UNEMI
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO
FACULTAD DE POSGRADO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN INICIAL CON MENCIÓN EN INNOVACIÓN EN EL DESARROLLO INFANTIL

TEMA:

EQUILIBRIO ENTRE JUEGO LIBRE Y LA INSTRUCCIÓN ESTRUCTURADA, Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO INTEGRAL DE NIÑOS DE 3 A 4 AÑOS EN EDUCACIÓN INICIAL.

Autor:

YADIRA ALEXANDRA BARRIGAS CABRERA.

Tutor:

MSc. DIANA CAROLINA ORTIZ DELGADO

Milagro, 2026

Resumen

El objetivo del estudio fue analizar cómo se manifiesta el equilibrio pedagógico entre juego libre, juego pedagógico inclusivo familiar y enseñanza dirigida a través de las manifestaciones cognitivas, socioemocionales, lingüísticas y motoras de niños y niñas de 3 a 4 años en Educación Inicial. Con este fin, se utilizó un método de enfoque mixto, principalmente descriptivo y cuantitativo, no experimental, transversal y de diseño de campo. Formaron la muestra veinte niños, un maestro, veinte representantes familiares y una asistente pedagógica. Los datos se recolectaron mediante una combinación de métodos, incluida la observación estructurada, un registro de tiempo, una checklist, una encuesta familiar, una entrevista semiestructurada y una revisión de documentos. Antes de la aplicación de los instrumentos, tres expertos en Educación Inicial revisaron los materiales. Los resultados preliminares describieron las mismas manifestaciones respecto a la continuidad del juego libre, la disponibilidad de materiales y las instrucciones claras. Se observó participación familiar en la atención y la cooperación, expresada a través del habla verbal y de las habilidades motoras. Se señaló la participación de la docente para guiar a los niños durante la transición del juego. Los familiares mostraron participación con los materiales e instrucciones breves. Los hallazgos mostraron el mismo patrón de organización para el juego y las actividades familiares. Las limitaciones del estudio representan las observaciones realizadas para un aula y las personas que participaron en el estudio. Estos hallazgos no pretenden representar una relación causal ni una asociación estadística.

Palabras clave: desarrollo infantil, educación inicial, instrucción estructurada, juego libre, participación familiar.

Abstract

We aim to report the relationship between the pedagogical management of free play, pedagogical play mediated by family participation, structured instruction, cognitive,

socioemotional, language, and motor manifestations of 3- to 4-year-old children in Early Childhood Education. The study was a non-experimental, cross-sectional, field study. It used a mixed-methods approach, with description predominating the quantification of qualitative/quantitative elements. The sample comprised twenty children, one teacher, twenty family members, and one pedagogical support professional. Data were generated through structured observation, chronometric records, checklists, a family questionnaire, a semi-structured interview, and document analysis. Three Early Childhood Education experts in methodology, didactics and child development reviewed the instruments before application. Descriptive results were established by correlating free play continuity with number of spaces, clarity of directions, family involvement, attention, cooperation and children's oral language and motor skills. Brief directions about what the teacher wanted from children were usually sufficient to separate free exploration and guided activity, without supplanting children's choices. More family activities were continued at home when teachers' directions were brief, simple, and could be done with home materials. The results are interpreted as a contextual association between the organization of play, family involvement, and cognitive, socioemotional, linguistic, and motor manifestations. No causal relationship or statistical association is presumed. The interpretation is specific to the classroom, the persons in it, and the observation period.

Keywords: child development, early childhood education, family participation, free play, structured instruction.

Introducción

En la educación temprana, el juego incorpora el proceso de aprendizaje activo, que abarca la exploración, la socialización y la comunicación. Durante los primeros años, los niños construyen maneras de entender el mundo que los rodea a través de interacciones sociales, la manipulación de objetos y la representación de roles, junto con la resolución de problemas

simples. Vásquez (2025) argumenta que el juego libre fomenta la autonomía de los niños cuando el entorno es seguro y está equipado con materiales adecuados y tiempo suficiente. Bustamante et al. (2024) relacionan el juego con el desarrollo cognitivo y socioemocional cuando es mediado por el docente, pero no reemplaza la iniciativa de los niños.

El juego libre se caracteriza por ser una actividad espontánea. Es el niño quien determina los materiales, los participantes de la actividad y la duración de la misma. Aunque este modo de juego es liberador, no significa la ausencia de juego. Es necesario que el docente prepare el entorno, así como los materiales, y realice observaciones pedagógicas. Carrión et al. (2025) indican que el juego libre, combinado con la autonomía y la creatividad, fomenta la interacción infantil y, según Torres (2025), su valor educativo varía y está determinado por la continuidad y la lectura que el docente hace de las acciones de los estudiantes.

Una característica del diseño de este juego educativo es la oportunidad de aprendizaje guiado dentro del contexto de juego libre. Las actividades y los materiales han sido diseñados y escalonados de acuerdo con la edad y el nivel de crecimiento y desarrollo. Bósquez et al. (2024) señalan que en la Educación Infantil, las estrategias lúdicas se enfocan en el desarrollo cognitivo. Según Patiño et al. (2024), la articulación de actividades con objetivos claros potencia la planificación lúdica. Esta organización para el grupo de edad de 3 a 4 años desarrolla atención, clasificación, memoria y expresión verbal así como la resolución de problemas.

Cuando se habla de mediación flexible en esta edad, se esperan intervenciones breves y directas. Esto ayuda a organizar y guiar el aprendizaje. Según Rodríguez y Lorca (2022), el juego crea oportunidades en las que el docente observa, acompaña, interviene y facilita la interacción en los momentos adecuados. Según Pilamunga et al. (2026), una estrategia lúdica que incorpora movimiento, lenguaje y una variedad de actividades manipulativas y sociales se ve enormemente enriquecida por la intención pedagógica y la aplicación de una rutina.

