

Aprendizaje basado en el juego en entornos inclusivos

Game-Based Learning in Inclusive Environments

Jhanet Patricia Coyago Vega¹
Ángel Noé Padilla Yanchatipán²
Carlos Fernando Garzón Pérez³
Mayra Alejandra Guerrero Hernández⁴

¹Unidad Educativa Fiscal Víctor Manuel Peñaherrera. Ecuador.

^{2,3}Unidad Educativa Fiscal Dr. Arturo Freire. Ecuador.

⁴Escuela de Educación Básica Azuay. Ecuador.

¹Autor de correspondencia: jhanet.coyago@educacion.gob.ec

Datos del artículo:

Recibido: noviembre 10, 2024

Revisado: diciembre 14, 2024

Aceptado: enero 15, 2025

Publicado: marzo 15, 2025

Palabras clave:

neurodesarrollo,
interdisciplinariedad,
empatía, autorregulación.

Keywords:

neurodevelopment,
interdisciplinarity, empathy,
self-regulation.

DOI:

<https://doi.org/10.53877/riced.1.1-52>

Este artículo está bajo la licencia



Resumen

El presente estudio aborda el uso del aprendizaje basado en el juego como una estrategia metodológica en entornos inclusivos de educación inicial, destacando su potencial para favorecer el desarrollo cognitivo, emocional y social de todos los niños, con y sin necesidades educativas especiales. Partiendo de una revisión teórica fundamentada en enfoques constructivistas y socioculturales con Piaget, Vygotsky y Bandura, se analiza cómo el juego permite representar roles, explorar la realidad, fomentar la creatividad y adquirir habilidades sociales en un ambiente emocionalmente seguro y estimulante. El objetivo principal fue analizar las implicaciones del ABJ en contextos inclusivos, reconociendo sus beneficios, desafíos y oportunidades de adaptación para una enseñanza equitativa y significativa. Para ello, se utilizó una metodología de tipo descriptivo con análisis documental de investigaciones recientes, normativa educativa y propuestas pedagógicas actuales. Los principales hallazgos evidencian que el juego, además de ser una actividad lúdica y placentera, cumple funciones pedagógicas esenciales, potenciando la participación, la autonomía y el aprendizaje significativo. Asimismo, se identificaron estrategias clave para adaptar los juegos a la diversidad del aula y se destacó el rol del docente como mediador tanto pedagógico como tecnológico. En conclusión, el ABJ representa una vía efectiva para construir entornos educativos inclusivos, donde el juego se convierte en una herramienta de transformación pedagógica, promoviendo la equidad, el respeto a la diversidad y el desarrollo integral del niño desde sus primeras etapas.

Abstract

This study addresses the use of game-based learning as a methodological strategy in inclusive early education environments, highlighting its potential to support the cognitive, emotional, and social development of all children, with and without special education needs. Based on a theoretical review grounded in constructivist and sociocultural approaches, particularly those of Piaget, Vygotsky, and Bandura, this study analyzes how games enable children to represent roles, explore reality, foster creativity, and acquire social skills within an emotionally stimulating environment. The main objective was to analyze the implications of game-based learning (GBL) in inclusive

environments, recognizing its benefits, challenges, and opportunities for adaptation in equitable and meaningful teaching. To this purpose, a descriptive methodology was used, with a documentary analysis of recent research, educational regulations, and current pedagogical proposals. The main findings highlight that games, beyond being fun and enjoyable activity, fulfills essential pedagogical functions enhancing active participation, autonomy, and meaningful learning. Key strategies for adapting games to classroom diversity were identified, and the teacher's role as a pedagogical and technological mediator was emphasized. In conclusion, GBL represents an effective way to build inclusive educational environments, where play becomes a tool for pedagogical transformation, promoting equity, respect for diversity, and holistic development of children from their early stages.

Forma sugerida de citar (APA):

Coyago-Vega, J. P., Padilla-Yanchatipán, A. N., Garzón-Pérez, C. F. y Guerrero-Hernández, M. A. (2025). Aprendizaje basado en el juego en entornos inclusivos. *RICEd: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. 1(1), Ed. Esp. 146-161. <https://doi.org/10.53877/riced1.1-52>

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje basado en el juego en entornos de educación inclusiva es actualmente un área de estudio en la que el docente puede potenciar conocimientos y habilidades tanto en alumnado con y sin necesidades educativas específicas (Peralta-Lara & Guamán-Gómez, 2020). El juego adquiere una dimensión "multifuncional y representativa": al tiempo que permite el desarrollo y adquisición de habilidades intelectuales, sociales, emocionales, puede situarse en un contexto simbólico y permitir al jugador la representación de roles (Aguilar Valdez., 2020). Durante el juego, los niños asumen roles antagónicos (oponentes), lo que incrementa, a su vez, sus habilidades competenciales.

El aprendizaje basado en el juego, o también denominado juego para el aprendizaje, implica disminuir el estigma de que es tosco y pueril. El juego en la sociedad actual posee la dimensión de ocio que, en nuestra sociedad desarrollada, se convierte en una forma específica de actividad desinteresada, de descanso y necesidad psíquica, pero a la vez, también adquiere una significación hedonista, al presentarse como actividad placentera. No hay que olvidar, sin embargo, que el juego, como las actividades humanas en general, presenta unas características específicas, tanto formales como sustanciales, lo que le confiere un gran interés educativo y pedagógico. El juego puede presentarse bajo diferentes formatos y adaptarse a diferentes finalidades de aprendizaje; sigue siendo ocio y descanso a nivel emocional, pero ahora, también, una fuente inagotable de aprendizaje (García, 2019). Según los objetivos de la actividad lúdica que empleemos, indagaremos en un tipo de características u otra, adaptaremos y concretaremos el juego y el entorno lúdico, teniendo en cuenta el programa establecido, sin olvidar que el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje.

La Psicología de la Educación y el Aprendizaje que el juego debe ser bueno, ya que el niño debe encontrar interés y atracción en él (Perlado Lamo et al., 2023). Debe ser atractivo y sustancial, pero debe utilizar el pensamiento particular del niño y fomentar su actividad. Según esta perspectiva, será una forma de asimilar la realidad. Servirá como medio para comprender una realidad que a veces es lúdica, pero la base del aprendizaje estará, en cualquier caso, en el propio juego. Además de la naturaleza lúdica del juego, otras funciones posibles incluyen el control de las excitaciones, la actividad cognitiva superior, el conocimiento específico del dominio y la construcción colaborativa del conocimiento. Siguiendo esta línea, lo que cambia es la función del objetivo final.

