportunidad de que los niños se concentren en una actividad específica disminuye, manifestándose en comportamientos distractores debido a estímulos externos fuera del entorno de la clase. Por otro lado, indicadores como inhibición de impulsos se relacionan con dificultad para respetar turnos, evidenciando que el desarrollo de la atención selectiva involucra que los niños ejerciten esta característica importante de su esta etapa evolutiva.

Análisis de la entrevista

Este apartado expone el análisis de la entrevista semiestructurada dirigida a la docente de Educación Inicial de la Escuela de Educación Básica “26 de Septiembre”, con el propósito de caracterizar las prácticas pedagógicas que emplea para mantener la atención selectiva en los niños de 3 a 4 años durante la jornada escolar. A partir de la información obtenida, se destacan aspectos relacionados con la implementación de actividades lúdicas, los tipos de estrategias y recursos utilizados, la planificación de las actividades y el rol del docente como mediador del aprendizaje. De la misma manera, se analizan las prácticas orientadas al desarrollo de la atención selectiva, considerando las actividades empleadas para favorecer el seguimiento de instrucciones,

el control de distractores, la estimulación visual-auditiva y el mantener la atención selectiva de los niños durante las actividades lúdicas.

Figura 3
Codificación de entrevista a docente



Nota. Extraído de ATLAS. TI 26

1. ¿Cómo incorpora actividades que permiten el movimiento y la participación de los niños durante la jornada escolar?

“Bueno, en mi aula procuro que los niños no permanezcan mucho tiempo sentados porque a esta edad necesitan moverse constantemente. Por eso, entre una actividad y otra realizamos juegos de movimiento, rondas, circuitos sencillos o canciones con gestos. También aprovecho las transiciones para que participen activamente, por ejemplo, caminando como diferentes animales o siguiendo pequeños retos motores. Así ellos se mantienen motivados y liberan energía de una forma positiva.”

2. ¿Cómo integra las actividades lúdicas dentro de su práctica pedagógica con los niños de 3 a 4 años?

“En realidad, casi todas las actividades las planteo mediante el juego. Si voy a trabajar colores, números o lenguaje, trato de hacerlo con dinámicas, cuentos, canciones o juegos porque así los niños aprenden con mayor interés. El juego no es un momento aparte de la clase, sino la forma en que se desarrolla el aprendizaje.”

3. ¿Qué tipos de actividades lúdicas utiliza con mayor frecuencia durante sus clases y por qué las selecciona?

“Las que más utilizo son los juegos de construcción, las actividades sensoriales, las canciones con movimientos y algunos juegos con reglas sencillas. Las elijo porque son apropiadas para la edad y permiten que los niños desarrollen diferentes habilidades al mismo tiempo, como la atención, el lenguaje, la coordinación y también la convivencia con sus compañeros.”

4 ¿Qué recursos lúdicos emplea durante las actividades pedagógicas y cómo los selecciona para el trabajo con los niños?

“Suelo utilizar bloques de construcción, rompecabezas, cuentos, tarjetas con imágenes, títeres, material reciclado y también elementos naturales cuando es posible. Los selecciono pensando en que sean seguros, llamativos y adecuados para la edad. Además, trato de variar los materiales para mantener el interés de los niños y responder a sus diferentes formas de aprender.”

5 ¿Cómo planifica y organiza las actividades lúdicas que desarrolla durante la jornada escolar?

“Primero reviso el objetivo de aprendizaje que quiero alcanzar y, a partir de eso, pienso qué juego puede ayudar mejor a lograrlo. Organizo las actividades desde las más sencillas

hasta las que requieren un poco más de participación y siempre dejo un espacio para conversar con los niños sobre lo que hicieron. También considero que las actividades no sean muy largas porque a esta edad su tiempo de atención todavía es limitado.”

6 ¿Cuál es su función durante el desarrollo de las actividades lúdicas con los niños?

“Mi función es acompañarlos y guiarlos. No se trata solo de observar, sino de intervenir cuando es necesario, hacer preguntas, motivarlos y ayudar a resolver pequeños conflictos que puedan surgir durante el juego. También observo mucho cómo participan porque eso me permite conocer mejor las necesidades y avances de cada niño.”

7. Desde su experiencia docente, ¿qué importancia tiene el juego en el aprendizaje de los niños de 3 a 4 años?

“Considero que el juego es fundamental porque es la manera más natural en la que los niños aprenden a esta edad. Mientras juegan desarrollan el lenguaje, la creatividad, la atención, la memoria y las habilidades sociales. Además, cuando disfrutan la actividad participan con más entusiasmo y el aprendizaje resulta mucho más significativo.”

8 ¿Qué beneficios ha observado en los niños cuando participan en actividades lúdicas planificadas?

“He observado que participan con mayor confianza, mantienen la atención durante más tiempo y muestran más interés por aprender. También mejoran la comunicación con sus compañeros, siguen mejor las instrucciones y poco a poco desarrollan mayor autonomía para realizar las actividades.”

9 ¿Qué actividades utiliza para favorecer que los niños centren su atención durante el proceso de aprendizaje?

“Generalmente comienzo con una canción, una adivinanza o un cuento corto para captar su interés. También doy instrucciones claras y sencillas, utilizo mucho material visual y procuro alternar momentos tranquilos con actividades de movimiento para evitar que pierdan la concentración.”

10 ¿Cómo identifica que un niño mantiene la atención durante una actividad en el aula?

“Lo noto cuando observa lo que estamos haciendo, sigue las indicaciones, participa de forma constante y termina la actividad sin distraerse con facilidad. También cuando responde preguntas relacionadas con la tarea y demuestra interés por continuar participando.”

11 ¿Qué comportamientos observa cuando un niño logra mantener la atención durante una actividad?

“Normalmente permanece concentrado en la tarea, escucha cuando se le habla, espera su turno, manipula correctamente los materiales y responde a las consignas sin necesidad de que se las repita constantemente. También suele mostrar satisfacción cuando logra completar la actividad.”

12 ¿Qué actividades realiza para estimular la atención visual y auditiva de los niños?

“Realizo juegos para encontrar diferencias entre imágenes, clasificar objetos por colores o formas, seguir secuencias visuales y armar rompecabezas. Para la atención auditiva utilizo

canciones, juegos de identificar sonidos, repetir secuencias de palmas o reconocer la voz de un compañero durante una dinámica.”

13 ¿Qué estrategias utiliza para que los niños comprendan y sigan las instrucciones durante las actividades?

“Procuro dar instrucciones cortas y de una en una. Mientras explico hago demostraciones para que ellos observen qué deben hacer y luego verifico que hayan comprendido haciendo preguntas sencillas. Si es necesario, vuelvo a explicar utilizando ejemplos o apoyándome con imágenes.”

14. ¿Cómo actúa cuando identifica que los niños se distraen durante una actividad?

“Primero intento identificar qué está causando la distracción. Si es necesario cambio un poco la dinámica, los motivo nuevamente o incorporo un pequeño movimiento para recuperar su atención. También me acerco de forma individual cuando veo que algún niño necesita más apoyo, procurando siempre hacerlo de manera positiva y sin llamarle la atención delante del grupo.”

Categoría 1: Actividades Lúdicas

Figura 4

Categoría 1: Red semántica de la entrevista dirigida al docente



Nota. Extraído de ATLAS. TI 26

La red semántica correspondiente a la primera categoría “Actividades lúdicas” permite visualizar los principales elementos que conforman esta práctica pedagógica dentro del contexto de Educación Inicial. A partir de la información obtenida en la entrevista, se evidencia que las actividades lúdicas comprenden acciones orientadas al movimiento, la participación y la interacción de los niños, las cuales se desarrollan mediante juegos, canciones, rondas y dinámicas acordes con su edad. Asimismo, se destaca que estas actividades constituyen una estrategia didáctica impartida por la docente para promover experiencias de aprendizaje significativo a través del juego.

La red muestra que las actividades lúdicas requieren una planificación previa que a su vez permita definir con claridad los objetivos de aprendizaje. Del mismo modo, su desarrollo

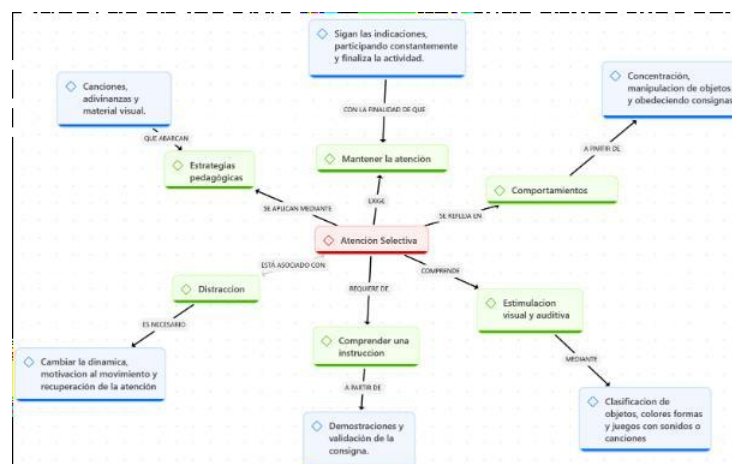
requiere la utilización de diversos recursos lúdicos, entre ellos bloques de construcción, rompecabezas, cuentos y tarjetas con imágenes, seleccionados de acuerdo con las características y necesidades del niño. Se reconoce el rol del docente como un mediador del proceso educativo, a su vez este está encargado de orientar, motivar, formular preguntas y acompañar a los estudiantes durante la ejecución de las actividades, favoreciendo un ambiente participativo y dinámico.