Los entornos de aprendizaje contribuyen a lo anterior. Esquinas para la construcción, la lectura, el teatro, el arte y el movimiento fomentan opciones y negociaciones y permiten a los niños expresar y resolver conflictos. Macías et al. (2024) asocian los entornos de aprendizaje y el desarrollo integral por sus características seguras, accesibles y variadas. Montezuma (2023) relaciona las esquinas con la autonomía. Salazar-Canchingre et al. (2026) consideran las esquinas como una estrategia de aprendizaje para la educación inicial.

La familia también forma parte del desarrollo de experiencias lúdicas. Su participación ayuda a llevar a cabo lo propuesto en el aula mediante materiales simples, diálogos, juegos de movimiento, lectura y construcción. Blanco (2024) menciona la integración de la familia como un apoyo al aprendizaje del niño. Cevallos et al. (2023) vinculan la participación familiar con mejores procesos de aprendizaje, mientras que Abad et al. (2023) argumentan que la responsabilidad compartida entre familia y escuela genera hábitos, seguridad emocional y una predisposición para aprender.

Existen pocas oportunidades de juego libre en la escuela en contextos urbanos empobrecidos, y la participación de los padres es a menudo inconsistente. Por lo tanto, establecer una conexión con los padres se vuelve mucho más importante. Según Bastías et al. (2021), para los docentes, el juego tiene un valor en la formación de la convivencia, la exploración de los entornos y la construcción de significados. Escobar et al. (2023) señalan que el entorno familiar tiene un impacto significativo en el desarrollo de las primeras relaciones sociales durante la infancia.

El desarrollo infantil se presenta a través del desarrollo cognitivo, socioemocional, del lenguaje y del desarrollo motor. Así, el desarrollo cognitivo se relaciona con la Educación Inicial en la primera infancia (Zambrano, 2025). Ejemplos de esto son: el desarrollo social y emocional por Monar et al. (2025), el desarrollo del lenguaje por Ochoa et al. (2025) y el

desarrollo motor por Mora et al. (2025). Sin embargo, estas áreas no son excluyentes, pues el niño atiende, comunica, se desplaza, manipula objetos y regula emociones al jugar.

Aunque la literatura muestra interés en conceptos como juego libre, juego pedagógico, espacios lúdicos, mediación docente, participación familiar, entre otros conceptos, deberían analizarse conjuntamente en el contexto de la gestión pedagógica. Esto se debe a que, aunque la literatura los separa, estos conceptos ocurren juntos en el aula. Por lo tanto, este estudio explica la gestión pedagógica del equilibrio entre juego libre, juego pedagógico con participación familiar y el equilibrio de estructuras pedagógicas flexibles y fijas, y cómo este equilibrio se relaciona con las expresiones del desarrollo infantil en niños y niñas de 3 a 4 años en Educación Inicial.

El objetivo general fue dar cuenta de la relación que se observó entre la gestión pedagógica que equilibra el juego libre, el juego con participación familiar y la enseñanza estructurada, y las manifestaciones cognitivas, socioemocionales, lingüísticas y motoras de niños y niñas de 3 a 4 años en Educación Inicial en un contexto urbano vulnerable. Los objetivos específicos fueron: evaluar y describir la organización del tiempo, del espacio y de las estrategias de mediación en los contextos de juego libre, juego pedagógico y enseñanza estructurada; caracterizar las manifestaciones cognitivas, socioemocionales, lingüísticas y motoras de niños y niñas de 3 a 4 años en el contexto del juego; y describir la participación familiar en el juego pedagógico y en el desarrollo infantil.

Metodología

La investigación utilizó un enfoque de métodos mixtos con un énfasis en lo cuantitativo principalmente descriptivo. Esto facilitó el registro de comportamientos observables mediante listas de verificación, escalas ordinales y hojas de tiempo, y también la captura de las percepciones de los actores educativos a través de entrevistas breves y una revisión documental. En general, el aspecto cuantitativo estructuró la organización de frecuencias,

intervalos de tiempo y niveles de logro. El aspecto cualitativo elaboró el contexto de la mediación docente, la participación familiar y la organización del aula en una base diaria.

El diseño fue no experimental, transversal, descriptivo y de tipo de campo. Fue no experimental, porque no hubo manipulación de las variables, y no se aplicó ningún tratamiento a los participantes. Fue transversal, porque los datos se recopilaron en un momento específico en el tiempo. Fue descriptivo, porque construyó un marco para la gestión pedagógica y los aspectos observables del desarrollo infantil. Fue de tipo de campo, porque los datos se recopilaron en el aula, donde tuvieron lugar las experiencias basadas en el juego, y no modificó la planificación diaria ni las rutinas convencionales de la Educación Infantil.

La población del estudio estuvo integrada por los niños y las niñas de educación inicial de la sala observada, sus representantes familiares, la docente, el acompañante pedagógico o directivo de educación inicial. La muestra del estudio fue no probabilística e intencional, y estuvo integrada por 20 niños y niñas de 3 a 4 años, 20 representantes familiares, una docente de educación inicial, y un acompañante pedagógico o directivo. De esta manera, se logró conocer cómo estas vivencias eran observadas y percibidas por los niños, las familias, los docentes y la institución en relación a la gestión pedagógica del juego.

La variable independiente fue la gestión pedagógica del equilibrio entre el juego libre, el juego pedagógico con participación familiar y la instrucción estructurada, entendida como la organización de tiempos, espacios, materiales, consignas, mediación docente y experiencias compartidas entre escuela y hogar. La variable dependiente fue el desarrollo integral infantil, como las manifestaciones cognitivas, socioemocionales, lingüísticas y motrices en el juego libre, las actividades guiadas y las interacciones con pares o adultos.

En relación con esto, las dimensiones de la variable independiente fueron el tiempo y la continuidad del juego libre, el ambiente de juego, la autonomía, la mediación del docente, la instrucción estructurada y la participación de la familia en el juego pedagógico. Las

dimensiones de la variable dependiente fueron el desarrollo cognitivo, el desarrollo socioemocional, el desarrollo lingüístico y el desarrollo motor. Las dimensiones se tradujeron en indicadores observables como, entre otros, minutos de juego por día, acceso a rincones, claridad de consignas, apoyo familiar, atención sostenida, cooperación, vocabulario funcional, coordinación motriz fina y coordinación motriz gruesa.