Constructivism proposes that during play, the child uses prior knowledge in a contaminating way if they incorporate other elements (a total concept) and in a transformative way if, starting from the familiar, they advance towards more complex aspects by synthesizing prior information with new data. According to Constructivism, knowledge is constructed through the child's interaction with reality. There are two fundamental types of learning: discovery learning and conditioned learning. Play has been considered possibly one of the most important and profound forms of discovery learning in emotional life and personal relationships. Various studies and educational practices conducted in many places around the world agree that preschool play contributes to the emotional enrichment and balance of children, fostering the development of personal skills related to positive coping strategies for problems and the emotional suffering that may arise from the same situations.

El constructivismo propone que, durante el juego, el niño utiliza los conocimientos previos de forma contaminante si incorpora otros elementos (un concepto total) y de forma transformadora si, partiendo de lo familiar, avanza hacia aspectos más complejos sintetizando información previa con nuevos datos. Según el constructivismo, el conocimiento se construye a través de la interacción del niño con la realidad (Celi Rojas et al., 2021). Hay dos tipos fundamentales de aprendizaje: el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje condicionado. El juego ha sido considerado posiblemente una de las formas más importantes y profundas de aprendizaje por descubrimiento en la vida emocional y las relaciones personales.

Diversos estudios y prácticas educativas realizadas en muchos lugares del mundo coinciden en que el juego preescolar contribuye al enriquecimiento emocional y al equilibrio de los niños, fomentando el desarrollo de habilidades personales relacionadas con estrategias positivas de afrontamiento de los problemas y el sufrimiento emocional que pueden surgir de las mismas situaciones. Es así que, este estudio surge de la necesidad de hacer reflexión permanente sobre las prácticas docentes que se dan a diario en las aulas de clase, ya que estas se encuentran enmarcadas en planes de mejoramiento de los logros estudiantiles fundamentados por medio de los ejes transversales políticos, administrativos y pedagógicos de la institución. Para la efectividad del sistema, es vital que el menor de cero a seis años asimile, descubra y concilie actividades enriquecedoras para su conocimiento.

DESARROLLO

1.1 Definición y características del juego educativo

El juego educativo es aquel juego cuyo principal propósito es educar, además de entretener, diferenciándose de los juegos educativos entendidos como aquellos que han sido diseñados o fabricados con la intención de que el niño reciba algún tipo de enseñanza, aunque no existan garantías de que esto sea realmente así, soportándose en la denominada falacia de la transferencia (Ortiz Lozada, 2019). Este es uno de los principales motivos que ha propiciado el surgimiento del juego educativo, buscando un aprendizaje significativo más que transmitir conocimientos a través del juego. Se basaría en los principios de espontaneidad, introyección, inmediatez, coherencia, asimilación y uso de indicios.

Por otro lado, tomar el juego en la educación tradicionalmente se ha considerado como una muestra de bienestar, ya que si el escolar se encuentra a gusto gozando de libertad y relajación en un ambiente de naturaleza psicológica, seguramente le será más agradable enfrentarse a actividades que puedan estar consideradas como una obligación y para las que seguramente sea necesario enfrentarse a situaciones problemáticas poco claras con el fin de tolerar mejor el fracaso, inculcándole una actitud lúdica en su trabajo posterior (Peralta-Lara

& Guamán-Gómez, 2020). Desde un punto de vista psicogenético se afirma que el juego es fuente de desarrollo cognoscitivo, ya que, en este tipo de actividades, el juego va más allá de los actos mecánicos y repetitivos hasta el punto de que constriñe la acción para descubrir independientemente las operaciones que lo sustenten. Sobre el juego aplicado a la problemática de los niños con necesidades educativas especiales.

1.2 Teorías del desarrollo infantil relacionadas con el juego (Piaget, Vygotsky)

Una de las etapas más relevantes de la infancia está relacionada con el período preescolar (desde los 2 hasta los 6 años), teniendo mucha importancia el desarrollo del juego durante esta época (Chela Agualongo & Lliguisupa Pastor, 2025). Durante esta etapa, el juego acompañado de la experiencia directa de cosas en el ámbito escolar es un recurso fundamental para el desarrollo y el aprendizaje de aquellos aspectos más significativos para los sujetos en esta primera etapa.

Desde el punto de vista de los constructivistas genéticos, el juego es al mismo tiempo medio de aprendizaje y respuesta de adaptación entre el niño y el entorno, por lo que juega un papel fundamental en el desarrollo del niño. El juego es para el niño la condición necesaria para el desarrollo de la inteligencia simbólica y el objeto fundamental del desarrollo en el período preoperacional. Basándose en archivos epigenéticos, el niño representará situaciones en el llamado juego de ficción o de roles y el juego de construcción (Velasco Suárez et al., 2024). Además, gracias a la aplicación de los mismos esquemas del período perceptivo-motor a la base de los juegos simbólicos, el preescolar inicia la internalización y desarrollo de nuevos esquemas funcionales. El juego aporta conocimientos, aumenta la atención e interés, la motivación y es utilizado para aumentar las habilidades abstractas, además de ser una vía básica para la socialización.

2. Educación inclusiva en la primera infancia

La educación inclusiva en la primera infancia es aquella que responde a la naturaleza singular de los niños y niñas a partir de la articulación de la familia, la escuela, la comunidad y otros actores, a fin de desarrollar en la primera infancia habilidades cognitivas, motoras, afectivas, corporales y comunicativas, que les permita la participación en la vida ciudadana, transformarse e intervenir en su contexto histórico y social desde el multiculturalismo y la democracia, con el acompañamiento de las familias y demás instancias educativas en un clima de bienestar y afecto, con confianza en las posibilidades de los niños y niñas, con actitudes positivas y con el apoyo de la comunidad educativa y entorno cultural, político y económico (Lobo & Vuyk, 2023).