La información representada en la red semántica evidencia que las actividades lúdicas aportan beneficios importantes en el proceso educativo. Entre ellos destaca el fortalecimiento de la confianza, el interés y la participación activa de los niños durante las experiencias de aprendizaje. Asimismo, se resalta la importancia del juego como un recurso pedagógico que contribuye al desarrollo del lenguaje, la creatividad y la interacción con su entorno, consolidándose como una estrategia necesaria para favorecer el desarrollo integral de los niños de 3 a 4 años.

Categoría 2: Desarrollo de la atención

Figura 5

Categoría 2: Red semántica de la entrevista dirigida al docente



Nota. Extraído de ATLAS. TI 26

La red semántica correspondiente a la segunda categoría “Atención selectiva” evidencia los elementos que intervienen en el desarrollo durante la jornada escolar en niños de 3 a 4 años. A partir de la información obtenida en la entrevista, se identifica que mantener la atención implica que los niños sigan las consignas proporcionadas por la docente, participen de manera constante en las actividades propuestas y logren culminarlas sin problema. De la misma manera, se destaca que la comprensión de las instrucciones constituye un aspecto fundamental, por lo que es necesario realizar demostraciones y verificar que los niños comprendan las indicaciones antes de iniciar con la actividad.

Por otra parte, la red muestra que el fortalecimiento de la atención selectiva requiere la aplicación de diversas estrategias pedagógicas mediante el diseño de actividades lúdicas de aprendizaje. Entre ellas se encuentran el uso de canciones, adivinanzas y material visual, recursos que favorecen la participación de los niños y facilitan su concentración en las actividades desarrolladas en el aula. Además, se evidencia la importancia de implementar actividades de estimulación visual y auditiva, mediante la clasificación de objetos, el reconocimiento de colores y formas, así como juegos que incorporan sonidos o canciones, con el propósito de potenciar la atención selectiva.

La información de esta red permite identificar que la atención selectiva también se refleja en determinados comportamientos observables de los niños, como la concentración durante las actividades, la manipulación de objetos y el cumplimiento de las consignas establecidas por la docente. Del mismo modo, se reconoce que la presencia de distracciones forma parte de la dinámica cotidiana del aula, por lo que resulta necesario implementar acciones como modificar la actividad, promover el movimiento o aplicar actividades de motivación que permitan recuperar el interés y favorecer la continuidad de la participación de los niños en las actividades.

Discusión y triangulación de los hallazgos sobre las actividades lúdicas y la atención selectiva

En este sentido, los hallazgos señalan que las actividades lúdicas deben considerarse prácticas de andamiaje que apoyan el desarrollo de la atención selectiva. Si bien la literatura existente ha llegado a establecer una asociación entre el juego y la maduración de habilidades cognitivas superiores (Richards, 2020), la presente investigación recalca que es necesario estructurar dichas actividades lúdicas con una intencionalidad pedagógica. Esto coincide con estudios como el de Ismaniar et al. (2025), quienes resaltan que el papel del juego estructurado es un método prometedor para apoyar la capacidad atencional de la primera infancia.

Un aspecto relevante en el uso de estímulos sensoriales durante la práctica de actividades lúdicas, recae en que también pueden actuar como un mecanismo de control atencional. En este contexto, los resultados indican que incorporar canciones infantiles o imágenes llamativas facilita la reducción de distractores del entorno. A nivel neurobiológico, esto se sustenta con base en la activación de la zona frontal derecha del cerebro, región que en niños de 3 a 4 años se activa frente a tareas que integran discriminación de estímulos y enfoque dirigido (Kerr-German & Buss, 2020). Por lo tanto, al incorporarlos durante el juego, estos actúan como elementos compensatorios para mantener la atención selectiva.

Se destaca además el papel que tiene la atención selectiva y la regulación de conductas durante la primera infancia. Mediante la observación realizada a los estudiantes en la institución, se percibió que la dificultad para sostener la atención llega a relacionarse con problemas en la capacidad para inhibir impulsos que son característicos de esta etapa evolutiva. Por ello, el estudio resalta que el juego adquiere un rol de agente regulador que exige al infante la activación de sus funciones ejecutivas superiores. Al participar en actividades lúdicas el niño debe seguir

reglas establecidas que regulan su conducta para alcanzar el objetivo del juego (Gibb et al., 2021), pasando de ser una actividad divertida a un elemento capaz favorecer el desarrollo del control inhibitorio y la atención focalizada.

En cuanto a los tipos de juego, los resultados del estudio revelaron que en el nivel de Educación Inicial I los juegos de construcción y canciones dinámicas se utilizan frecuentemente para apoyar la atención selectiva. Sin embargo, el desarrollo de las funciones ejecutivas requiere de diversificar los tipos de juego de acuerdo con la literatura existente. En línea con lo anterior, White & Carlson (2021), indican que la aplicación de actividades lúdicas que involucren el juego simbólico son prometedoras para potenciar la flexibilidad mental y el control inhibitorio, mientras que en el estudio de Ismaniar et al. (2025), la combinación de juegos musicales y de actividad física también potenciaron la capacidad de atención selectiva, así como mejoras en el lapso de atención y resistencia a las distracciones. Por lo tanto, la evidencia sugiere que la atención selectiva no se consolida mediante una única modalidad lúdica.

La triangulación a partir de las fichas de observación, entrevista semiestructurada y los referentes teóricos demostró también la relevancia que tienen las actividades lúdicas para el desarrollo de la atención selectiva. Las observaciones evidenciaron que los materiales utilizados (visuales y auditivos) ayudan al estudiante a redirigir su atención, coincidiendo con la entrevista de la docente, quien expresó la importancia de emplear recursos atractivos durante las actividades de aprendizaje, respaldando así la evidencia teórica previa que señala altos niveles de atención selectiva al momento de utilizar dichos recursos (Kerr-German & Buss, 2020; Kim et al., 2023). En conjunto, los resultados señalan que las actividades favorecen el desarrollo de habilidades de orden superior, con énfasis en la atención selectiva. Sin embargo, dependen de un ambiente estructurado y un diseño instruccional adecuado.

APORTES DEL INVESTIGADOR (CASUÍSTICA)

Las actividades lúdicas ocupan un lugar relevante dentro de la Educación Inicial, es una acción que favorece la participación de los niños durante el proceso académico. Sin embargo, durante la práctica educativa se evidencia que en algunos casos, estas actividades son utilizadas mayormente como un recurso recreativo y no como una estrategia planificada para responder a las necesidades de aprendizaje propias de la primera infancia. Esta situación refleja la importancia de fortalecerlas mediante experiencias lúdicas estructuradas que promuevan la atención de los niños dentro del aula.

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, utilizando técnicas como la entrevista semiestructurada dirigida a la docente de Educación Inicial y la observación que se llevó a cabo mediante una ficha diseñada con base en las categorías y subcategorías definidas en el estudio. La información fue recopilada en la Escuela de Educación Básica "26 de Septiembre", lo que permitió conocer las actividades lúdicas implementadas en el aula por la docente y comprender sus características observables relacionadas con la atención selectiva en los niños de 3 a 4 años.

El análisis de la información recopilada durante el trabajo de campo evidenció que las actividades lúdicas forman parte del aprendizaje, mediante el uso de juegos, canciones y diversos recursos didácticos que favorecen la participación de los niños durante la jornada escolar. Se determinó que la planificación de estas actividades y la intervención oportuna del docente constituyen elementos fundamentales para orientar el proceso educativo, ya que facilitan el seguimiento de instrucciones, la permanencia en las tareas propuestas y el desarrollo de comportamientos asociados a la atención selectiva.

Respecto a la atención selectiva, los resultados permitieron constatar que los niños muestran mayor disposición para seguir instrucciones, participar y mantener la concentración cuando las actividades resultan dinámicas, significativas y van acorde con su nivel de desarrollo. Asimismo, se observó que la incorporación de estímulos visuales y auditivos, como imágenes, canciones o recursos que aborden esta rama, logran captar la atención de los niños durante las actividades lúdicas. De la misma manera, se evidenció que la presencia de estímulos distractores propios del aula puede influir en la atención, por lo que resulta necesario que el docente implemente actividades estructuradas para recuperar el interés de los estudiantes y así favorecer el aprendizaje.

Desde la experiencia desarrollada durante la investigación, se reconoce la importancia de que el diseño de actividades lúdicas esté orientado hacia la creación de ambientes de aprendizaje dinámicos, participativos y flexibles. Por lo tanto, la casuística permitió comprender que el fortalecimiento de la atención selectiva en la primera infancia requiere una intervención pedagógica continua, sustentada en actividades pertinentes y adaptadas a las características de los niños. Por ello, se presenta el diseño de una propuesta de actividades lúdicas innovadoras que fortalezcan el desarrollo de la atención selectiva infantil, a partir de los hallazgos teóricos y prácticos obtenidos.

1. Fundamento teórico de la atención selectiva:

Los 3 y 4 años son períodos críticos para la maduración del sistema atencional del niño. En este sentido, la atención selectiva, entendida como la capacidad de filtrar estímulos irrelevantes para concentrarse en un objetivo específico, es inicialmente inestable y poco desarrollada. Durante este período, el cerebro del niño desarrolla el control inhibitorio, una función ejecutiva que limita las respuestas automáticas a elementos distractores. Las

actividades lúdicas que implican "distracciones controladas" son esenciales porque fortalecen la red atencional prefrontal al permitir que los niños ignoren estímulos irrelevantes para lograr sus objetivos y facilitan la transición de la atención capturada por el entorno a la atención voluntaria.