Las técnicas fueron la observación estructurada, el registro de tiempo, la encuesta familiar, la entrevista semiestructurada y la revisión de documentos. A través de la observación estructurada se registró la permanencia en rincones, el uso de materiales, la mediación docente y las conductas infantiles. Las variables se recolectaron a través del registro de tiempo (minutos/día de juego y frecuencia semanal de juego libre) y encuestas familiares (apoyo en el hogar, comunicación docente y seguimiento de actividades). Las percepciones de la docente, la familia y el acompañante pedagógico se recogieron mediante la entrevista semiestructurada.

Se utilizó la ficha de registro de tiempo, la lista de cotejo de juego libre, la lista de cotejo del ambiente lúdico, la guía de observación de mediación docente, el cuestionario familiar, la guía breve de entrevista, la escala de estimación cognitiva, la lista de cotejo socioemocional, lista de cotejo lingüística, el registro anecdótico y la lista de cotejo motriz, con ítems en tercera persona y relacionados con conductas como selección de materiales, cumplimiento de consignas, respeto del turno, expresión oral y manipulación de objetos.

Para los niveles de frecuencia de los instrumentos aplicados a adultos, las respuestas se organizaron en nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre. En los instrumentos de observación infantil, estas categorías fueron asignadas por la investigadora o la docente según la frecuencia de las conductas registradas; los niños y las niñas no respondieron cuestionarios ni pruebas directas. Para el desarrollo infantil se utilizó una escala de cinco niveles de logro: no logrado, en inicio, en proceso, logrado y destacado. El tiempo se registró

en minutos por día y frecuencia semanal, mientras que las entrevistas se agruparon por juego libre, ambiente lúdico, mediación docente, participación familiar y desarrollo infantil.

Los instrumentos fueron sometidos a tres revisiones independientes. El experto en Educación Inicial valoró la pertinencia pedagógica, la claridad de los ítems y la correspondencia de las conductas observables con las características de niños y niñas de tres a cuatro años. Esta revisión consideró que los niños actuaron como unidades de observación y que las listas de cotejo, escalas y registros fueron completados por la investigadora o la docente. El experto en metodología examinó la articulación entre objetivos, variables, dimensiones, indicadores, técnicas e instrumentos. El especialista en desarrollo infantil o psicopedagogía verificó la correspondencia entre los indicadores y las manifestaciones cognitivas, socioemocionales, lingüísticas y motrices.

La validación se gestionó por separado con cada experto mediante una ficha individual que incluyó criterios de pertinencia, claridad, coherencia y suficiencia, junto con un espacio para observaciones. Las retroalimentaciones fueron revisadas de manera independiente y se incorporaron los ajustes señalados antes de aplicar los instrumentos. Las constancias de validación registraron los datos profesionales, la firma y la fecha de evaluación de cada especialista. Este procedimiento mantuvo diferenciadas las valoraciones y aseguró que los instrumentos de observación estuvieran redactados para quien los aplicaba, mientras que el cuestionario y la entrevista dirigidos a adultos conservaran preguntas comprensibles para sus destinatarios.

Los criterios de inclusión para participar en el estudio fueron: formar parte del aula observada, contar con relación a Educación Inicial, mostrar voluntad de participar y firmar el consentimiento informado. En el caso de los niños y las niñas, debían haber asistido en el período de permanencia en dicha sala de observación. Los criterios de exclusión fueron: por

estar ausente en el momento de la observación, por no haber consentido, por haberse dado de baja, por no pertenecer al aula observada o por no estar relacionado con el proceso educativo.

La primera fase fue la autorización institucional y la socialización del objetivo de la investigación, revisión de planificaciones y registros de aula. La segunda fase fue la aplicación de la entrevista semiestructurada y el cuestionario familiar. La tercera fase fue la observación de aula con listas de cotejo, escalas de logro y ficha de tiempo. La información fue codificada por los participantes, se ordenó en tablas y se aseguraron la privacidad de los datos y el uso académico de la información.

Para el procesamiento de la información por etapas se codificó a los sujetos, se les asignó las siguientes iniciales: N1 a N20 para el grupo de niños y niñas de 3 a 4 años; F1 a F20 para el grupo de representantes familiares; D1 para la docente; A1 para el acompañante pedagógico o directivo. Los datos fueron dispuestos en tablas de doble entrada, por técnica y por instrumento. Cuestionario familiar y lista de cotejo se analizaron en función de frecuencias y porcentajes. Desde el registro de tiempo se obtuvieron el tiempo en minutos por día de juego libre y la frecuencia semanal de vivencias lúdicas.

Los ítems de observación se clasificaron mediante las categorías nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre, asignadas a partir de las conductas registradas por la docente o la investigadora. Las manifestaciones del desarrollo infantil se organizaron según los niveles no logrado, en inicio, en proceso, logrado y destacado. La clasificación identificó el nivel predominante en las dimensiones cognitiva, socioemocional, lingüística y motriz. Los resultados se presentaron en tablas descriptivas acompañadas de interpretaciones centradas en la relación entre la gestión pedagógica del juego y las manifestaciones observadas en los niños y las niñas.

Para cada grupo, se evaluó cualitativamente la información relacionada con el juego libre, entornos lúdicos, mediación docente, participación familiar y desarrollo infantil. Se

leyeron, tamizaron y organizaron en categorías apropiadas los datos de las preguntas de entrevista abiertas, los documentos revisados y los registros anecdóticos.

A continuación, los datos de observación se compararon y contrastaron con los cuestionarios familiares, las entrevistas semiestructuradas y la revisión de documentos. Se interpretaron similitudes y diferencias relevantes en cuanto a prácticas en el aula, participación familiar y conductas de los niños. El análisis se mantuvo en la descripción e interpretación. Esto estuvo en línea con el diseño transversal y no experimental del estudio.

Tabla 1.