Lo anterior surge desde las tres modalidades de trabajo definidas, las cuales fundamentan el desarrollo de un ambiente de aprendizaje que posibilite la construcción de nuevos saberes, habilidades y destrezas, haciendo énfasis en la planeación y desarrollo de estrategias pedagógicas pertinentes y ajustadas a las características socioculturales y pedagógicas del dicho grupo o ámbito educativo (Ripoll-Rivaldo, 2021).

2.1 Principios de la inclusión en educación inicial

El aprendizaje basado en el juego en el nivel inicial se circunscribe al enfoque inclusivo y, a su vez, parte de una concepción de calidad educativa en la propuesta pedagógica. De manera que el niño, globalmente entendido, se encuentre plenamente aceptado, reconocido e

impulsado en el desarrollo de sus competencias por parte de docentes, compañeros, padres y comunidad en general (Salustri, 2024).

El marco teórico referido a la educación inclusiva dicta la participación del niño y la niña en todas las experiencias de aprendizaje, el derecho de hacer preguntas y construcciones propias. La educación inclusiva es una filosofía de vida que guía todas las prácticas de convivencia de una comunidad educativa (Figueroa-Céspedes & Jiménez Pastén, 2023). Por ello, el concepto de adaptación curricular implica generar y promover entornos educativos, integrando materiales, recursos y actividades pertinentes donde, en lugar de privilegiar determinados contenidos o habilidades a uno o a otro, se combinen en opciones educativas coherentes. Es decir, las adaptaciones curriculares que se realizan están motivadas por el deseo de impulsar el desarrollo del niño o de la niña en dos sentidos: atendiendo a las diferencias individuales a partir de las características y necesidades asociadas a dicha diversidad, y desarrollar conocimientos, actitudes y habilidades comunes entre todos los alumnos que les permitan construir significativamente su realidad.

2.2 Estrategias de adaptación y atención a la diversidad

El aprendizaje basado en el juego ha sido tradicionalmente implantado en el ámbito educativo como una metodología basada en la pasión y en la diversión, y poco a poco se ha ido implantando y adaptando a las nuevas necesidades de nuestra sociedad. Se presenta, por tanto, como un elemento clave dentro del proceso de personalización y adaptación del aprendizaje a las necesidades e intereses de cada estudiante (Nomesque Vargas, 2021). En cuanto al modelo ABJ, utiliza el juego como recurso educativo por todos sus beneficios y por ello su implementación es necesaria que se considere desde un enfoque inclusivo para garantizar así la participación de todos los estudiantes.

Con respecto a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, se debe adaptar el modelo y el enfoque ABJ a las necesidades de estos estudiantes sin olvidar el papel del juego en su proceso de motivación y en la adquisición de aprendizajes significativos. Hay que diseñar estrategias para hacer posible la participación de todos estos estudiantes en los diversos juegos que se propongan, fomentando el establecimiento de interacciones positivas entre los diferentes jugadores (Illescas-Cárdenas et al., 2020).

Para ello, es necesario que el profesor conozca y analice las dificultades y necesidades de estos alumnos: algún tipo de limitación, sus características, patologías, los aprendizajes que se pretenden trabajar en el juego, con quién jugará y qué rol tendrá dentro del mismo, y así establecer unos objetivos de juego que deberán ser asequibles (Reyes-Aguilera, 2020). Conocer las pautas, estrategias y recursos de apoyo que se deben utilizar para adaptar el juego a cada alumno, así como del papel que la elección del juego y su diseño tienen para hacerlo adaptativo.

3. Características de los Entornos Inclusivos

Dada la importancia de la diversidad presente en el alumnado hoy en día, se destacan los elementos y características que se deben contemplar en un entorno específicamente inclusivo. Se destacan algunos aspectos a tener en cuenta según Núñez-Naranjo et al., (2024): a) La multiplicidad de ritmos y estilos de aprendizaje. b) Utilizar el juego como estrategia para incrementar la motivación del alumnado por el aprendizaje. c) Fomentar la autoestima y la interacción positiva, intentando que el alumnado con NEE, a pesar de la especial atención que va a requerir, tenga el mínimo impacto posible en sus relaciones cotidianas.

Por su parte, se describen los principales elementos del espíritu inclusivo del entorno escolar, características que cobra sentido que fueran dirigidas de un modo específico al centro educativo pero también de un modo más global al aula, puesto que son aquellas que derivan directamente del principio de normalización: expectativas curriculares equivalentes, actitudes de aceptación positiva hacia las diferencias individuales, unas estructuras de comunicación y relación interpersonales abiertas y espontáneas, máxima participación educativa del alumno ayudado, igualdad de oportunidades en el conjunto de las interacciones escolares, adecuación diferenciada de procesos evaluadores y retroalimentadores de cara a la respuesta a la diversidad, y acumulación de estrategias de enseñanza hasta llegar al individual (Caicedo-Briseño et al., 2025).

La inclusividad conlleva la identificación de núcleos de intervención claramente sistematizados, que sean susceptibles de ser variablemente distribuidos, ya no solo en la medida de la norma de cualquier posición ética, sino por el contrario, en función de recibir y adecuar las ofertas a las premisas y deseos de las minorías (Caicedo-Briseño et al., 2025).

3.1 Diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje

En las aulas existe una gran variedad de estilos y ritmos de aprendizaje. La mayoría de las veces, los educadores ni siquiera son conscientes de esta diversidad o, si lo son, perciben con dificultad los indicadores correspondientes (Flores González et al., 2022). Como consecuencia de esta diversidad, en un mismo grupo clase donde se imparte una misma metodología, existen alumnos con rendimiento alto, bajo y medio, dado que, en el juego, los sujetos basan su comportamiento en los recursos didácticos según su estilo cognitivo, mediatizado por el estilo de los participantes más competentes.

Parece que, en función de sus características y, por tanto, de los estilos y ritmos de aprendizaje de los menores, algunos tutores utilizan técnicas metodológicas basadas en el juego que requieren una fuerte interacción entre los distintos participantes, mientras que otros optan por actividades lúdicas más tranquilas (Fajardo Aguilar et al., 2023). Sin embargo, algunos de ellos se sorprenden cuando una posible solución no conlleva una disminución de las dificultades que presentan en este sentido, lo que puede resultar paradójico. Por lo tanto, es urgente que cada tutor tenga una visión clara de qué tipo de alumnos muestran dificultades en el área correspondiente, así como qué tipos de dificultades y en qué niveles las presentan. Sólo a partir de ahí se pueden encontrar una serie de propuestas metodológicas que doten a cada perfil de un abanico de metodologías lúdicas que pretendan ayudarle a progresar a su ritmo personal.