2. Validación mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Al aplicar el DUA a esta propuesta, la atención se convierte en una posibilidad accesible para todos los niños, en lugar de un privilegio de unos pocos.

Diversos modos de presentación: Al presentar actividades lúdicas a través de estímulos visuales, auditivos y táctiles, el niño puede seleccionar la vía sensorial más adecuada para procesar la información.

Diversos medios de acción y expresión: Al permitir que el niño resuelva tareas de juego mediante la manipulación de materiales concretos o el movimiento físico, se pueden eliminar las barreras motoras o verbales que podrían causar sobrecarga cognitiva y déficits de atención.

3. Descripción del entorno de aprendizaje:

El aula debe diseñarse como un “laboratorio de atención controlada”.

Organización: Se recomienda organizar “zonas de enfoque” para que no creen distracciones visuales.

Gestión de estímulos: Los carteles, juguetes o decoraciones excesivas que interfieran con la tarea principal deben retirarse temporalmente.

Distracciones controladas: El entorno debe incluir elementos que aumenten gradualmente en dificultad (p. ej., ruido de fondo muy sutil o diversas texturas en el escritorio).

Esto permite al docente observar el proceso del niño aprendiendo a "ignorar" el ruido ambiental y concentrarse en la tarea.

4. Rol y perfil del docente (mediador)

Este actor educativo pasa de un simple rol de conferenciante al de un "diseñador de estímulos". El rol es el siguiente:

Instrucción estratégica: Las instrucciones deben ser concisas (máximo 5-7 palabras), claras y directas, y debe evitarse el uso de un lenguaje complejo que sobrecargue la atención del niño.

Intervención activa: Deben identificar los límites de la sobreestimulación en el niño. Si detectan que el niño se está irritando o perdiendo el interés, deben ayudarlo a calmarse y recuperar la concentración ajustando su tono de voz (por ejemplo, susurrando o haciendo pausas) o reduciendo las distracciones

Tabla 6

Planificación de actividades con base a las actividades lúdicas y el desarrollo de la atención selectiva.

Autora:			Emeli María Alvarado Aspiazu		Eje de desarrollo de aprendizaje	Principio DUA	Desarrollo personal y social		
Autora:			Elsy Karina Pizarro Candell		Semanas		Dos semanas		
N.º	Nombre de la actividad	Ámbito	Destreza	Objetivo	Desarrollo		Materiales	Día	Tiempo
1	Semáforo de colores.	Ámbito Comprensión y Expresión del lenguaje	Seguir instrucciones sencillas que involucren la ejecución de dos actividades. 	Comprender el significado de palabras, oraciones y frases para ejecutar acciones y producir mensajes que le permitan comunicarse con los demás.	Inicio: La docente recibe a los niños formando un círculo y les presenta tres cartulinas de colores (rojo, amarillo y verde). Les explica que jugarán al "Semáforo de los colores", donde deberán escuchar atentamente las instrucciones antes de actuar. Desarrollo: La docente va mostrando las tarjetas de colores en diferente orden y da consignas, por ejemplo: • "Cuando veas el color verde, camina aplaudiendo." • "Cuando aparezca el color rojo, detente y levanta las manos."	Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación	• Cartulinas o círculos de color rojo, amarillo y verde.	1	15 min

					• "Si observas el color amarillo, camina con las manos en la cabeza." <i>Distractores:</i> Al ejecutar la actividad, se debe mostrar tarjetas de colores (rojo, amarillo, verde), pero añadiendo también tarjetas señuelo o de otros colores (como azul o anaranjado) que deben ser ignoradas por completo (el niño no debe hacer ningún movimiento). Asimismo, la docente puede dar consignas cruzadas o cambiar el ritmo rápidamente mientras emite distractores auditivos (decir nombres de colores falsos en voz alta sin mostrar la tarjeta). Fin: Los niños se sientan en círculo y conversan brevemente sobre el juego. La docente realiza preguntas y felicita a todos por haber prestado atención y seguir las instrucciones correctamente.				
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

2	Cantamos y nos movemos	Ámbito Expresión Artística	Cantar canciones cortas asociando la letra con expresiones de su cuerpo.	Disfrutar de la participación en actividades artísticas individuales y grupales manifestando respeto y colaboración con los demás.	Inicio: La docente reúne a los niños en un semicírculo y les comenta que aprenderán una canción divertida en la que deberán prestar mucha atención a las palabras para realizar los movimientos correctos. Primero canta la canción mientras realiza los gestos correspondientes para que los niños observen e identifiquen las acciones. Desarrollo: La docente reproduce una canción infantil con movimientos (por ejemplo: Cabeza, hombros, rodillas y pies). Los niños cantan mientras imitan los gestos y movimientos corporales indicados en la letra. Después de varias repeticiones, se cambia el ritmo (más rápido o más lento). <i>Distractores:</i> Al ejecutar la actividad, mientras suena la canción principal de movimientos, la	Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje).	• Parlante o reproductor de audio. • Canción infantil con movimientos. • Espacio amplio para desplazarse.	2	20 min
---	------------------------	----------------------------	--	--	--	--	---	---	--------

					docente debe reproducir de fondo (con un volumen moderado, pero perceptible) otra melodía diferente o mencionar partes del cuerpo que no corresponden a la canción que están cantando. De esta forma, los niños deben seleccionar exclusivamente el estímulo de la canción principal e inhibir los gestos de las partes del cuerpo nombradas por el distractor externo. Cierre: Los niños conversan con la docente sobre la actividad. Se realizan preguntas como: ¿Qué parte del cuerpo nombraba la canción?, ¿Qué movimiento fue el que más te gustó hacer? Para concluir, la docente felicita a los niños por participar con entusiasmo y por escuchar atentamente las indicaciones durante el juego.				
3	Descubro lo que veo	Ámbito Comprensión y	Describir oralmente imágenes que observa en	Incrementar la capacidad de expresión oral	Inicio La docente reúne a los niños en semicírculo y	Principio I: Proporcionar múltiples	Lámina o imagen	3	20 min

		Expresión del lenguaje	materiales gráficos y digitales empleando  oraciones.	a través del manejo de adecuado del vocabulario y la comprensión progresiva del significado de las palabras para facilitar su interacción con los otros.	les presenta una lámina ilustrada con una escena familiar para ellos (por ejemplo, un parque, un aula o una granja). Les pide que observen la imagen en silencio durante unos segundos y les explica que deberán prestar mucha atención para descubrir todos los elementos que aparecen. Desarrollo La docente formula preguntas que orienten la observación, como: ¿Qué animales observan?, ¿De qué color es la pelota?, ¿Cuántos niños hay jugando? o ¿Qué está haciendo la niña? Cada niño participa describiendo oralmente lo que observa utilizando oraciones sencillas. Posteriormente, la docente propone el juego "Encuentra y señala", en el que menciona un objeto, persona o color para que los niños lo localicen rápidamente en la imagen y expliquen dónde se encuentra. Distractores: Al ejecutar la actividad, la docente pide buscar un detalle	medios de representación (el qué del aprendizaje).	grande según el tema • Tarjetas con imágenes.		
--	--	-------------------------------	--	---	--	---	--	--	--

					muy específico (por ejemplo, "busca únicamente el pájaro pequeño de plumas azules que está escondido entre las hojas"), mientras que el resto de la lámina está repleto de animales y objetos muy llamativos que actúan como distractores visuales directos. Cierre: La docente invita a los niños a comentar cuál fue el elemento que más les llamó la atención de la imagen y por qué.				
4	La búsqueda de los tesoros de colores y formas	Ámbito Relaciones lógico-matemáticas	Clasificar objetos con un atributo (tamaño, color o forma). 	Comprender nociones básicas de cantidad facilitando el desarrollo de habilidades del pensamiento para la solución de problemas sencillos.	Inicio: La docente organiza a los niños en un semicírculo y les presenta una caja con diversos objetos de diferentes colores, tamaños y formas. Les explica que se convertirán en exploradores y que deberán observar con mucha atención para encontrar los objetos que cumplan con la característica indicada. Desarrollo: La docente coloca los objetos sobre una mesa o en el piso y plantea	Principio I: Proporcionar múltiples medios de representación (el qué del aprendizaje).	• Caja con bloques, tapas, figuras geométricas o juguetes de diferentes colores, tamaños y formas. • Canastas o recipientes para clasificar.	4	15 min

					diferentes consignas, por ejemplo: • "Busquen únicamente los objetos de color rojo y colóquenlos en esta canasta." • "Ahora encuentren solo los objetos grandes." • "Clasifiquen las figuras que tienen forma de círculo." • "Separen los objetos pequeños de los grandes." Los niños realizan la clasificación de acuerdo con el atributo solicitado, mientras la docente realiza preguntas como: ¿Por qué colocaste ese objeto aquí?, ¿Qué característica tiene? o ¿Todos los objetos de este grupo son iguales? Distractores: Al ejecutar la actividad, dentro de la caja o el espacio donde buscan los "tesoros", la docente debe mezclar intencionalmente objetos que comparten similitudes engañosas (por ejemplo, si deben				
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

					buscar solo círculos rojos, se incluyen cuadrados rojos y círculos de color naranja/rosa). El niño debe filtrar y seleccionar visualmente el atributo exacto, discriminando los distractores visuales cercanos. Cierre: La docente revisa junto con los niños cada grupo de objetos y conversa sobre las características utilizadas para clasificarlos. Para concluir, felicita a los estudiantes por observar con atención y seguir correctamente las instrucciones.				
5	Los detectives	Ámbito Relaciones lógico-matemáticas	Reconocer los colores primarios, el blanco y el negro en objetos e imágenes del entorno. 	Discriminar formas y colores desarrollando su capacidad perceptiva para la comprensión de su entorno.	Inicio: La docente recibe a los niños en un círculo y les muestra tarjetas de los colores rojo, amarillo, azul, blanco y negro. Conversa brevemente sobre los colores y les explica que se convertirán en detectives que deberán observar con mucha atención el aula para encontrar únicamente	Principio I: Proporcionar múltiples medios de representación (el qué del aprendizaje).	• Tarjetas de los colores rojo, amarillo, azul, blanco y negro • Objetos del aula de diferentes colores. • Láminas o imágenes con objetos de colores.	5	20 min

					los objetos del color que ella indique. Desarrollo La docente presenta una tarjeta de un color y da la consigna, por ejemplo: "Busquen un objeto de color rojo". Los niños recorren el aula, identifican un objeto del color solicitado y lo señalan o lo llevan al centro del salón. Luego, cada niño menciona el nombre del objeto encontrado y su color. Posteriormente, la docente aumenta el nivel de atención planteando nuevos retos, como: • "Encuentra un objeto blanco y luego uno negro." • "Busca dos objetos azules." • "Levanta la mano únicamente cuando veas un objeto amarillo." Distractores: Durante la ejecución de la actividad, el aula debe estar ambientada de forma habitual		• Caja o canasta para colocar los objetos encontrados.		
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