Participantes del estudio

Participante o unidad	Cantidad	Relación con el estudio	Técnica aplicada
Niños de tres a cuatro años	20	Unidad de observación pedagógica durante juego libre y actividades guiadas	Lista de cotejo, escala de logro y registro anecdótico
Docente de Educación Inicial	1	Planifica y ejecuta actividades lúdicas, consignas y mediación	Entrevista, observación y revisión de planificación
Representante familiar	20	Acompaña actividades enviadas al hogar y comunica avances	Cuestionario familiar y entrevista breve
Directivo o acompañante pedagógico	1	Conoce la gestión pedagógica institucional	Entrevista y revisión documental

Nota. Elaboración propia.

Tabla 2.

Operacionalización sintética de variables

Variable	Dimensión	Indicadores principales	Técnica e instrumento	Escala
Gestión pedagógica del equilibrio	Tiempo y continuidad del juego libre	Minutos diarios, frecuencia semanal,	Observación estructurada;	Minutos y frecuencia

entre juego libre, juego pedagógico familiar e instrucción estructurada		permanencia en rincones, elección autónoma	ficha de tiempo y lista de cotejo	
Gestión pedagógica	Ambiente lúdico y autonomía	Materiales disponibles, acceso a rincones, seguridad, variedad e iniciativa infantil	Observación estructurada; lista de cotejo del ambiente	Frecuencia Likert
Gestión pedagógica	Mediación docente e instrucción estructurada	Claridad de consignas, secuencia, duración, retroalimentación y transición	Observación y entrevista; guía de observación y entrevista docente	Frecuencia Likert y respuestas abiertas
Gestión pedagógica	Participación familiar	Apoyo en casa, comunicación, asistencia, seguimiento y materiales en el hogar	Encuesta familiar y entrevista; cuestionario y guía breve	Frecuencia Likert y respuestas abiertas
Desarrollo integral infantil	Cognitivo	Atención, clasificación, memoria, curiosidad y resolución de problemas	Observación estructurada; escala de estimación cognitiva	Escala ordinal de logro
Desarrollo integral infantil	Socioemocional	Expresión emocional, cooperación,	Observación estructurada; lista de cotejo socioemocional	Escala ordinal de logro

		turnos, interacción y autorregulación		
Desarrollo integral infantil	Lingüístico	Comprensión oral, vocabulario, expresión verbal, narración y diálogo	Observación y actividad oral; lista de cotejo lingüística	Escala ordinal de logro
Desarrollo integral infantil	Motriz	Coordinación fina y gruesa, equilibrio, desplazamiento y manipulación	Observación motriz; lista de cotejo y ficha lúdica	Escala ordinal de logro

Nota. Elaboración propia.

Tabla 3.

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Participantes adultos vinculados directamente con el aula de Educación Inicial	Personas sin relación directa con el aula observada
Docente responsable del aula de niños de tres a cuatro años	Docentes de otros niveles educativos
Representante familiar con participación en actividades escolares	Representantes sin disponibilidad para participar
Directivo o acompañante pedagógico relacionado con el proceso	Personal sin conocimiento del proceso observado
Aceptación voluntaria mediante consentimiento informado	Falta de consentimiento o retiro voluntario
Niños pertenecientes al aula observada y presentes durante la observación	Niños ausentes durante el periodo de observación

Nota. Elaboración propia.

Resultados

Los resultados están organizados de acuerdo a los objetivos específicos y las dimensiones de la matriz de operacionalización. Los instrumentos utilizados para la

recolección de la información fueron la observación estructurada, la ficha de registro de tiempo, la lista de cotejo, el cuestionario familiar, la entrevista semi-estructurada y la revisión documental. Los participantes del estudio fueron 20 niños y niñas de 3 y 4 años, 20 adultos familiares, 1 docente de Educación Inicial y 1 acompañante pedagógico o directivo.

Validación de los instrumentos

Antes de su aplicación, los instrumentos fueron revisados de manera independiente por tres expertos. Cada dictamen examinó la pertinencia, la claridad, la coherencia y la correspondencia de los ítems con los objetivos, las variables, las dimensiones y los indicadores del estudio. Los datos de identificación y el criterio técnico de cada validador.

Los dictámenes fueron emitidos por separado y las observaciones formuladas se incorporaron antes de la aplicación de los instrumentos. Las fichas firmadas por los tres expertos conforman el respaldo documental del proceso de validación.

En cuanto al primer objetivo específico, que consiste en diagnosticar la organización temporal, espacial y de mediación docente, los datos observacionales muestran que, a pesar de que el juego libre se consideró parte de la rutina diaria del aula (el tiempo promedio de juego libre en las 12 jornadas de observación fue de 35 minutos), en 4 de las 12 jornadas la actividad fue interrumpida por actividades dirigidas extensas o transiciones tardías (33,3 %).

Lo mismo ocurría con la organización del espacio en los juegos, que favorecía la autodeterminación de los niños en los rincones de construcción, de dramatización y de lectura. En cambio, la mayor disponibilidad de materiales en la mayoría de los días (excepto en el rincón de arte, donde había un menor número de tipos de materiales) restringía la autodeterminación en las actividades de expresión gráfica y de manipulación fina.

La mediación docente se dio en la mayoría de los casos en "casi siempre", a partir de consignas breves, demostraciones y retroalimentación inmediata en actividades guiadas. Los pasajes eran más fluidos cuando se anticipaban con canciones, señales visuales u órdenes breves. Con más actividades dirigidas había menos tiempo para la libre exploración y más conflictos a la hora de esperar turnos o compartir materiales.

Tabla 4.

Resultados del objetivo específico 1: gestión pedagógica del juego

Dimensión	Indicador observado	Resultado concreto	Nivel predominante
Tiempo y continuidad del juego libre	Minutos diarios de juego libre	35 minutos promedio en 12 jornadas	Casi siempre
Tiempo y continuidad del juego libre	Interrupciones registradas	4 de 12 jornadas, equivalente al 33,3 %	Algunas veces
Ambiente lúdico y autonomía	Uso de rincones	Mayor uso de construcción, dramatización y lectura	Casi siempre
Ambiente lúdico y autonomía	Disponibilidad de materiales	Materiales básicos accesibles; menor variedad en arte	Casi siempre
Mediación docente	Consignas, demostración y retroalimentación	Consignas breves y acompañamiento inmediato	Casi siempre

Nota. Elaboración propia.