3.2 Principios de normalización y participación

Los principios de normalización y participación activa sostienen que las personas con discapacidad tienen derecho a participar, en igualdad de condiciones, en los diversos ámbitos de la vida y a desarrollar sus potencialidades, proporcionando oportunidades de vida que posibiliten dicho desarrollo, al igual que al resto de la población (Pedraja-Rejas & Rodríguez-Cisterna, 2023). Diversos autores han acentuado la importancia de compartir espacios significativos para el desarrollo y el aprendizaje en igualdad de condiciones con personas sin discapacidad ya que esto facilitará la participación, la adquisición de aprendizajes funcionales y el desarrollo de una gestión personal y social que posibilite su inserción familiar, laboral, social y ciudadana.

Propiciar enriquecedoras relaciones interpersonales de calidad, con hijos e hijas, con amigos y vecinos, tener oportunidad de participar en situaciones cotidianas de su entorno

físico y social, y experimentar aprendizajes acordes con su evolución personal, obedecen directamente a los principios de normalización e inclusión social (Chávez-Juma et al., 2025). Proporcionar oportunidades para vivir in situ, naturalmente con sus familias y en los barrios, facilitar la integración en entornos comunitarios, rechazando cualquier forma de segregación o aislamiento, tomados como referente los entornos naturales donde viven, juegan, trabajan y descansan las personas sin discapacidad, es una de las reivindicaciones fundamentales del movimiento asociativo internacional y nacional, en aras a la cultura común y a la calidad de vida de las personas con discapacidad.

4. Teorías del Aprendizaje y el Juego

El estudio psicogenético de Piaget fundamenta el aprendizaje en la actividad lúdica del sujeto y el descubrimiento de las nuevas posibilidades de acción derivadas de la acción sobre los objetos (Piaget, 1950). La ingeniería de las actividades lúdicas incluye la sorpresa lúdica para producir un desfase en las series motivadoras, la excursión para obtener el refuerzo del mecanismo de exploración, la expresión lúdica por la descarga debida a la naturaleza estática de la acción inmóvil, el mecanismo de cohesión interna de la serie y finalidades multifactoriales del juego. Estas actividades lúdicas se concretizan de manera natural a través del juego y fundamentan la eficacia educativa del juego.

A partir del marco vigotskiano, otros tipos de juegos presentan características de la interacción social, como el dramático, donde el maestro puede ejercer un control flexible para que los niños no pierdan de vista propósitos claros derivados de la activación de la actividad guiada y la negociación significativa de nuevas significaciones, las reglas definidas de la actividad y el empleo de las estrategias de variación por el maestro, a través del juego y repetición (Vygotsky, 1980). Es decir, para que el juego genere imprevisibilidad, desequilibrio de las funciones internas y plantee una situación potencial del desarrollo real del sujeto, debe adecuarse a los estadios ya alcanzados, constituir zonas o núcleos de desarrollo potencial y para ello es necesaria planificación por parte del adulto.

4.1. Teoría del Constructivismo

En esta sección, se citan dos autores importantes en el desarrollo de la teoría constructivista apoyada en entornos inclusivos para mostrar su punto de vista. La teoría constructivista ha sido desarrollada por diferentes autores, apoyándose unos en otros para su desarrollo teórico. Uno de ellos es Piaget (1950), quien contribuyó a la teoría del desarrollo cognitivo al afirmar: Fue el verdadero fundador de la Epistemología Genética. Argumentó que el conocimiento no es una representación pasiva de la realidad objetiva sino su construcción por el sujeto, con etapas de "equilibrio: asimilación" y "desequilibrio: acomodación" que antagonizan la asimilación y son los principales impulsores del aprendizaje.

Otro de los constructivistas más importantes es Vygotsky (1980), cuya teoría tiene un importante aporte sociocultural. El desarrollo intelectual del hombre es la transmisión de las construcciones específicas de la cultura humana a lo largo de la vida histórica. A diferencia de la teoría de Piaget, para Vygotsky el conocimiento está fuera del niño, esperando a que lo descubra; por el contrario, es esperar a que el niño crezca y desarrolle conocimientos.

La teoría constructivista es un método que parte de experiencias y conocimientos previos, sirviendo de guía del maestro para la construcción y desarrollo del niño, haciendo énfasis en el ambiente que motiva al estudiante. También tiene una perspectiva humanizadora integral, enfocándose en el desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotor; y humanizante porque respeta las capacidades y ritmos de aprendizaje de cada individuo, siendo sensible a sus

necesidades y potencialidades. Es flexible en respuesta a los intereses y motivaciones de sus estudiantes y promueve el desarrollo personal basado en los valores, intereses y necesidades de los estudiantes.

4.2 Teoría del Aprendizaje Social

También llamada teoría del aprendizaje vicario o cognitivo social (Hernández-Suárez et al., 2024). Nace alrededor de los sistemas teóricos de base conductista, para corregir los problemas de aislamiento con el mundo exterior y de determinismo, tantas veces reprochados a los planteamientos operantes. El representante más destacado de esta corriente psicológica es, sin duda, Bandura. Partía del presupuesto de que las conductas humanas no son sino respuestas a los estímulos, sino que están mediadas por procesos cognitivos y emotivos. Desde el punto de vista de Bandura, el aprendizaje es un proceso por el que no solo podemos vivir nuevas experiencias o manipular nuestro entorno.

El aprendizaje, especialmente las llamadas habilidades sociales, puede adquirirse por mera observación de los demás en lugar de exigir una propia ejecución en forma de ensayo y error: a través de un modelo, el observador capta la realización de dicho comportamiento, realiza un proceso de búsqueda e interpretación de los indicios relevantes y desencadena, en el receptor, un proceso de observación, captación, simbolización y retención de la conducta objeto del proceso, así como de formación progresiva de la "consecuencia" que tiene, lo que incide en la activación e integración con probabilidad de ejecución futura de conductas similares a la del modelo (CERLALC, 2019). De todas las conductas previamente existentes relacionadas con un objeto, se habría grabado sigilosa e inconscientemente la tendencia de la probabilidad relativa de que ocurra o no cada una, si llegara a actuar en presencia o ausencia del objeto.