					(con múltiples carteles, juguetes y objetos diversos a la vista). La docente lanza una consigna de búsqueda selectiva bajo presión de estímulos competidores: "Busquen y traigan únicamente el objeto de color azul que está cerca de la ventana, pero está prohibido tocar cualquier objeto amarillo o rojo que encuentren en el camino". La docente o un compañero pueden mover objetos señuelo para desviar la atención. " Cierre: Los niños se reúnen nuevamente en círculo y conversan sobre los objetos encontrados. La docente realiza preguntas como: ¿Qué color fue más fácil de encontrar?, ¿Qué objetos eran de color azul? y ¿Por qué era importante observar con atención antes de responder? Se concluye la actividad felicitando a los estudiantes por mantenerse atentos y				
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

					reconocer correctamente los colores.				
--	--	--	--	--	--------------------------------------	--	--	--	--

Nota. Creado por Emeli Alvarado y Elsy Pizarro

REFLEXIONES FINALES

La investigación permitió comprender que las actividades lúdicas requieren un diseño estructurado para favorecer el desarrollo de la atención selectiva en niños de 3 a 4 años de Educación Inicial, siempre que las mismas respondan a las características y se incorporen con una finalidad. Los hallazgos permiten reconocer que las actividades lúdicas, cuando se estructuran mediante consignas o dinámicas de acuerdo con la edad, pueden generar experiencias de aprendizaje que favorecen la concentración y el seguimiento de instrucciones. Su incorporación puede convertirse en un recurso para captar la atención selectiva en la jornada escolar.

La fundamentación teórica puntualizó que las actividades lúdicas poseen características que las convierten en un recurso pedagógico apto para estimular la atención selectiva durante esta etapa. La literatura manifiesta la importancia de generar experiencias motivadoras que incluyan diferentes estímulos y la selección de información importante, así como la disminución de distractores dentro del entorno escolar. La inclusión de la actividad lúdica depende de la intención con la que el docente lo planifica y de los objetivos de aprendizaje que se pretende cumplir.

La información recolectada en la Escuela de Educación Básica “26 de Septiembre” permitió identificar que los docentes reconocen la importancia de las actividades lúdicas, sin embargo, su implementación como recurso para fortalecer la atención selectiva presenta distractores. Entre ellos se encuentran la inclusión métodos tradicionales, limitaciones para adaptar el ambiente escolar y los recursos necesarios para cumplir con las necesidades de atención en los niños. Esta evidencia muestra la necesidad de fortalecer el diseño de actividades lúdicas que permitan abordar la atención selectiva durante la jornada escolar.

A partir de los hallazgos y de la realidad identificada, se diseñaron actividades lúdicas alineadas al fortalecimiento de la atención selectiva en niños de 3 a 4 años, la cual consiste en incorporar juegos de construcción, canciones, movimiento corporal y recursos visuales y auditivos, categorizándolos respecto a las características de la edad y con un objetivo pedagógico. Del mismo modo, facilita una herramienta que puede apoyar la labor de la docente mediante experiencias dinámicas y participativas enfocadas en el mantenimiento de la atención durante las actividades de aprendizaje.

La fundamentación teórica y el diagnóstico realizado en la Escuela de Educación Básica “26 de Septiembre” permitieron reconocer que el uso de actividades lúdicas puede favorecer la atención selectiva. El juego manifiesta su función recreativa y se fundamenta como un recurso pedagógico que puede ser incluido en el ambiente escolar de manera planificada para fortalecer la atención selectiva durante las experiencias escolares.

REFERENCIAS

- Alaña, L. T., Chicaiza Ramírez, J. L., Del Pezo Santos, A. E., García Giler, R. K., & Flores
Hinostroza, E. M. (2026). Actividades lúdicas para el desarrollo cognitivo en los niños de
la primera infancia: Play-based activities for the cognitive development of early childhood
children. *InnovaSciT*, 4(2). <https://doi.org/10.70577/innovascit.v4i2.212>
- Amiruddin, S., Mohamed, S., & Bakar, K. A. (2026). Validation of a play-based early science
module for Malaysian preschools: A fuzzy delphi study. *Multidisciplinary Reviews*, 9(6),
2026278-2026278. <https://doi.org/10.31893/multirev.2026278>
- Arguelles, J. J. I. (2026). La perspectiva ontológica del enfoque cualitativo: Una aproximación
necesaria al ser de lo social: La perspectiva ontológica del enfoque cualitativo: una
aproximación necesaria al ser de lo social. *HOLOPRAXIS. Revista de Ciencia, Tecnología
e Innovación*, 10(1). <https://doi.org/10.61154/holopraxis.v10i1.4422>
- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning: An Introduction to School
Learning*. Grune & Stratton.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2010). El Juego y el Currículo en el Desarrollo Infantil Temprano.
Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia, 1-6.
- Bones, S. B. A., Acosta, M. M. E., Morales, E. del R. R., & Guamaní, M. A. E. (2023). El juego
en el desarrollo integral infantil, una revisión sistemática. *Revista Multidisciplinaria De
Desarrollo Agropecuario, Tecnológico, Empresarial Y Humanista.*, 5(3), 7-7.
- Bósquez, D. M., Cachupud Morocho, L. A., & Chica Macay, S. M. (2024). Estrategias Lúdicas:
Un Enfoque Dinámico para Fomentar el Desarrollo Cognitivo en la Educación Inicial.
Revista Scientific, 9(31), 108-125. [https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-
2987.2024.9.31.5.108-125](https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.5.108-125)

- Bruchhage, M. M. K., Ngo, G.-C., Schneider, N., D'Sa, V., & Deoni, S. C. L. (2020). Functional connectivity correlates of infant and early childhood cognitive development. *Brain Structure and Function*, 225(2), 669-681. <https://doi.org/10.1007/s00429-020-02027-4>
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Burgos, N. D. P., Marquez, F. A. A., & Baquerizo, G. E. B. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459.
- Buss, A. T., & Kerr-German, A. (2019). Dimensional attention as a mechanism of executive function: Integrating flexibility, selectivity, and stability. *Cognition*, 192, 104003. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.06.015>
- Cañas, H. (2010). “Los materiales en educación infantil”. *Innovación y Experiencias Educativas*, 27, 1-9.
- Casapao, D. G., & Matira, L. J. (2025). Enhancing Attention Span in Kindergarten Pupils Through Play-Based Activities: Proposed Strategies. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 2649-2704. <https://doi.org/10.38124/ijisrt/25jul1635>
- Cheng, D. P.-W., Tsang, M. C.-M., Law, P., & Tsang, A. K.-Y. (2025). The Benefits of Free Play for Children's Attention: Implications for Teachers' Pedagogy. *Education Sciences*, 15(11), 1506. <https://doi.org/10.3390/educsci15111506>
- Courage, M. L., & Richards, J. E. (2020). Attention. En *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development* (pp. 92-102). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.05768-0>
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2014). *Loose Parts: Inspiring Play in Young Children*. Redleaf Press.