En lo que se refiere al segundo objetivo específico, que busca caracterizar las manifestaciones cognitivas, socioemocionales, lingüísticas y motrices, se aprecia que los niños y niñas se sienten más seguros ante la elección de materiales, compañeros y rincones de juego. En la manifestación cognitiva, predomina el nivel "logrado": atención sostenida, clasificación, memoria para consignas simples, exploración y curiosidad ante materiales nuevos.

En relación al ámbito socioemocional, se observa que el nivel más frecuente fue el de "en proceso/logrado", donde los niños y niñas interactuaron con sus pares, cooperaron en actividades de construcción y jugaron juegos simbólicos. Sin embargo, también se observan dificultades parciales en la espera de turnos, la resolución de conflictos en el uso de materiales y la regulación de la frustración en actividades compartidas.

En el área de Lenguaje, el nivel de Comprensión de consignas orales, Uso de vocabulario funcional y Producción de relatos breves en juego simbólico. El nivel más frecuente en el área de Motricidad fue "en proceso/logrado". Mientras que las actividades de locomoción, equilibrio y coordinación gruesa fueron más comunes, sólo algunas actividades de motricidad fina necesitaban acompañamiento diferenciado.

Tabla 5.

Resultados del objetivo específico 2: manifestaciones del desarrollo infantil

Dimensión del desarrollo	**Conductas observadas**	**Nivel predominante**	**Interpretación**
Cognitiva	Atención sostenida, clasificación, memoria de consignas y curiosidad	Logrado	Se registraron exploración y resolución de problemas simples

Socioemocional	Cooperación, interacción con pares y expresión emocional	En proceso / logrado	Persisten dificultades en turnos y regulación de conflictos
Lingüística	Comprensión oral, vocabulario funcional y narraciones breves	Logrado	Se registró expresión oral
Motriz	Desplazamiento, equilibrio y manipulación de objetos pequeños	En proceso / logrado	La motricidad gruesa fue más frecuente que la fina

Nota. Elaboración propia.

Con respecto al tercer objetivo específico, que es describir la relación que se ha encontrado entre la participación familiar en el juego pedagógico y los indicadores del desarrollo infantil, la participación familiar se definió a un nivel medio. Se respondieron veinte cuestionarios familiares, y el acompañamiento familiar fue más frecuente cuando las propuestas del docente eran cortas y específicas y utilizaban materiales disponibles en casa, como cuentos, láminas, crayones, bloques u objetos de reciclaje.

En función de la entrevista docente y el cuestionario familiar, la comunicación escuela-hogar era más probable en reuniones/ tareas y menos probable en tareas prolongadas/ materiales de alto coste/ tareas con instrucciones complejas. Los resultados sugieren que la participación familiar en los aprendizajes debe incluir orientaciones sencillas, seguimiento docente y actividades lúdicas en función del contexto familiar.

Tabla 6.

Resultados del objetivo específico 3: participación familiar y desarrollo infantil

Categoría	**Evidencia encontrada**	**Necesidad pedagógica**

Apoyo familiar en casa	Mayor acompañamiento cuando la actividad es breve y clara	Enviar orientaciones simples
Comunicación escuela-hogar	Mayor contacto en reuniones o tareas específicas	Mantener comunicación frecuente
Materiales disponibles	Uso de cuentos, hojas, crayones, bloques y objetos reciclables	Diseñar actividades con recursos del hogar
Continuidad del juego	El hogar refuerza mejor cuando comprende la consigna	Acompañar con ejemplos visuales o instrucciones cortas

Nota. Elaboración propia.

La combinación de la encuesta familiar, la entrevista, la observación y el análisis de documentos describió la organización del aula y la mediación de la docente y la participación de la familia. En los documentos revisados, el tiempo, los rincones y los materiales disponibles coincidieron con mayores manifestaciones de autonomía e interacción durante el juego libre. Se describieron formas breves y variables de estructura y transiciones más fluidas. La participación familiar fue más frecuente cuando las instrucciones eran claras y podían hacerse en casa en forma de juego. Estas relaciones son estrictamente descriptivas y pertenecen al grupo observado y al periodo.

Discusión

Los resultados muestran que las instancias de autonomía aumentaron con el tiempo disponible, los materiales accesibles y la capacidad de los niños para elegir sus rincones. Contar con un promedio diario de 35 minutos por sesión apoya a Vásquez (2025) al relacionar la autonomía con el factor tiempo y con un ambiente seguro e ininterrumpido; y a Carrión et al. (2025) al relacionar la elección de los niños con las oportunidades de desarrollo durante el juego. Sin embargo, las interrupciones registradas en cuatro de las doce sesiones indican una desviación de la integración formal del juego a la rutina escolar, hacia una integración real del

juego. Este estudio pretende complementar investigaciones anteriores al indicar que la incorporación del juego en la planificación de las lecciones no garantiza que será ininterrumpida.

La mayor utilización de los rincones de construcción, dramatización y lectura coincide con Macías et al. (2024), quienes describen los ambientes organizados como espacios que favorecen la exploración, y con Montezuma (2023), quien relaciona los rincones con la autonomía. La menor variedad de materiales en el rincón de arte introduce un matiz frente a esos trabajos: disponer de espacios delimitados no asegura iguales oportunidades de participación. La escasez de recursos para dibujar, modelar o manipular redujo las opciones de elección y pudo restringir la práctica de habilidades finas. El hallazgo amplía la discusión al situar la variedad, rotación y accesibilidad de los materiales como condiciones asociadas al uso pedagógico de cada rincón.

Según Rodríguez y Lorca (2022) y Patiño et al. (2024), el docente en estos escenarios desempeña roles similares al guiar y dar dirección observable durante el juego. Los datos brindan información adicional y señalan que se utilizaron canciones, ayudas visuales y breves indicaciones verbales durante transiciones más fluidas. Inversamente, se observó que actividades prolongadas dirigidas por el docente obstaculizaban el juego libre y resultaban en un aumento de interacciones negativas entre los niños al compartir materiales de juego. Las respuestas observadas muestran los resultados conductuales más positivos cuando la participación del docente guiaba la actividad, al tiempo que permitía a los niños tomar sus propias decisiones de forma independiente, y cuando la participación del adulto se extendía mínimamente.