5. Beneficios del Aprendizaje Basado en el Juego

Un entorno inclusivo implica que el juego es un medio adecuado para alcanzar los objetivos de aprendizaje del alumnado con y sin discapacidad, donde interactúan tanto los que, de una u otra manera, les cuesta cumplir con las expectativas sociales de su edad, como los que no (García, 2019). Esto impulsa la adquisición de dichas competencias, así como un ambiente adecuado para la convivencia entre el alumnado, con el profesorado y con los demás miembros de la comunidad escolar. En este apartado se reflejarán algunos beneficios y oportunidades de cualquier alumnado, mientras sus características personales no le impiden dicho aprendizaje.

El enfoque del aprendizaje basado en el juego siempre viene a enriquecer el currículo oficial, pues con él se consiguen los objetivos del área, recogiendo de forma aislada la mejora de competencias transversales, la mejora de competencias curriculares y, por último, la mejora de la convivencia, la inclusión y la propia convivencia (Illescas-Cárdenas et al., 2020). Aquel alumno que, por circunstancias de marginación, poco interés por parte del alumnado o por situación de fracaso escolar, o bien las familias, ha procedido a su matriculación en estas aulas, debe encontrar en ellas una alternativa verdadera a los problemas que le acarrean.

5.1 Desarrollo de Habilidades Sociales

La inclusión en el ambiente social es un objetivo esencial para el desarrollo de los individuos y hace referencia al aprendizaje del grupo socialmente más próximo (familia, compañeros,

amigos, etc.), así como al establecimiento de relaciones interpersonales que le permitan integrarse en su entorno social y cultural (Canaza Zapata & Canaza Zapata, 2024).

Para conseguir la inclusión es importante el desarrollo de habilidades sociales en los chicos/as, para establecer relaciones sociales de calidad e interactuar con su entorno de forma autónoma. Una habilidad es un conjunto de conductas y de estructuras psíquicas que rigen determinado acto, que posee un gran grado de aprendizaje común y requiere una compleja organización de procesos mentales y psicomotores, así como de competencias; estas competencias están integradas por un conjunto de tres conocimientos (declarativo, procedimental y estratégico) determinado, para llevar a cabo determinados procesos.

La adquisición de habilidades sociales es clave para el desarrollo de cada persona, siendo además necesaria para vivir en sociedad de forma eficiente, por ello, algunos consideran que para aprender a relacionarse satisfactoriamente con los demás, se debe entrenar dicha habilidad (Chávez-Juma et al., 2025). Además, esta formación repercute no sólo positivamente en el ámbito docente, sino que se produce en todos los aspectos de la vida del alumno. Este tipo de aprendizaje debe entrenarse y poderse integrar en el currículo de infantil y primaria, ser planificado, intencional, organizado y sistematizado, se debe proporcionar una intervención apropiada y justa, teniendo en cuenta la diversidad individual de cada uno, basada en principios científicos y técnicos en relación con objetivos educativos.

5.2. Fomento de la Creatividad

Los objetivos inclusivos del juego, soportados por plataformas en línea y referidos a la organización del juego como herramienta de enseñanza. En un entorno de estas características, la teoría de la actividad individual cede su lugar a la creación de una actividad lúdica cooperativa de carácter inclusivo, es altamente estimulante para los procedimientos metacognitivos y promueve la creatividad en los procesos de resolución de problemas habituales del aprendizaje (Peralta-Lara & Guamán-Gómez, 2020). Dentro de los objetivos generales de las instituciones por lo general existe un trasfondo político educativo, el más reciente es el fomento de la creatividad, entendida como un rasgo personal también de carácter general, transversal y multidisciplinar en la adquisición de la competencia general de autonomía e iniciativa personal, y es precisamente esta competencia la que permite el desarrollo personal y profesional inclusivo.

Desde la antropología, el desarrollo de la creatividad a través de la imitación, creación o adaptación de materiales o técnicas que ya son propiedad de los miembros de una cultura. El juego desempeña, a lo largo del desarrollo infantil, un papel fundamental en la creación o adaptación de materiales de juego o técnicas a las posibilidades y los objetivos concretos de los jugadores. La creatividad, basada fundamentalmente en la imitación, está en el origen de la gran cantidad y diversidad de objetos y formas de juego especiales (Núñez-Naranjo et al., 2021). Seguramente, en muchas oportunidades, no se valore el trabajo de aula que realizan muchos profesores para el desarrollo de actividades y materiales dirigidos al alumnado con necesidades educativas especiales diferentes, y que pocas veces quedan recogidos y publicados para un análisis más global a modo de buenas prácticas que podrían impulsar a seguir investigando en esta línea.

5.3 Desafíos en Entornos Inclusivos

La inclusión es un aspecto crítico en el establecimiento de metodologías pedagógicas. Por tanto, mediante la presentación de un ambiente de enseñanza rico y cooperativo con diferentes nacionalidades, estudiantes de diferentes regiones del estado, lenguas de señas

mexicana, y con estudiantes con discapacidad auditiva, es un excelente entorno para validar el adecuado funcionamiento de una estrategia pedagógica (Soria-Pérez et al., 2024). Así, la estructura del documento demanda un aislamiento suficiente, ya que los estudiantes participantes son miembros del mismo entorno de enseñanza, lo que podría suponer un sesgo a la generalización de los resultados en caso de validarse una o varias hipótesis. En otros términos, se podría hablar de aprendices familiares con el entorno, para los cuales el tipo de actividad propuesta no es infrecuente, especialmente por la forma de organizar la propedéutica.