- Darby, K. P., Deng, S. W., Walther, D. B., & Sloutsky, V. M. (2021). The Development of Attention to Objects and Scenes: From Object-Biased to Unbiased. *Child Development*, 92(3), 1173-1186. <https://doi.org/10.1111/cdev.13469>
- De Toscano, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. *Graciela Tonon (comp.)*, 46, 45-73.
- Pellegrini, A. D., & Holmes, R. M. (1997). The Role of Recess in Primary School. *Play = Learning*, 36-54. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195304381.003.0003>
- Farenga, S. J. (2016). Blocks , Bricks , and Planks Relationships between Affordance and VisuoSpatial Constructive Play Objects Daniel Ness. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(210–227).
- Fernández, A. (2014). Neuropsicología de la atención. Conceptos, alteraciones y evaluación. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 25, 1-28.
- Figuerola-Céspedes, I., Lambiasi Pérez, R., Cáceres Zapata, P., Figuerola-Céspedes, I., Lambiasi Pérez, R., & Cáceres Zapata, P. (2022). Actitud lúdica y rol mediador de aprendizajes en educadoras de párvulos: Para aprender jugando se necesitan dos. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(47), 371-386. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147020>
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gagné, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. Holt, Rinehart and Winston.
- Galarza, A. M. G., Real, M. del P. M., Acuña, R. E. O., & Ortiz, M. E. E. (2026). Desarrollo de la

- atención y memoria en niños de 3 a 6 años a través de juegos educativos. *Revista Ciencia Innovadora*, 4(1), 01-12. <https://doi.org/10.64422/rci.v4n1.2026.134>
- Galbraith, J. (2022). “A Prescription for Play”: Developing early childhood preservice teachers’ pedagogies of play. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(3), 474-494. <https://doi.org/10.1080/10901027.2022.2054035>
- García, P. S. (2019). La importancia del juego y sus beneficios en las áreas de desarrollo infantil. *Voces de la educación*, 4(7), 44-51.
- García-Basurto, G. J., Paz-Rivera, A. M., Baque-Yoza, M. K., Quezada-Pineda, A. M., & Yáñez-Rueda, H. (2025). La relación entre el juego simbólico y el desarrollo cognitivo. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 9(19), 32-45. <https://doi.org/10.53877/rc9.19-550>
- Gibb, R., Coelho, L., Van Rootselaar, N. A., Halliwell, C., MacKinnon, M., Plomp, I., & Gonzalez, C. L.R. (2021). Promoting Executive Function Skills in Preschoolers Using a Play-Based Program. *Frontiers in Psychology*, 12, 720225. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720225>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
- Guevara Albán, G. P., Verdesoto Arguello, A., & Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 4(3), 163-173.
- Hampton Wray, A., Stevens, C., Pakulak, E., Isbell, E., Bell, T., & Neville, H. (2017). Development of selective attention in preschool-age children from lower socioeconomic status backgrounds. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 26, 101-111.

<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2017.06.006>

- Hernández, M. J. (2021). *Utilidad del juego en el desarrollo cognitivo y su funcionalidad como herramienta de intervención y evaluación en educación infantil* [Tesis, Universidad de Almería]. <https://repositorio.ual.es/handle/10835/13392>
- Herrera Occ, M. C., & Gonzáles Soto, V. A. (2023). El Juego Simbólico en el Desarrollo de Competencias en la Primera Infancia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0 (RTED)*, 16(2), 39-49.
- Hoyer, R. S., Pakulak, E., Bidet-Caulet, A., & Karns, C. M. (2023). Relationships among age, socioeconomic status, and distractibility in preschoolers as assessed by the Competitive Attention Test. *Journal of Experimental Child Psychology*, 227, 105584. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105584>
- Introzzi, I., Aydmune, Y., Zamora, E. V., Vernucci, S., Ledesma, R., Introzzi, I., Aydmune, Y., Zamora, E. V., Vernucci, S., & Ledesma, R. (2019). Mecanismos de desarrollo de la atención selectiva en población infantil. *CES Psicología*, 12(3), 105-118. <https://doi.org/10.21615/cesp.12.3.8>
- Isea, J. J. (2026). La dimensión epistemológica en el paradigma interpretativo hermenéutico: Comprensión, sentido y construcción de la realidad. *Uniandes Episteme. Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 13(2), 163-164. <https://doi.org/10.61154/rue.v13i2.4585>
- Ismaniar, I., Utoyo, S., Hazizah, N., & Murni, S. (2025). Enhancing attention skills in early childhood through musical relay games and physical activity: A non-western perspective. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, (72), 375-386.
- Ison, M. S. (2015). Attentional Capacity in Children: Intervention Programs for Its Development.

- En P. Á. Gargiulo & H. L. M. Arroyo (Eds.), *Psychiatry and Neuroscience Update* (pp. 243-251). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17103-6_18
- Jones, L. B., Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (2003). Development of executive attention in preschool children. *Developmental Science*, 6(5), 498-504. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00307>
- Kannass, K. N., Colombo, J., & Wyss, N. (2010). Now, Pay Attention! The Effects of Instruction on Children's Attention. *Journal of cognition and development : official journal of the Cognitive Development Society*, 11(4), 509-532. <https://doi.org/10.1080/15248372.2010.516418>
- Kao, C.-P., Lin, K.-Y., & Williams, P. J. (2026). The influence of STEAM-based block play on creative imagination and performance in preschool children: A latent growth curve model. *International Journal of Technology and Design Education*, 36(2), 465-482. <https://doi.org/10.1007/s10798-025-10014-1>
- Kerr-German, A. N., & Buss, A. T. (2020). Exploring the neural basis of selective and flexible dimensional attention: An fNIRS study. *Journal of cognition and development : official journal of the Cognitive Development Society*, 21(3), 313-325. <https://doi.org/10.1080/15248372.2020.1760279>
- Kim, J., Singh, S., Vales, C., Keebler, E., Fisher, A. V., & Thiessen, E. D. (2023). Staying and Returning dynamics of young children's attention. *Developmental Science*, 26(6), e13410. <https://doi.org/10.1111/desc.13410>
- Kosokabe, T., Mizusaki, M., Nagaoka, W., Honda, M., Suzuki, N., & Moriguchi, Y. (2025). Self-directed music play to improve executive function in young children using NIRS. *Scientific*

- Reports*, 15(1), 26608. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-10984-1>
- Krauzlis, R. J., Wang, L., Yu, G., & Katz, L. N. (2023). What is attention? *Wiley Interdisciplinary Reviews. Cognitive Science*, 14(1), e1570. <https://doi.org/10.1002/wcs.1570>
- Lapo Fernández, J. M., Arteaga Yance, J. del R., Lanche Quizhpe, M. J., & Suárez Suárez, M. M. (2025). El Poder del Juego en el Aprendizaje Infantil: Actividades Lúdicas que Potencian el Desarrollo Cognitivo y Social. *REINCISOL: Revista de Investigación Científica y Social*, 4(7), 1007-1030.
- López, A. (2023). La entrevista en profundidad y la observación directa: Observaciones cualitativas para un enfoque holístico. *Caminos de utopía: Las ciencias sociales en las nuevas sociedades inteligentes*, 739-749.
- Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: Pasos para un análisis cualitativo eficaz. En C. Lopezosa, J. Díaz-Noci, & L. Codina, *Methodos Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, 1 (pp. 88-97). Universitat Pompeu Fabra. <https://doi.org/10.31009/methodos.2020.i01.08>
- Lungka, Langka, Issaramanorose, Janthon, Klaysubun, & Chiropasworrapong. (2026). *Full article: Developing a blended professional curriculum for empowering early childhood teachers in loose partsplay design in Thailand*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004279.2026.2620044>
- Meacham, S., Vukelich, C., Han, M., & Buell, M. (2016). Teachers' Responsiveness to Preschoolers' Utterances in Sociodramatic Play. *Early Education and Development*, 27(3), 318-335. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1057461>
- Mellou, E. (1994). Play Theories: A contemporary review. *Early Child Development and Care*, 102(1), 91-100. <https://doi.org/10.1080/0300443941020107>

- Meydan, C. H., & Akkaş, H. (2024). The Role of Triangulation in Qualitative Research: Converging Perspectives. En *Advances in Library and Information Science* (pp. 101-132). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3306-8.ch006>
- Ministerio de Educación (2025). *Currículo priorizado de atención y educación de la primera infancia con énfasis en habilidades comunicacionales, lógico matemáticas, digitales y socioemocionales 3-5 años: Nivel de Educación Inicial*. Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. <https://www.educacion.gob.ec>
- Molenaar, B. C., Sjarifudin, F. U., & Suharjanto, G. (2021). Early Children's Education Center with Play Space Concept in East Jakarta. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 794(1), 012234. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/794/1/012234>
- Monar-Miranda, M. C., Pozo, G. F. M.-D., & Monar-Miranda, M. D. L. Á. (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://doi.org/https://doi.org/10.46296/rc.v8i15.0337>
- Montero, M. M. (2001). El Juego en los Niños: Enfoque Teórico. *Revista educación*, 25(2), 113-124.
- Montessori, M. (1986). *El Metodo de la Pedagogia Cientifica*. Biblioteca Nueva, Editorial, S.L.
- Moreno Lucas, F. M. (2015). Función pedagógica de los recursos materiales en educación infantil / Pedagogical function of material resources in early childhood education. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 12-25. <https://doi.org/10.15178/va.2015.133.12-25>

- Narhi-Martinez, W., Dube, B., & Golomb, J. D. (2023). Attention as a multi-level system of weights and balances. *WIREs Cognitive Science*, 14(1), e1633. <https://doi.org/10.1002/wcs.1633>
- Oeri, N., Buttelmann, D., Voelke, A. E., & Roebbers, C. M. (2019). Feedback Enhances Preschoolers' Performance in an Inhibitory Control Task. *Frontiers in Psychology*, 10, 977. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00977>
- Olmedo, J. L. (2016). *Técnicas lúdicas y su incidencia en el desarrollo de la atención de los niños de 3 a 4 años en la Escuela Particular Básica y Nivel Inicial «Eduard Spranger» de la ciudad de Ibarra, provincia de Imbabura en el año 2014-2015* [Tesis, Universidad Técnica del Norte]. <https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/5386>
- Pacheco, C., Culkin, V., Putkaradze, A., & Zeng, N. (2025). Effects of movement behaviors on preschoolers' cognition: A systematic review of randomized controlled trials. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 22(1), 12. <https://doi.org/10.1186/s12966-025-01705-y>
- Pacheco-Anchundia, S. M., & Arroyo-Vera, Z. J. (2022). Materiales Didácticos Concretos Para Favorecer Las Nociones Lógico Matemáticas En Los Niños De Educación Inicial. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 6(11), 14-34.
- Paliza Arrellano, Y. M., Paucar Alvarez, I. J., Villegas Gomez, S. R., Alcántara Masías, J., & Xiomara Espinoza Luján, Z. (2025). El juego simbólico: Un recurso de aprendizaje temprano. *Revista InveCom*, 5(4), 101.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2000). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia (11a. Ed.)*. McGraw-Hill Interamericana.