En la dimensión cognitiva predominó el nivel logrado, expresado en atención sostenida, clasificación, memoria de consignas, curiosidad y resolución de problemas simples. Este resultado coincide con Bustamante et al. (2024), quienes asocian el juego con procesos

cognitivos y socioemocionales. El estudio agrega que dichas manifestaciones aparecieron con mayor claridad cuando los niños eligieron materiales y permanecieron en una actividad sin interrupciones. La comparación muestra que la acción lúdica no operó de manera aislada, pues dependió de la organización del tiempo, la disponibilidad de recursos y la mediación. Las interrupciones pudieron limitar la continuidad de las secuencias de exploración, aunque el nivel cognitivo predominante se mantuvo en logrado.

Las manifestaciones socioemocionales se ubicaron entre los niveles en proceso y logrado. La cooperación y la interacción con pares coinciden con Bustamante et al. (2024), pero las dificultades para esperar turnos, resolver desacuerdos y regular la frustración muestran un avance desigual dentro de la misma dimensión. Esta diferencia puede relacionarse con la disponibilidad limitada de ciertos materiales y con la concentración de varios niños en los rincones más utilizados. Cuando los recursos fueron insuficientes o las actividades dirigidas ocuparon más tiempo, aumentaron las situaciones de disputa. El hallazgo complementa la literatura al mostrar que la convivencia durante el juego requiere oportunidades repetidas de negociación, acompañamiento breve y condiciones materiales que reduzcan la competencia por los objetos.

Comprensión oral, vocabulario básico y narración breve a través del juego simbólico fueron los dominios principales del estudio en el área lingüística. Basándose en Ochoa et al. (2025), los autores amplían el juego como contexto para enriquecer las habilidades verbales. Además, el presente estudio demuestra que las órdenes cortas y la dramatización complementaron los intercambios relacionados con roles, acciones y objetos. En relación con el área motora, los niveles de juego estuvieron de acuerdo con Mora et al. (2025), con niveles que variaron desde en progreso hasta logrados. El predominio de las habilidades motoras gruesas en comparación con las habilidades motrices finas se relacionó con la limitada disponibilidad de la esquina de arte y la dominancia de las actividades de movimiento.

El indicador de participación familiar se ubicó en un nivel medio. La participación familiar fue más alta en la narración de historias claras y breves, en el dibujo y en las actividades de construcción que involucraron el uso de materiales reciclables. Este resultado está relacionado con Blanco (2024), quien describe la participación familiar como aprendizaje infantil, y Cevallos et al. (2023), quienes describen la participación familiar como aprendizaje infantil en el contexto escolar. La diferencia con los estudios citados es que la participación familiar estuvo limitada por la duración de las actividades, la claridad de las instrucciones y la asequibilidad de los materiales. Los estudios citados se complementan con el presente estudio, que indica que la comunicación de la escuela a casa centrada en actividades concretas recibió una mayor participación, en comparación con instrucciones largas y actividades de pocos recursos.

La triangulación entre observaciones, cuestionario familiar, entrevista y revisión documental mostró coincidencias entre la organización del aula, la mediación docente y el acompañamiento del hogar. Los datos cuantitativos describieron tiempos, frecuencias y niveles de logro, mientras las respuestas abiertas ayudaron a explicar por qué ciertas prácticas tuvieron mayor aceptación. Esta convergencia fortaleció la interpretación de los hallazgos, aunque no elimina las restricciones propias del diseño. La relación observada entre juego, participación familiar y manifestaciones infantiles debe leerse como una asociación situada en el contexto estudiado. Al tratarse de un diseño transversal y no experimental, los resultados no demuestran causalidad ni permiten atribuir los cambios infantiles exclusivamente a una estrategia pedagógica.

La primera limitación fue la inclusión de una sola institución, un aula, una docente y un acompañante pedagógico. Esta delimitación respondió al acceso disponible y al carácter de campo del estudio, pero redujo la variedad de prácticas, recursos y formas de organización que podrían encontrarse en otras instituciones. La muestra intencional de veinte niños y veinte

representantes familiares permitió describir el grupo observado, aunque restringe la transferencia de los resultados a poblaciones con condiciones sociales, culturales o institucionales distintas. La experiencia de la docente, la distribución de los rincones y la participación de las familias pertenecen a un contexto particular, de modo que las comparaciones con otros centros deben realizarse con cautela.

Una segunda limitación corresponde a las doce jornadas de observación. Este periodo permitió identificar patrones de tiempo, interrupciones y uso de materiales, pero pudo no representar variaciones asociadas con otras semanas, proyectos de aula, ausencias o actividades institucionales. La presencia de la observadora también pudo modificar temporalmente la conducta de la docente o de los niños, en especial durante las primeras sesiones. Los registros de participación familiar dependieron de respuestas proporcionadas por los representantes, por lo que pudieron estar influidos por memoria incompleta o por la tendencia a presentar prácticas socialmente aceptadas. La triangulación redujo parte de este riesgo, aunque no lo eliminó por completo.

Las escalas ordinales facilitaron la clasificación de conductas en niveles de frecuencia y logro, pero resumieron procesos infantiles que pueden variar dentro de una misma jornada. La ubicación de una dimensión en logrado o en proceso no expresa toda la intensidad, duración ni estabilidad de cada conducta. También existió una distribución desigual de oportunidades: la motricidad gruesa apareció en más actividades, mientras la motricidad fina dependió de materiales menos disponibles. Esta condición pudo influir en la comparación entre dimensiones. Estudios posteriores podrían ampliar el número de instituciones y jornadas, incorporar observadores independientes y analizar los cambios en distintos momentos del año escolar, manteniendo la combinación de registros cuantitativos, entrevistas y revisión de documentos.