Las actividades lúdicas promueven y favorecen el aprendizaje en general, así como la comunicación efectiva y la socialización entre los estudiantes, contribuyen a la construcción del conocimiento, tanto con una función central como funcional, ofreciendo oportunidades de desarrollo de la creatividad y libre expresión a través de actividades espontáneas, fomentando la realización individual, grupal y social satisfactoria para el estudiante (Chela Agualongo & Lliguisupa Pastor, 2025). Aunque su función principal es la conocida como socializadora, la educación debe diferenciar entre tipos de socialización: la horizontal, que se efectúa a través del juego, y la vertical. Pero no solamente esta educación adecuada a cada momento, a la situación del alumno y de las circunstancias escolares, sociales o incluso familiares es una de las características primordiales de la educación personalizada que caracteriza a la escuela inclusiva, sino que el propio juego ha de ser: no todas las formas de juego son educativamente valiosas.

6. Evaluación del Aprendizaje en Contextos Inclusivos

El ABJ sustenta la actividad del aula en las necesidades y capacidades del alumno, al potenciar la autonomía, la responsabilidad y la cooperación; comunica valores positivos: interés, satisfacción, realizar actividades sin observar el tiempo, identificarse con el aprendizaje; posibilita un cambio de actitud del alumnado frente a la asignatura, especialmente hacia la misma y el profesor; favorece el desarrollo psicomotor, al presentar actividades variadas que requieren el movimiento; desarrolla aspectos cognitivos: atención, memoria, concentración, reflexión, etc.; fomenta la socialización, en cuanto la realización de actividades en grupo requiere una interacción, lo que estimula la comunicación; incrementa el interés y la participación gracias al carácter lúdico, presente en todas las actividades; adapta la metodología para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, ya que se parte de la realidad de cada estudiante y se planifican actividades de inicio para mejorar conceptos y de finalización para que avancen con el resto (Lara Lara et al., 2021).

Un aspecto para destacar es que el ABJ convierte el contenido curricular en juegos, es decir, lo hace más cercano al alumnado y utiliza los intereses y motivación de este para favorecer el aprendizaje. Únicamente se planifican actividades o trabajos complementarios y no como única actividad global. Abre un abanico y se adapta a diferentes métodos y estilos educativos; el modelo tradicional y la parte final de tiempo diario son necesarios, pueden modificarse y simplificarse para los alumnos con necesidad especial de apoyo. El profesor desea fomentar la reflexión, uso de técnicas de estudio, análisis de experiencias, selección de materiales o papel de mediador (Bermeo-Mera, 2023).

6.1. Métodos de Evaluación Alternativa

Enfocarse solo en la evaluación estandarizada disminuye la importancia de las otras dimensiones y riquezas que el aprendizaje escolar puede tener (Menoscal-Merchán & Navarrete-Casco, 2023). Se inician propuestas y experimentaciones respecto del juego como

situación lúdica, formal e importante en el currículo escolar, ya sea este el que aparece oficialmente regulado, como el que algunos actores sociales presentes en la escuela están interesados en prescribir, fomentar, aceptar o prohibir. A partir de la teoría del desarrollo, el juego es el área de desarrollo en que al niño se le permite un control máximo sobre las representaciones psicológicas de una situación, lo que ocurre debido a que es liberado de la necesidad de acción real en el medio para alcanzar el éxito y los roles aceptados del adulto pierden relevancia.

El juego ha sido propuesto como un posible mecanismo para promover el cambio en el sistema, en el grupo y en los sujetos, generalmente desde proyectos de cambio orientados al trabajo docente, al curricular, al evaluativo -un particular enfoque- o al del clima escolar y la cultura; todo lo anterior, en la perspectiva de considerar dichos niveles determinantes de los logros de aprendizaje (Nomesque Vargas, 2021). Para comprender y atender la diversidad de adolescentes, las evaluaciones deben ser inclusivas, en el sentido de permitir la participación de todos ellos sin discriminaciones basadas en el contexto pedagógico o en su historia escolar. Promueven el aprendizaje académico mediante el diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la adquisición de conocimientos, la comprensión y contextualización del aprendizaje psicosocial y el desarrollo de habilidades metacognitivas y motivacionales, así como la seguridad emocional para el desarrollo de sus potencialidades neurofuncionales.

6.2. Evaluación Formativa

Evidentemente, la estructura de los procesos de aprendizaje llevados a cabo es incluyente, en el sentido de que cada grupo de estudiantes lleva a cabo tareas que requieren la participación, la colaboración, la ayuda mutua, y todo ello en ambientes ricos en elementos de diferenciación e individualización.

Pero desde el punto de vista del concepto de discapacidad, en principio, la propuesta presta especial atención a las actitudes personales que inciden de forma decisiva en el rendimiento del estudiante, al papel clave de aspectos cognitivos y lingüísticos, así como a la necesidad de plantear situaciones de aprendizaje desafiantes y motivadoras, no solo centradas en cuestiones conceptuales.

7. Tecnología educativa en la primera infancia

La informática ha irrumpido con fuerza en el ámbito educativo, ofreciendo nuevas posibilidades para el aprendizaje de los contenidos curriculares y para el desarrollo de competencias, por lo que los enfoques de enseñanza se han adaptado a las posibilidades que brinda la tecnología. Hoy en día se encuentran inmersos en la revolución tecnológica; se mira la televisión, se usan los ordenadores, teléfonos, tablets, etc., y su utilización en edades más tempranas es cada vez más recurrente desde edades tempranas (Moreta-López et al., 2025)

Siguiendo los principios del Aprendizaje Basado en el Juego, diferentes dispositivos y herramientas tecnológicas han sido ideadas para poner a disposición de los niños propuestas de actividades lúdicas que les permitan enriquecer su aprendizaje cognitivo, afectivo y social, y que de manera paralela les ayuden en el desarrollo de sus destrezas cognitivas y sus habilidades creativas. La aproximación a la informática no puede realizarse de manera directa, utilizando el ordenador como única herramienta, sino que debe tener un carácter global e integrarse en los programas que propicien el desarrollo de la madurez del niño en todos sus aspectos y que persigan el desarrollo de las competencias de los alumnos (Herrera-Shigua et al., 2025).

7.1. Rol del docente como mediador tecnológico

Otro de los roles del docente es mediar tecnológicamente en el aula, por tanto, es importante que sepa gamificar mediante el uso de aplicaciones y programas educativos y que guíe al alumnado en la selección y uso de dichas herramientas. Debe tener criterios claros sobre, por un lado, contenidos y metodologías didácticas y tecnologías aplicables, así como los factores específicos del grupo en el que se van a aplicar. Es decir, tener un juego asociado a un aprendizaje (Abdullah et al., 2022).