- Pardo Guayanay, M. Y., & Arroyo Vera, Z. (2026). Sistema de actividades recreativas para fortalecer el desarrollo de la motricidad gruesa en niños de 3 a 4 años. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada "YACHASUN"*, 10(18), 3.
- Petrović-Sočo, B. (2014). Symbolic Play of Children at an Early Age / Simbolička igra djece rane dobi. *Croatian Journal of Education - Hrvatski Časopis Za Odgoj i Obrazovanje*, 16(0).
<https://doi.org/10.15516/cje.v16i0.1045>
- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Routledge.
- Piaget, J. (1961). La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño. Imagen y representación. Fondo de Cultura Economica.
- Plebanek, D. J., & Sloutsky, V. M. (2019). Selective attention, filtering, and the development of working memory. *Developmental Science*, 22(1), e12727.
<https://doi.org/10.1111/desc.12727>
- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13, 25-42. <https://doi.org/10.1146/annurev.ne.13.030190.000325>
- Pyle, A., & Danniels, E. (2016). *A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play*.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Ramos Galarza, C., Paredes, L., Andrade, S., Santillán, W., & González, L. (2016). Sistemas de atención focalizada, sostenida y selectiva en universitarios de Quito-Ecuador. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 25(1), 1-3.
- Richards, M. N. (2020). Play. En *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development* (pp. 540-548). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.05866-1>
- Rüdisüli, C., Duss, I., Lannen, P., & Wustmann Seiler, C. (2026). Am I interrupting or supporting?

- Associations between teachers' roles in free play and children's playfulness. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 0(0), 1-19.
<https://doi.org/10.1080/10901027.2025.2608354>
- Ruff, H. A., & Capozzoli, M. C. (2003). Development of attention and distractibility in the first 4 years of life. *Developmental Psychology*, 39(5), 877-890. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.5.877>
- Sanders, L. D., Stevens, C., Coch, D., & Neville, H. J. (2006). Selective auditory attention in 3- to 5-year-old children: An event-related potential study. *Neuropsychologia*, 44(11), 2126-2138. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2005.10.007>
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334-340. [https://doi.org/10.1002/1098-240X\(200008\)23:4%3C334::AID-NUR9%3E3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:4%3C334::AID-NUR9%3E3.0.CO;2-G)
- Schmidt, A., de Rose, J. C., & de Souza, D. G. (2022). Instructional Control with Preschoolers and Stimulus Equivalence. *The Psychological Record*, 72(4), 619-632. <https://doi.org/10.1007/s40732-022-00514-0>
- Schutte, R. C., & Hopkins, B. L. (1970). The effects of teacher attention on following instructions in a kindergarten class. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3(2), 117-122. <https://doi.org/10.1901/jaba.1970.3-117>
- Silva, S. M. D. (2025). The purpose and place of interpretive approaches in education research. En M. Kusenbach & M. Pfadenhauer (Eds.), *Handbook of Interpretive Research Methods in the Social Sciences* (pp. 55-72). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781803926391.00011>

- Smulowitz, S. (2017). Interview Guide. En J. Matthes, C. S. Davis, & R. F. Potter (Eds.), *The International Encyclopedia of Communication Research Methods* (1.^a ed., pp. 1-2). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0124>
- Sun, M., Wang, E., Huang, J., Zhao, C., Guo, J., Li, D., Sun, L., Du, B., Ding, Y., & Song, Y. (2018). Attentional selection and suppression in children and adults. *Developmental Science*, 21(6), e12684. <https://doi.org/10.1111/desc.12684>
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2011). ‘Good-fit’ teacher–child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 110-123. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.04.005>
- Trindade, L., De Pires, D. E. P., De Melo, T. A. P., Mendes, M., Fernandes, D. B., & Biff, D. (2018). Use of the Atlas.ti Software to Analyze Workloads in Primary Health Care in Brazil. En *Computer Supported Qualitative Research* (Vol. 621, pp. 425-434). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61121-1_37
- Uchupailla, D. M. (2023). *Actividades lúdicas para mejorar la atención y concentración en niños de 4 a 5 años del Centro de Educación Inicial Ciudad de Cuenca, período lectivo 2022-2023* [Tesis]. <https://dspace.upse.edu.ec/handle/123456789/26073>
- Vásquez, S. A., Valenzuela, R. S., Soto, C. S., Saldivia, X. G., & Fuentes-Vilugrón, G. (2025). El juego como motor del desarrollo social y cognitivo en niños y niñas en la primera infancia. *Retos*, 72, 359-374. <https://doi.org/10.47197/retos.v72.115009>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. https://books.google.com.ec/books?id=RxjjUefze_oC
- Walker, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2), 13-33.

- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided Play: Where Curricular Goals Meet a Playful Pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104-112. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>
- White, R. E., & Carlson, S. M. (2021). Pretending with realistic and fantastical stories facilitates executive function in 3-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 207, 105090. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105090>
- Woodroffe, S. E., & Willatt, B. J. (1976). Play materials and toys in the education of young children. *Australian Paediatric Journal*, 12(1), 1-5.
- Zakharova, M. N., & Machinskaya, R. I. (2023). Voluntary Control of Cognitive Activity in Preschool Children: Age-dependent Changes from Ages 3-4 to 4-5. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(3), 122-131. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0309>
- Zambrano, C. M. (2025). El juego simbólico en el desarrollo cognitivo de niños de 3 a 4 años en entornos educativos. [Tesis, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/13491>
- Zorrilla, M., & Vargas C, N. A. (2008). El juego en la infancia. *Revista chilena de pediatría*, 79(5), 544-549. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062008000500014>

ANEXOS

Anexo A

Cronograma de actividades



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL – MATRIZ LA LIBERTAD
PERIODO 2026-1

TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ENFOQUE CUALITATIVO CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDADES	ABRIL 2026		MAYO 2026				JUNIO 2026				JULIO 2026				AGOSTO 2026				OCTUBRE 2026			
	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1.Recepción de aceptación del docente tutor	X	X																				
2. Situación objeto de investigación		X	X																			
3. Abordaje o momento teórico				X	X																	
4. Abordaje o momento metodológico					X	X	X															
5.Revisión de los avances de la investigación por parte de los especialistas							X	X														
6. Presentación de los Hallazgos/ Aportes del investigador (casuística)								X	X													
7. Reflexiones finales									X													
8.Convocatoria de entrega del trabajo de integración curricular										X	X	X										
9. Revisión final del Proyecto de investigación por parte de los especialistas -Proceso de Predefensa													X									
10. Recepción de los trabajos de titulación con las correcciones finales														X								
11.Sustentación del Proyecto de Investigación															X							
12. Proceso de Recuperación																X						
13. Ceremonia de incorporación tentativa																						X



Edu. Parv. Ana Uribe Veintimilla, MSc.
Directora de Carrera



Lic. Ruth Esther Peñafiel Villarreal, MSc.
Docente UIC

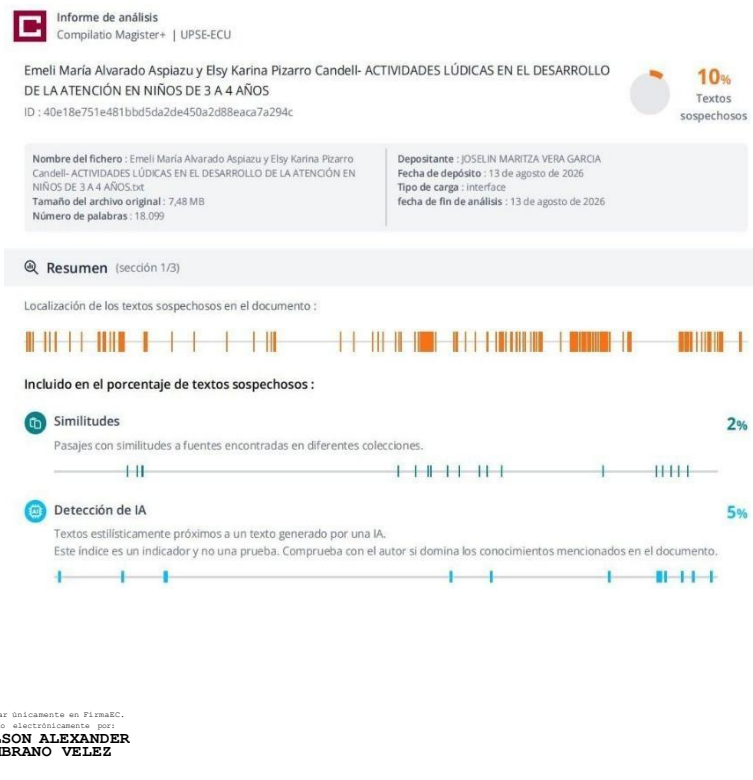
Anexo B
Resultado compilatio

CERTIFICADO

RESULTADOS HERRAMIENTAS COMPILATIO

En calidad de Tutor, certifico que el Trabajo de Integración Curricular denominado **“ACTIVIDADES LÚDICAS EN EL DESARROLLO DE LA ATENCIÓN EN NIÑOS DE 3 A 4 AÑOS”**, elaborado por los estudiantes **EMELI MARÍA ALVARADO ASPIAZU** y **ELSY KARINA PIZARRO CANDELL**, de la Carrera de Educación Inicial de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, fue sometido al sistema anti plagio COMPILATIO, el cual dio como resultado el **10% de plagio**, porcentaje que permite a los autores continuar con el proceso.

Es todo lo que puedo informar sobre los resultados del sistema de anti plagio COMPILATIO, respecto al trabajo de investigación mencionado anteriormente.



Psic. Wilson Zambrano Vélez, Mgr.

Anexo C

Ficha de validación de expertos (instrumentos)

HOJA DE REGISTRO PARA VALIDACIÓN DE EXPERTOS

Estudiantes:

DATOS DEL EXPERTO

Nombre y Apellidos	Wilson Alexander Zambrano Vélez
Formación profesional	Psicólogo clínico
Institución de adscripción	Universidad Estatal península de Santa Elena
Cargo	Docente
Teléfono celular	0995050074
Dirección de correo	wzambrano@upse.edu.ec

DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE

Nombre y Apellidos	Emeli María Alvarado Aspiazu Elsy Karina Pizarro Candell
Formación en curso	Tercer nivel
Título a obtener	Licenciada en Ciencias de la Educación Inicial

DATOS SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Tema de investigación	Actividades lúdicas en el desarrollo de la atención en niños de 3 a 4 años
Categoría	Actividades lúdicas Desarrollo de la atención
Instrumento de recogida de información.	Ficha de observación y entrevista semiestructurada

Se presenta para su validación el formato de ficha de observación, cuyo objetivo es “Analizar cómo las actividades lúdicas contribuyen al desarrollo de la atención en niños de 3 a 4 años de Educación Inicial en la Escuela de Educación Básica “26 de Septiembre”

Instrucciones

- Leer minuciosamente el instrumento
- Para evaluar el instrumento, asigne una X en los casilleros conforme a los criterios señalados a continuación 1 no cumple, 2 mejorar y 3 sí cumple.
- De considerarlo necesario, coloque observaciones en el último casillero.

1	No cumple	2	Mejorable	3	Sí cumple
---	-----------	---	-----------	---	-----------

Además de su valoración, si lo considera pertinente por favor agregue las observaciones que contribuyan a mejorar la pregunta.

INSTRUMENTO: FICHA DE OBSERVACIÓN													
CATEGORÍA 1			Pertinencia			Claridad			Coherencia			OBSERVACIÓN	
Nº	CÓDIGO	INDICADORES	1	2	3	1	2	3	1	2	3		
1	C1.1	Se implementan pausas activas para motivar a los niños previo a la ejecución de una actividad.			X			X			X		
2	C1.2	Se incorpora el juego como una actividad central en la clase.			X			X			X		
3	C1.3	El docente aplica diferentes tipos de juego (sensoriomotor, de construcción, canciones/rondas o reglas simples) durante la jornada escolar.			X			X			X		
4	C1.4	Los niños utilizan material concreto con diferentes colores, texturas y tamaños que despiertan su interés inicial.			X			X			X		
5	C1.5	La duración y secuencia de la actividad lúdica se ajusta para mantener la atención del grupo.			X			X			X		
6	C1.6	El docente utiliza una expresión corporal y vocal que mantiene al niño motivado durante el juego.			X			X			X		
7	C1.7	Los niños interactúan con sus demás compañeros a través del juego			X			X			X		
8	C1.8	Los niños participan activamente al adoptar roles sencillos durante el juego.			X			X			X		
CATEGORÍA 2			Pertinencia			Claridad			Coherencia			OBSERVACIÓN	
Nº	CÓDIGO	INDICADORES	1	2	3	1	2	3	1	2	3		
1	C2.1	El docente emplea diferentes estímulos (señales sonoras, gestuales o visuales) durante las actividades.			X			X			X		
2	C2.2	El niño se distrae al realizar la actividad asignada.			X			X			X		
3	C2.3	El niño sigue consignas que ejercitan la inhibición de impulsos (espera de turnos, autocontrol).			X			X			X		
4	C2.4	El niño redirige su atención selectiva cuando la maestra canta canciones o utiliza recursos visuales llamativos			X			X			X		

5	C2.5	El docente da indicaciones claras antes de realizar una actividad.			X			X			X	
6	C2.6	El docente utiliza diferentes áreas (rincones) para focalizar la atención de los estudiantes en una tarea específica.			X			X			X	
ELABORADO POR: Emeli María Alvarado Aspiazu - Elsy Karina Pizarro Candell												
EVALUADO POR: Psic. Clin. Wilson Alexander Zambrano Vélez, Mgtr.			JUCIO DEL EXPERTO						FIRMA:			
TOTAL: 126			APROBADO ☒ APROBADO CON CORRECCIONES ☐ NO APROBADO ☐						 Validar documento en Firmadot. Firmado electrónicamente por: WILSON ALEXANDER ZAMBRANO VELEZ			

INSTRUMENTO DE ENTREVISTA A DOCENTE												
CATEGORIA 1			Pertinencia			Claridad			Coherencia			OBSERVACIÓN
No.	CÓDIGO	PREGUNTAS	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
1	C1.1	¿Cómo incorpora actividades que permiten el movimiento y la participación de los niños durante la jornada escolar?			X			X			X	
2	C1.2	¿Cómo integra las actividades lúdicas dentro de su práctica pedagógica con los niños de 3 a 4 años?			X			X			X	
3	C1.3	¿Qué tipos de actividades lúdicas utiliza con mayor frecuencia durante sus clases y por qué las selecciona?			X			X			X	
4	C1.4	¿Qué recursos lúdicos emplea durante las actividades pedagógicas y cómo los selecciona para el trabajo con los niños?			X			X			X	
5	C1.5	¿Cómo planifica y organiza las actividades lúdicas que desarrolla durante la jornada escolar?			X			X			X	
6	C1.6	¿Cuál es su función durante el desarrollo de las actividades lúdicas con los niños?			X			X			X	
7	C1.7	Desde su experiencia docente ¿qué importancia tiene el juego en el aprendizaje de los niños de 3 a 4 años?			X			X			X	
8	C1.8	¿Qué beneficios ha observado en los niños cuando participan en actividades lúdicas planificadas?			X			X			X	
No.	CÓDIGO	PREGUNTAS	1	2	3	1	2	3	1	2	3	OBSERVACIÓN
1	C2.1	¿Qué estrategias pedagógicas utiliza para favorecer que los niños centren su atención durante las actividades de aprendizaje?			X			X			X	

2	C2.2	¿Cómo identifica que un niño mantiene la atención durante una actividad en el aula?			X			X			X	
3	C2.3	¿Qué comportamientos observa cuando un niño logra mantener la atención durante una actividad?			X			X			X	
4	C2.4	¿Qué actividades realiza para estimular la atención visual y auditiva de los niños?			X			X			X	
5	C2.5	¿Qué estrategias utiliza para que los niños comprendan y sigan las instrucciones durante las actividades?			X			X			X	
6	C2.6	¿Cómo actúa cuando identifica que los niños se distraen durante una actividad?			X			X			X	
ELABORADO POR: Emeli María Alvarado Aspiazu - Elsy Karina Pizarro Candell												
EVALUADO POR: Psic. Clin. Wilson Alexander Zambrano Vélez, Mgr.			JUCIO DEL EXPERTO					FIRMA:				
TOTAL: 126			APROBADO APROBADO CON CORRECCIONES NO APROBADO					☒ ☐ ☐	 Validar únicamente en Firma@C. Firmado electrónicamente por: WILSON ALEXANDER ZAMBRANO VÉLEZ			

Anexo D

Entrevista Semiestructurada



GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Tema:

Actividades lúdicas en el desarrollo de la atención selectiva en niños de 3 a 4 años

Objetivo general:

Analizar cómo las actividades lúdicas contribuyen al desarrollo de la atención selectiva en niños de 3 a 4 años de Educación Inicial en la Escuela de Educación Básica "26 de septiembre".

Objetivo de la entrevista:

Caracterizar las prácticas pedagógicas que emplean actualmente los docentes para el sostenimiento de la atención selectiva en los niños de 3 a 4 años durante la jornada escolar.

DATOS INFORMATIVOS

- **Institución educativa:** Escuela de Educación Básica "26 de septiembre"
- **Nombre del docente:** Lic. Jacqueline Sánchez
- **Cargo:** Docente de Inicial 1
- **Fecha:** 10/07/2026
- **Investigador(a):** Emeli María Alvarado Aspiazu - Elsy Karina Pizarro Candell

INTRODUCCIÓN

La presente entrevista tiene como finalidad recopilar información relacionada con las actividades lúdicas y su contribución en el desarrollo de la atención selectiva en niños de 3 a 4 años. La información proporcionada se utilizará únicamente con fines académicos e investigativos.

GUÍA DE PREGUNTAS SEMIESTRUCTURADAS

CATEGORÍA 1: ACTIVIDADES LÚDICAS		
N#	PREGUNTA	RESPUESTA
1	¿Cómo incorpora actividades que permiten el movimiento y la participación de los niños durante la jornada escolar?	

2	¿Cómo integra las actividades lúdicas dentro de su práctica pedagógica con los niños de 3 a 4 años?	
3	¿Qué tipos de actividades lúdicas utiliza con mayor frecuencia durante sus clases y por qué las selecciona?	
4	¿Qué recursos lúdicos emplea durante las actividades pedagógicas y cómo los selecciona para el trabajo con los niños?	
5	¿Cómo planifica y organiza las actividades lúdicas que desarrolla durante la jornada escolar?	
6	¿Cuál es su función durante el desarrollo de las actividades lúdicas con los niños?	
7	Desde su experiencia docente, ¿qué importancia tiene el juego en el aprendizaje de los niños de 3 a 4 años?	
8	¿Qué beneficios ha observado en los niños cuando participan en actividades lúdicas planificadas?	
CATEGORÍA 2: ATENCIÓN SELECTIVA		
1	¿Qué actividades utiliza para favorecer que los niños centren su atención durante el proceso de aprendizaje?	
2	¿Cómo identifica que un niño mantiene la atención durante una actividad en el aula?	
3	¿Qué comportamientos observa cuando un niño logra mantener la atención durante una actividad?	
4	¿Qué actividades realiza para estimular la atención visual y auditiva de los niños?	
5	¿Qué estrategias utiliza para que los niños comprendan y sigan las instrucciones durante las actividades?	
6	¿Cómo actúa cuando identifica que los niños se distraen durante una actividad?	

Anexo E
Ficha de observación



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
FICHA DE OBSERVACIÓN

Fecha: 06/06/2026

Hora: 10:00

Institución: Escuela de Educación Básica "26 de septiembre"

Grado: Inicial 1

Cantidad de niños: 5

Tema: Actividades lúdicas en el desarrollo de la atención en niños de 3 a 4 años

Investigadoras: Emeli Maria Alvarado Aspiazu - Elsy Karina Pizarro Candell

Objetivo: Analizar cómo las actividades lúdicas contribuyen al desarrollo de la atención selectiva en niños de 3 a 4 años de Educación Inicial en la Escuela de Educación Básica "26 de septiembre"

Categoría 1 Actividades lúdicas					
N#	Indicadores para observar	Siempre	Nunca	A veces	Observaciones
1	Se implementan pausas activas para motivar a los niños previo a la ejecución de una actividad.	X			Estiramientos y saltos breves antes de la tarea
2	Se incorpora el juego como una actividad central en la clase.	X			La clase se imparte con base en el juego
3	El docente aplica diferentes tipos de juego (sensoriomotor, de construcción, canciones/rondas o reglas simples) durante la jornada escolar.			X	Rondas de canciones o juegos de construcción.

4	Los niños utilizan material concreto con diferentes colores, texturas y tamaños que despiertan su interés inicial.	X			Manipulan bloques y fichas de texturas
5	La duración y secuencia de la actividad lúdica se ajusta para mantener la atención del grupo.			X	Los niños se distraen con actividades que duran mucho tiempo
6	El docente utiliza una expresión corporal y vocal que mantiene al niño motivado durante el juego.	X			Modula la voz y se expresa con el cuerpo
7	Los niños interactúan con sus demás compañeros a través del juego			X	Buscan compartir con el compañero que les cae bien
8	Los niños participan activamente al adoptar roles sencillos durante el juego.	X			Todos asumen roles activos
Categoría 2 Desarrollo de la Atención					
N#	Indicadores para observar	Siempre	Nunca	A veces	Observaciones
9	El docente emplea diferentes estímulos (señales sonoras, gestuales o visuales) durante las actividades.			X	Más visuales y sonoros.
10	El niño se distrae al realizar la actividad asignada.			X	Los ruidos externos los distraen
11	El niño sigue consignas que ejercitan la inhibición de impulsos (espera de turnos, autocontrol).			X	Interrumpen o se adelantan al turno asignado sin esperar la indicación
12	El niño redirige su atención selectiva cuando la maestra canta canciones o utiliza recursos visuales llamativos.	X			Al cantar o mostrar una lámina grande
13	El docente da indicaciones claras antes de realizar una actividad.	X			Explica paso a paso qué hacer
14	El docente utiliza diferentes áreas (rincones) para focalizar la atención de los estudiantes en una tarea específica.		X		No se emplean áreas o estaciones de trabajo



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
FICHA DE OBSERVACIÓN

Fecha: 09/06/2026

Hora: 11:00

Institución: Escuela de Educación Básica "26 de septiembre"

Grado: Inicial 1

Cantidad de niños: 5

Tema: Actividades lúdicas en el desarrollo de la atención en niños de 3 a 4 años

Investigadoras: Emeli María Alvarado Aspiazu - Elsy Karina Pizarro Candell

Objetivo: Analizar cómo las actividades lúdicas contribuyen al desarrollo de la atención selectiva en niños de 3 a 4 años de Educación Inicial en la Escuela de Educación Básica "26 de septiembre"

Categoría 1 Actividades lúdicas					
N#	Indicadores para observar	Siempre	Nunca	A veces	Observaciones
1	Se implementan pausas activas para motivar a los niños previo a la ejecución de una actividad.			X	Solo realiza estiramientos
2	Se incorpora el juego como una actividad central en la clase.	X			El tema se presenta a través de un juego
3	El docente aplica diferentes tipos de juego (sensoriomotor, de construcción, canciones/rondas o reglas simples) durante la jornada escolar.	X			Utiliza mayormente canciones infantiles y juegos de movimiento

4	Los niños utilizan material concreto con diferentes colores, texturas y tamaños que despiertan su interés inicial.			X	Ocasionalmente emplean juguetes o bloques
5	La duración y secuencia de la actividad lúdica se ajusta para mantener la atención del grupo.			X	Las actividades tienden a extenderse
6	El docente utiliza una expresión corporal y vocal que mantiene al niño motivado durante el juego.	X			Trata de modular la voz para retener la atención del niño
7	Los niños interactúan con sus demás compañeros a través del juego			X	Durante el juego comparten bloques
8	Los niños participan activamente al adoptar roles sencillos durante el juego.	X			Cada niño asume una función específica dentro del juego
Categoría 2 Atención					
N#	Indicadores para observar	Siempre	Nunca	A veces	Observaciones
9	El docente emplea diferentes estímulos (señales sonoras, gestuales o visuales) durante las actividades.	X			Utiliza instrumentos sonoros
10	El niño se distrae al realizar la actividad asignada.			X	Se mantiene enfocado la mayor parte del tiempo
11	El niño sigue consignas que ejercitan la inhibición de impulsos (espera de turnos, autocontrol).			X	Muestran ansiedad por tomar el material antes de tiempo
12	El niño redirige su atención selectiva cuando la maestra canta canciones o utiliza recursos visuales llamativos.	X			Les llama la atención un canto breve o cambio de recurso visual
13	El docente da indicaciones claras antes de realizar una actividad.	X			Enseña primero la actividad frente al grupo
14	El docente utiliza diferentes áreas (rincones) para focalizar la atención de los estudiantes en una tarea específica.		X		No se utilizan áreas de trabajo

Anexo F

Validación de experto (diseño de actividades)

HOJA DE REGISTRO PARA VALIDACIÓN DE EXPERTOS

DATOS DEL EXPERTO

Nombre y Apellidos	Wilson Alexander Zambrano Vélez
Formación profesional	Psicólogo Clínico
Institución de adscripción	Universidad Estatal península de Santa Elena
Cargo	Docente
Teléfono celular	0995050074
Dirección de correo	wzambrano@upse.edu.ec

DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE

Nombre y Apellidos	Emeli María Alvarado Aspiazu
Formación en curso	Tercer nivel
Título a obtener	Licenciada en Ciencias de la Educación Inicial

Nombre y Apellidos	Elsy Karina Pizarro Candell
Formación en curso	Tercer nivel
Título a obtener	Licenciada en Ciencias de la Educación Inicial

DATOS SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Tema de investigación	Actividades lúdicas en el desarrollo de la atención en niños de 3 a 4 años
Categoría	Actividades lúdicas Desarrollo de la atención
Recurso a evaluar	Planificación de actividades

VALIDACION DE EXPERTOS

Esta validación por juicio de expertos busca evaluar la calidad, pertinencia y viabilidad de las actividades propuestas. A través de los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, se busca verificar que el diseño responda eficazmente al fortalecimiento de la atención en niños de 3 a 4 años y garantice su aplicabilidad en el aula.

Instrucciones

- Lea detenidamente cada uno de los criterios de evaluación y valore la propuesta pedagógica considerando las categorías de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia.
- Marque con una (X) la puntuación que considere pertinente en cada criterio, de acuerdo con la escala establecida.
- Registre las observaciones o sugerencias que considere necesarias para fortalecer la propuesta.

Escala de valoración			
SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
4 = Suficiente	4 = Muy clara	4 = Muy coherente	4 = Muy relevante
3 = Moderadamente suficiente	3 = Clara	3 = Coherente	3 = Relevante
2 = Poco suficiente	2 = Poco Clara	2 = Poco coherente	2 = Poco relevante
1 = Insuficiente	1 = No está clara	1 = Incoherente	1 = Irrelevante

Criterios de evaluación		Suficiencia			Claridad			Coherencia			Relevancia		
		4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
1	Las dinámicas de juego seleccionadas son motivadoras, pertinentes y adecuadas al nivel psicoevolutivo de niños de 3 a 4 años.	X				X				X			
2	Las actividades promueven directamente el enfoque de la atención en estímulos clave e inhiben distractores.		X			X				X			
3	Existe congruencia entre los ámbitos, destrezas, objetivos, desarrollo metodológico y tiempos previstos.	X				X				X			
4	Se integran eficazmente diferentes formas de implicación y representación para responder a la diversidad del aula.	X				X				X			
5	La planificación es factible de ser ejecutada en el aula de Educación	X				X				X			
Inicial de la EEB "26 de Septiembre".													
6	Los materiales sugeridos son accesibles, seguros, estimulantes y la distribución del tiempo (15-20 min) es idónea.	X				X				X			
7	La organización de los momentos pedagógicos (Inicio, Desarrollo y Cierre) facilita el andamiaje del aprendizaje.	X				X				X			
TOTAL: 110													

Observaciones:



Firma del experto

Anexo G
Evidencias fotográficas (Recopilación de datos)