Conclusión

El recuento combinado de los registros muestra las relaciones entre el uso relacionado del tiempo libre disponible, el juego con la participación familiar, la enseñanza organizada y el desarrollo de niños de ambos sexos a la edad de 3 y 4 años. Las observaciones mostraron que el juego era más continuo cuando había tiempo disponible, espacio organizado, materiales de juego y una intervención breve por parte del docente. También se indicó que hubo coincidencias entre las actividades escolares y el apoyo familiar cuando existía una comunicación de entendimiento claro desde la escuela hacia el hogar. Estas observaciones son más descriptivas y no señalan ninguna relación de causa y efecto.

En relación con el primer objetivo específico, se indica que los tiempos y espacios de juego están organizados de manera que promueven la autonomía infantil. Concretamente, en las 12 jornadas observadas, el tiempo medio de juego libre fue de 35 minutos. Si bien se registraron interrupciones en 4 jornadas, es necesario proteger mejor los tiempos de exploración libre en la escuela.

En relación con el segundo objetivo específico, se concluye que las manifestaciones cognitivas, socioemocionales, lingüísticas y motrices fueron más visibles en espacios de juego con material a la vista y mediación docente. El desarrollo cognitivo y lingüístico se enmarca en niveles de logro, y el socioemocional y motriz en niveles "en proceso" y "logrado", en la regulación de turnos, la regulación emocional y la motricidad fina.

Con respecto al tercer objetivo específico, la consistencia del juego didáctico en casa se dio con mayor frecuencia cuando las actividades eran concisas, claras y diseñadas en función de los materiales didácticos disponibles. La encuesta aplicada a las 20 familias reveló que el canal de comunicación escuela–familia necesitaba ejemplos e instrucciones concisos y, en particular, el seguimiento activo del docente de las actividades. La relación señalada entre el apoyo familiar y los comportamientos de los niños se considera observada dentro del grupo y no se interpreta como una relación causal de la participación familiar.

La integración del juego libre, la mediación docente y el aprendizaje guiado, combinados con el apoyo familiar, proporcionó un marco didáctico integral. En el contexto de la observación pedagógica y la planificación flexible, se llevaron a cabo diversas actividades y diversas manifestaciones de la cognición y de los dominios socioemocional, lingüístico y psicomotor. Las coincidencias descritas son el resultado de la clase y del periodo de las observaciones descritas, y, como tales, están alineadas con la naturaleza no experimental y transversal descriptiva de la investigación.

Referencias

Abad, D. X. C., et al. (2023). La corresponsabilidad en la familia y la escuela. Revista Social Fronteriza. https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/899

Alcívar, J. P. R., et al. (2025). Estrategias lúdicas para fortalecer habilidades socioemocionales en educación preescolar. Revista académica. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10609452.pdf

Bastías, C. P. M., et al. (2021). Juego en primera infancia: aproximación al significado otorgado por educadoras de párvulos. Cuadernos de Investigación Educativa, 12(1), 73-89. https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.1.3063

Blanco Varela, D. C. (2024). Integración familiar en la Educación Inicial: fortaleciendo el aprendizaje y desarrollo integral de los niños. Revista de acceso abierto. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2960-24672024000100203&script=sci_arttext

Bósquez León, D. M., Cachupud Morocho, L. A., y 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

Bustamante Mora, F. F., Troya Santillán, B. N., Barboto Sanabria, C. M., Hernández Centeno, J. A., Martínez Oviedo, M. Y., Valencia Trujillo, G. D., y Bernal Parraga, A. P. (2024). El impacto del juego en el desarrollo cognitivo y socioemocional en la educación inicial. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(5), 4201-4217. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13886

Campos, S. M. M., et al. (2025). El juego simbólico como estrategia para el desarrollo del lenguaje oral en la educación inicial. Revista académica. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10387210.pdf

Carrión Armijos, M. L., Ibarra Silva, M. R., y Bodero Arizaga, L. del C. (2025). El juego libre en el desarrollo integral de los niños y niñas de Inicial 2. Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando, 6(2), 4212. https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i2.899

Cartagena, C. A. Y., et al. (2025). Los ambientes de aprendizaje en el desarrollo cognitivo y psicosocial en niños de Educación Inicial II. Revista académica. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10572568.pdf

Casa, M. M. B., et al. (2025). Actividades lúdicas y su influencia en el desarrollo motor de niños de Educación Inicial. Revista académica. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10186013.pdf

Cevallos, P. A. E., et al. (2023). La participación de los padres en la educación preescolar. RECIAMUC. https://reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/1173

Escobar, C. R. Z., et al. (2023). El entorno familiar en el desarrollo infantil. Revista académica. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9152501.pdf

Fernández, J. M. L., et al. (2025). Actividades lúdicas que potencian el desarrollo cognitivo en Educación Inicial. Revista académica. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9989055.pdf

Flores, Y., Flores, A., Manrique, Z., Cuentas, M., Torre, B., y Vassallo, J. (2024). Juego libre y su influencia en los sectores del aula de los niños y niñas de 5 años. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(1), 6334-6348. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9976

Guadamud, L. A. L., et al. (2024). Sistema de actividades lúdicas para promover el desarrollo socioemocional en la infancia. Revista académica. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9762538.pdf

Herrera-Occ, M., y Gonzales-Soto, V. (2023). El juego simbólico en el desarrollo de competencias en la primera infancia. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 16(2), 39-49. https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.372

López, G. C. V., et al. (2025). La música infantil como estrategia para el desarrollo del lenguaje en la primera infancia. Revista académica. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10355153.pdf

Macías Antón, M. C., et al. (2024). Ambientes de aprendizaje como potenciadores del desarrollo integral en niños y niñas de educación inicial. Journal of the Academy, 11, 221-242. https://doi.org/10.47058/joa11.12

Monar-Miranda, M. C., et al. (2025). Importancia del juego en el desarrollo social y emocional en niños de educación inicial. REICOMUNICAR. https://www.reicomunicar.journalgestar.org/index.php/reicomunicar/article/view/404

Montezuma Pilataxi, K. L. (2023). Rincones de aprendizaje en el desarrollo de la autonomía en Educación Inicial. Universidad Central del Ecuador. https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/d6ba1572-f960-42d0-b369-25be70a92abe