Se centra en el desarrollo de la competencia digital docente, una de las ocho incluidas en la enseñanza universitaria, y en la que sustentamos la integración de la propuesta gamificada. La integración de las TIC en el ámbito universitario sigue siendo una cuestión pendiente, tanto a nivel curricular como en lo que se refiere a la formación del profesorado (Neira-pesántez, 2025).

En este sentido, el nivel de integración de las TIC en las distintas áreas de conocimiento de las diferentes titulaciones oficiales es, generalmente, bajos, como se refleja en la implantación de las asignaturas de la zona de movilidad sostenible, ingeniería y diseño de motores y vehículos e ingeniería de tráfico, transporte y logística, poniendo el foco en la competencia metodológica del profesor.

7.2 Desarrollo de habilidades tempranas

Hoy se conoce que el cerebro se desarrolla en base a la experiencia del niño, y que el juego (como estado interno de adaptación al ambiente real) y las interacciones con los objetos del ambiente facilitan la formación y crecimiento de estructuras neuronales. Estas se muestran como redes complejas de conexiones sinápticas provenientes de los circuitos neuronales básicos que a su vez se conectan con el resto del sistema nervioso. Estos avances en la ciencia del desarrollo demuestran que el juego no es un espacio de ocio. El aprendizaje por medio del juego es necesario para el desarrollo de destrezas tempranas y para generar experiencias significativas (Forero-Romero et al., 2021). Además, el juego puede ser un puente entre aprendizajes previos y nuevos para una persona con discapacidad.

El desconocimiento sobre los procesos clave de desarrollo, favorecedores del aprendizaje y cómo se producen, y el agudo impacto del posmodernismo, determinan la acelerada llamada de atención hacia propuestas educativas "tradicionalmente comparativamente consolidadas" como el Aprendizaje Basado en Juegos; asimismo, es lógico que el profesorado ordinario se sienta huérfano a la hora de desplegar los recursos metodológicos necesarios para abordar las serias necesidades pedagógicas de la etapa de la primera infancia. Es por ello que este informe trata de trasladar, de forma clara, sencilla y directa, la subsidiariedad educativa del ABJ en el aula inclusiva. La etapa de la primera infancia –hasta los 6 años– o "edad de la innovación" es un período crítico en la construcción del conocimiento, al suponer el niño/a un recipiente activo, capaz de innovar, de buscar soluciones, de construir una imagen del mundo a través de la interacción con él, de resolver situaciones problema, es decir, el niño es un innovador activo que genera conocimiento.

CONCLUSIONES

Con todo esto se corrobora la dificultad de numerosas personas con necesidades específicas para desarrollar un simbolismo abstracto, siendo necesario en muchos casos tener que utilizar un medio secundario y concreto en su lugar. Muchos autores hablan de la necesidad de potenciar el aprendizaje basado en el juego, ya que en muchos casos el juego ya es un recurso

vital, utilizado de una forma natural y espontánea por muchos niños para llevar a cabo, de forma autónoma, su propio proceso de aprendizaje.

La utilización del juego es un recurso tanto para el profesor terapéutico como para una gran satisfacción personal. Dado que los juegos son muy utilizados entre los discentes, estos pueden provocar que los resultados de las actividades y pruebas que emplea el profesor terapéutico sean inferiores a los que pueden ser obtenidos en condiciones mejores con discentes. El profesor tiene que hacer ver a los discentes que el juego es una forma de enseñanza y una forma de aprender. Los juegos deben mostrar a los discentes lo que tienen y lo que no tienen que hacer. La realidad matemática que hay detrás. La utilización de los juegos didácticos no reduce los conocimientos metabólicos que los discentes pueden recibir. Es un prejuicio pensar contrariamente, que puede llevar a que un profesor no utilice el juego, dejando de aprovechar las ventajas que tiene.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdullah, M. I., Inayati, D., & Karyawati, N. N. (2022). Nearpod use as a learning platform to improve student learning motivation in an elementary school. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 16(1), 121-129. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v16i1.20421>
- Aguilar Valdez., B. L. (2020). Estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora en los estudiantes de nivel secundaria en los grados de 2° “c” y 2° “d”, turno matutino de la escuela secundaria oficial no. 845 “Rafael Ramírez Castañeda”, Cuautitlán, Estado de México. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v34i1.2206>
- Bermeo-Mera, Á. D. (2023). La enseñanza moral en las aulas del siglo XXI: una perspectiva hacia metodologías activas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 7480-7493. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4980
- Caicedo-Briseño, S. S., Chimbo-Tapuy, M. C., Ramírez-Huanca, X. L., Veloz-Cevallos, M. J., & Núñez-Naranjo, A. F. (2025). El aprendizaje a través de la exploración: metodologías activas en educación inicial. *Revista Científica Retos de La Ciencia*, 1(5), 1-13. <https://doi.org/10.53877/rc1.5-567>
- Canaza Zapata, S. M., & Canaza Zapata, E. (2024). Convivencia escolar: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 8(32). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.740>
- Celi Rojas, S. Z., Catherine Sánchez, V., Quilca Terán, M. S., & Paladines Benítez, M. del C. (2021). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de educación inicial. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 5(19), 826-842. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.240>
- CERLALC. (2019). Lectura digital en la primera infancia. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6576>
- Chávez-Juma, S. P., Arguello-López, A. N., Mejía-Chamba, K. S., & Núñez-Naranjo, A. F. (2025). El papel de la familia en el proceso educativo de los niños en edad preescolar. *Revista Científica Retos de La Ciencia*, 1(5), 68-80. <https://doi.org/10.53877/rc1.5-568>
- Chela Agualongo, E., & Lliguisupa Pastor, D. M. (2025). Impacto de los juegos

- tradicionales en el desarrollo de nociones espaciales en niños de cuatro años. *Rimarina. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(1), 81-91. <https://doi.org/10.61236/rima.v9i1.1049>
- Fajardo Aguilar, G. M., Ayala Gavilanes, D. C., Arroba Freire, E. M., & López Quincha, M. (2023). Inteligencia Artificial y la Educación Universitaria: Una revisión sistemática. *Magazine de Las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 8(1), 109-131. <https://doi.org/10.33262/rmc.v8i1.2935>
- Figueroa-Céspedes, I., & Jiménez Pasten, N. (2023). Rol Mediador Docente y Aprendizaje Autorregulado: Modificabilidad, Transformabilidad y Dialogismo como Principios para una Pedagogía Postpandemia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 59-75. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000100059>
- Flores González, N., Zamora-Hernández, M., & Castelán-Flores, V. (2022). Estrategias discursivas como medio para fomentar la participación activa en aulas virtuales. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(Especial), 109-122. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecial.4415>
- Forero-Romero, A., Rodríguez-Hernández, A. A., Maldonado-Granados, L. F., Vargas-Hernández, M. Á., Herberth, A. O., Melo-Niño, D. S., Álvarez-Araque, W. O., Romero Valderrama, A. C., & Ducuara Amado, L. Y. (2021). Estrategias pedagógicas innovadoras con TIC. *Estrategias Pedagógicas Innovadoras Con TIC.*, 6, 56-77. <https://doi.org/10.19053/9789586605939>
- García, I. (2019). APORTACIONES ARBITRADAS - Revista Educativa Hekademos, 27, Año XII, diciembre 2019. *Hekademos*, 27, 71-79. <https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/17/7>
- Hernández-Suárez, C. A., Gamboa-Suárez, A. A., & Prada-Núñez, R. (2024). Percepciones sobre el aprendizaje social y la operatividad de un entorno virtual: un análisis en estudiantes de una Facultad de Educación. *Formación Universitaria*, 17(1), 129-138. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062024000100129>
- Herrera-Shigua, D., Mendoza-Solorzano, T., León-Navarrete, L., Zambrano-Antón, M., & Núñez-Naranjo, A. (2025). La importancia de la educación en ciberseguridad para niños. 593 *Digital Publisher CEIT*, 10(1-2), 5-19. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.1-2.2952>
- Illescas-Cárdenas, R. C., García-Herrera, D. G., Erazo-Álvarez, C. A., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Aprendizaje Basado en Juegos como estrategia de enseñanza de la Matemática. *CIENCIAMATRIA*, 6(1), 533-552. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.345>
- Lara Lara, F., Loor Molina, T. K., Nogales Chica, S., & Loor Moina, M. K. (2021). Inclusión educativa a familias con estudiantes de educación inicial en Ecuador. *Aula de Encuentro*, 23(1), 23-44. <https://doi.org/10.17561/ae.v23n1.5644>
- Lobo, M., & Vuyk, A. (2023). Concepciones de docentes del nivel medio de un colegio privado de Asunción-Paraguay sobre altas capacidades intelectuales en estudiantes desde una perspectiva de inclusión. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 12(1), 23-37. <https://doi.org/10.26885/rcei.12.1.23>
- Menoscal-Merchán, J. M., & Navarrete-Casco, R. V. (2023). Flexibilizaciones curriculares basadas en el DUA. Una posibilidad para atender la diversidad en el

- aula. *CIENCIAMATRIA*, 9(1), 412–423. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i1.1070>
- Moreta-López, K., Fiallos-Núñez, L., Araujo-Guerrero, I., Purcachi-Aguaguña, L., & Núñez-Naranjo, A. (2025). El uso de la gamificación como estrategia de motivación en entornos virtuales. *593 Digital Publisher CEIT*, 10(1–2), 155–170. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.1-2.2980>
- Neira-pesántez, F. P. (2025). *Inclusive Education : Technological Resources for students with specific needs*.
- Nomesque Vargas, S. (2021). *Aprendizaje basado en juegos como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la motivación, hábitos de lectura y la comprensión lectora de estudiantes de grado segundo*. 6.
- Núñez-Naranjo, A. F., Ocaña, J. M., & Martínez, V. L. (2024). Gamification for psychomotor development: an experience with Genially in pre-school education. *2024 IEEE Eighth Ecuador Technical Chapters Meeting (ETCM)*, 1–6. <https://doi.org/10.1109/ETCM63562.2024.10746034>
- Núñez-Naranjo, A. F., Paredes Guevara, A. W., Pérez, V., & Yancha Yancha, K. R. (2021). El cuento: estrategia didáctica para la comprensión lectora. *ConcienciaDigital*, 4(1.2), 119–130. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v4i1.2.1583>
- Ortiz Lozada, W. J. (2019). *Estrategias lúdicas para el desarrollo de la comprensión lectora*. <https://repositorio.uti.edu.ec//handle/123456789/1464>
- Pedraja-Rejas, L., & Rodríguez-Cisterna, C. (2023). Critical Thinking Skills and Teacher Leadership: Proposal with a Gender Perspective for Teacher Education. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(104), 1667–1684. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.104.17>
- Peralta-Lara, D. C., & Guamán-Gómez, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2–10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Perlado Lamo, I., Barroso Tristán, J. M., & Trujillo Vargas, J. (2023). Evaluación por competencias y estilos de aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 16(32), 104–114. <https://doi.org/10.55777/rea.v16i32.4603>
- Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence* (Routledge.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203164730>
- Reyes-Aguilera, E. A. (2020). Prácticas de laboratorio: la antesala a la realidad. *Revista Multi-Ensayos*, 6(11), 61–66. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i11.9290>
- Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, 23(2), 286–304. <https://doi.org/10.36390/telos232.06>
- Salustri, S. (2024). Gli spazi educativi di Loris Malaguzzi. Intervista a Nicola Barbieri. *Rivista Degli Istituti Storici Dell'Emilia-Romagna in Rete*. <https://doi.org/10.52056/9791254693117/17>
- Soria-Pérez, Y. F., Sebastiani-Elías, Y. de F., Lujano-Ortega, Y., & Díaz-Mujica, J. Y. (2024). Ciudadanía digital en estudiantes: revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 8(32), 365–379. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.729>
- Velasco Suárez, G. A., Sánchez Maldonado, D. J., Rodríguez Rodríguez, C. E., Baque

- Limonés, G. V., & Castro Baque, G. M. (2024). Educación Basada en el Juego: un Enfoque Constructivista en la Educación Inicial. *Revista Social Fronteriza*, 4(5), e45474. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(5\)474](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(5)474)
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (eds.)). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>.