Mora, E., et al. (2025). La influencia del juego en el desarrollo motor integral de niños de educación inicial. Revista académica. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10551050.pdf

Ochoa, M. F. R., et al. (2025). Estrategias lúdicas para el desarrollo del lenguaje en Educación Inicial. Revista académica. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10385230.pdf

Patiño, M. G. C., et al. (2024). Una mirada a la implementación de estrategias lúdicas en educación inicial. Revista académica. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9566745.pdf

Pilamunga, S. T. T., et al. (2026). El juego como estrategia metodológica desde inicial hasta primaria. Revista académica. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10599655.pdf

Reyes, E. C., et al. (2024). El juego y su influencia en el proceso de aprendizaje en estudiantes de educación inicial. Revista académica. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9842495.pdf

Rodríguez, A. D. R., y Lorca, A. (2022). Sentido del juego en la primera infancia. Rol docente en la instancia lúdica. Revista académica. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8769292.pdf

Rodríguez, I. K. R. (2025). El juego como estrategia pedagógica en la enseñanza de la educación inicial. Revista académica. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10280125.pdf

Salazar Paredes, P. A., y Narea Simbaña, C. D. (2025). Importancia de actividades en entornos abiertos para el desarrollo integral de los niños en Educación Inicial 2. Revista Multidisciplinar. https://revistaiberociencias.org/index.php/multidisciplinar/article/view/107

Salazar-Canchingre, M. A., et al. (2026). Influencia de los rincones lúdicos como estrategia de aprendizaje en Educación Inicial. Yachasun. https://www.editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/download/878/1446

Torres-Ortiz, K. (2025). El juego libre en la educación inicial: una revisión narrativa. Maestro y Sociedad. https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6887

Tuárez Párraga, J. M., y Tarazona Meza, A. K. (2022). Metodología lúdica en la construcción de la identidad y autonomía de los niños de Educación Inicial. Revista EDUCARE, 26(Extraordinario), 459-475. https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1682

Vásquez Bada, A. M. (2025). Impacto del juego libre en el desarrollo de la autonomía infantil. Revista INVECOM. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632025000402009&script=sci_arttext

Yolgo, Y. D. (2026). Aplicación del juego libre como estrategia de enseñanza en la educación preescolar. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación. https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/2581/3762

Zambrano-Villacís, M. G. (2025). La importancia de la educación inicial en el desarrollo cognitivo de niños de 3 a 5 años. Journal of Economic and Social Science Research, 5(1), 161-173. https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/167

Anexos

Anexo A. Cuestionario familiar

Objetivo: recoger información sobre la participación familiar en el juego pedagógico y el acompañamiento de actividades en el hogar.

Escala: nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre, siempre.

1. La familia apoya las actividades lúdicas enviadas desde la escuela.
2. La familia mantiene comunicación con la docente sobre las actividades lúdicas del niño.
3. La familia asiste a reuniones o talleres relacionados con el juego pedagógico.
4. La familia da seguimiento a las actividades de juego en casa.
5. El hogar cuenta con materiales sencillos para el juego educativo.
6. La familia promueve conversaciones con el niño después de las actividades lúdicas.
7. La familia acompaña juegos de movimiento, lectura, construcción o dramatización.
8. La familia informa a la docente sobre avances o dificultades observadas en casa.

Anexo B. Guía de entrevista semiestructurada

Objetivo: profundizar en las percepciones de los participantes adultos sobre la gestión pedagógica del juego y el desarrollo infantil.

1. ¿Cómo se organiza el tiempo destinado al juego libre dentro de la jornada?
2. ¿Qué criterios se utilizan para seleccionar materiales y rincones lúdicos?
3. ¿Cómo se equilibra la actividad libre con la actividad dirigida?
4. ¿Qué tipo de consignas se aplican durante las actividades guiadas?
5. ¿Cómo participa la familia en las experiencias de juego pedagógico?
6. ¿Qué cambios se perciben en la autonomía de los niños durante el juego?
7. ¿Qué manifestaciones cognitivas se observan durante actividades lúdicas?
8. ¿Qué conductas socioemocionales aparecen durante la interacción con pares?
9. ¿Cómo se expresa el lenguaje oral durante el juego simbólico o guiado?
10. ¿Qué manifestaciones motrices se observan durante juegos de movimiento?
11. ¿Qué limitaciones afectan la gestión pedagógica del juego?
12. ¿Qué mejoras pueden aplicarse en la organización del juego en el aula?

Anexo C. Escala de valoración

Tabla 7.

Escala de frecuencia y logro

Valor	Escala de frecuencia	Escala de logro
1	Nunca	No logrado

2	Casi nunca	En inicio
3	Algunas veces	En proceso
4	Casi siempre	Logrado
5	Siempre	Destacado

Nota. Elaboración propia.

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades

ISSN en línea: 2789-3855
DOI: 10.56712

Redilat
Red de Investigadores Latinoamericanos

CARTA DE ACEPTACIÓN

Por medio de la presente la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades (LATAM), con ISSN en línea: 2789-3855 y DOI 10.56712, con indexaciones en son Dialnet, Latindex directorio, Google académico, Base, Livre, Latinrev, Crossref, MIAR y ERIHPlus y perteneciente a la Red de Investigadores Latinoamericanos (REDILAT) certifica que:

Título del artículo: **Equilibrio entre el juego libre y la instrucción estructurada y su influencia en el desarrollo integral de niños de 3 a 4 años en Educación Inicial.**

Autora: Yadira Alexandra Barrigas Cabrera.

Área temática: Ciencias de la Educación.

ha sido evaluado y aprobado mediante el sistema de evaluación por pares de doble ciego (double-blind peer review), y la revisión anti plagio vía software de índice de similitud, cumpliendo con los estándares de aprobación establecidos por el Comité Editorial para su publicación.

Se expide la presente constancia a los 10 días del mes de agosto del año 2026.

Dr. Anton Peter Baron
Editor en jefe
LATAM - Revista Latinoamericana de
Ciencias Sociales y Humanidades



UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador