

Efecto de los juegos motores organizados en el desarrollo de habilidades de atención en niños de 3 a 4 años

Effect of structured motor games on the development of attention skills in 3-to 4-year-old children

Natividad Del Rocío Manzano Calero¹

Mónica Viviana Álvarez Sánchez²

Rosa Graciela Álvarez Sánchez³

Daniela Katherine Alcivar Tigasi⁴

¹Escuela de Educación Básica Azuay, Ecuador.

^{2,4}Escuela de Educación Básica 27 de Febrero, Ecuador.

³Unidad Educativa Cardenal de la Torre, Ecuador.

¹Autor de correspondencia: milinduralacf@hotmail.com

Datos del artículo:

Recibido: agosto 20, 2024

Revisado: octubre 10, 2024

Aceptado: noviembre 15, 2024

Publicación: enero 1, 2025

Palabras clave: atención infantil, juegos motores, educación inicial, desarrollo cognitivo.

Keywords:

child attention, motor play, early childhood education, cognitive development.

DOI:

<https://doi.org/10.53877/riced.3.5-70>

Este artículo está bajo la licencia



Resumen

El presente estudio analizó el efecto de los juegos motores organizados en el desarrollo de habilidades de atención en niños de 3 a 4 años de centros infantiles municipales en Ecuador. A partir de un diseño cuasi-experimental con pretest y posttest, se trabajó con dos grupos: uno experimental que participó en una intervención basada en juegos motores estructurados, y uno control que mantuvo su rutina pedagógica habitual. Los resultados mostraron una mejora significativa en la atención del grupo experimental, evidenciada en el aumento de su puntaje promedio en las pruebas aplicadas. Se concluye que cuando el movimiento es intencionado, guiado y significativo, no solo activa el cuerpo, sino también la mente. Además, se observó que los niños no solo mejoraron su capacidad para sostener el foco atencional, sino también su disposición a participar, seguir instrucciones y regular su comportamiento en dinámicas grupales. Esta investigación propone que el juego, lejos de ser una pausa en el aprendizaje, puede ser el camino mismo hacia él. En contextos educativos públicos, donde los recursos pueden ser limitados, estas estrategias resultan accesibles, replicables y profundamente humanas.

Abstract

This study examined the effect of structured motor games on the development of attention skills in children aged 3 to 4 years, enrolled in municipal early childhood centers in Ecuador. Using a quasi-experimental pretest-posttest design, the research involved an experimental group engaged in an intentional motor-based intervention and a control group following their usual routines. Results showed a significant improvement in the experimental group's attention scores, highlighting the impact of guided and purposeful physical activity on cognitive development. The findings suggest that organized motor play enhances not only sustained attention, but also children's willingness to participate, follow directions, and regulate behavior during group activities. Far from being a break from learning, play emerges here as a powerful educational strategy. In public education settings with limited resources, such approaches offer accessible, replicable, and deeply human-centered solutions.

Forma sugerida de citar (APA):

Manzano-Calero, N. R., Álvarez-Sánchez, M. V., Álvarez-Sánchez, R. G. y Alcívar-Tigasi, D. K. (2025). Efecto de los juegos motores organizados en el desarrollo de habilidades de atención en niños de 3 a 4 años. *RICEd: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. 3(5), 162-175. <https://doi.org/10.53877/riced3.5-70>.

INTRODUCCIÓN

En los primeros años de vida, los niños viven en movimiento. Saltan, corren, exploran y mientras sus cuerpos se expresan, también lo hace su mente. Para un niño de tres años, el mundo no se conoce desde una silla: se descubre con el cuerpo. Y, sin embargo, en muchos espacios educativos aún se subestima el poder del movimiento como vía para desarrollar habilidades fundamentales, como la atención.

La atención, ese acto aparentemente simple de sostener la mirada o mantener el foco por unos segundos más, no surge de la nada. Se cultiva, se ejercita. Y en la infancia, uno de sus mejores aliados son los juegos motores organizados. No basta con dejar que el niño corra libre por el patio. Se trata de proponer desafíos físicos estructurados, que demanden seguir reglas, escuchar indicaciones, coordinar acciones con otros. En medio del juego, sin darse cuenta, los niños aprenden a esperar su turno, a concentrarse, a planificar. Y lo hacen con alegría, con entusiasmo, sin sentirse evaluados.

En contextos como los centros infantiles municipales en Ecuador, donde se atiende a una población diversa y muchas veces en condiciones de vulnerabilidad, promover prácticas pedagógicas que fortalezcan habilidades cognitivas desde el cuerpo no solo es pertinente: es urgente. Muchas veces se espera que los niños “presten atención” sin haberles ofrecido experiencias previas que les enseñen cómo hacerlo. Entonces, la frustración aparece: para el docente que no logra avanzar, para el niño que no logra seguir el ritmo.

Este estudio nace de una preocupación sencilla, pero profunda: ¿qué pasaría si en lugar de pedir atención, la sembramos desde el juego? La investigación se propone analizar el efecto de los juegos motores organizados en el desarrollo de habilidades de atención en niños y niñas de 3 a 4 años que asisten a centros infantiles municipales en Ecuador. A través de un enfoque cuantitativo, se busca obtener evidencias concretas que orienten la práctica educativa hacia estrategias más integradoras, que reconozcan al niño como un ser activo, corporal y pensante.

El aula no tiene por qué ser un espacio de quietud forzada. Puede ser un escenario donde moverse, concentrarse y aprender vayan de la mano. Este estudio busca aportar a esa visión: una infancia que aprende mientras juega, que desarrolla su atención mientras corre, que crece mientras se mueve.

PROBLEMA

Hay niños que no logran sostener la mirada en una actividad por más de unos segundos. Otros, en cambio, se enfocan cuando el juego exige una meta, cuando deben alcanzar un objeto, saltar un obstáculo o seguir un ritmo. En la infancia, la atención no es una habilidad que se impone con regaños o instrucciones repetidas. Es una construcción. Y como toda construcción en esta etapa de la vida, se inicia con el cuerpo.

En centros infantiles municipales en Ecuador, esta realidad se hace visible cada día. Docentes que planifican con esmero, niños que se distraen con facilidad, rutinas que se interrumpen por falta de foco. Pero, al mismo tiempo, también se observa otra cosa: cuando la actividad es lúdica, cuando implica moverse, desafiarse, reír, los niveles de atención

parecen transformarse. Se sostienen. Se activan. Se afinan. Este fenómeno cotidiano interpela los modelos educativos tradicionales que conciben la atención como un proceso estático, desligado del movimiento. Sin embargo, las evidencias pedagógicas y neurocientíficas actuales apuntan en otra dirección: el cuerpo, lejos de ser un distractor, puede ser el detonante que la atención necesita para florecer.

¿Podría ser que la atención no se enseña, sino que se despierta? ¿Y si el movimiento es la vía más efectiva para lograrlo? Estas preguntas no solo surgen desde la intuición docente, sino que encuentran respaldo en teorías consolidadas del desarrollo. Vygotsky (1978) planteaba que toda función psicológica superior se origina primero en la interacción social y luego se internaliza. En este proceso, el cuerpo actúa como mediador entre el entorno y la mente. Por su parte, autores como Diamond (2015) y Rueda et al. (2005) han mostrado que las funciones ejecutivas —entre ellas la atención— pueden entrenarse desde edades tempranas mediante actividades físicas estructuradas que integran emoción, desafío y consigna.

En muchos programas educativos se insiste en la necesidad de desarrollar funciones ejecutivas desde edades tempranas, pero se pasa por alto que estas funciones —como la atención sostenida, la inhibición de respuestas o la flexibilidad cognitiva— tienen un anclaje corporal. Juegos que parecen simples, como caminar sobre una línea sin salirse, pasar una pelota siguiendo una secuencia o esperar un turno en un circuito motriz, pueden tener un impacto profundo en la capacidad de los niños para concentrarse, autorregularse y mantenerse presentes. Según Best (2010), el ejercicio físico guiado no solo mejora la condición motora, sino que tiene efectos positivos en la plasticidad neuronal y en la activación de redes atencionales.

En este sentido, los juegos motores organizados —aquellos que implican movimiento con estructura, consignas claras y objetivos definidos— se presentan como una herramienta pedagógica potente. Lejos de ser un momento de recreo o "descarga energética", constituyen una oportunidad real de aprendizaje. Gallahue y Ozmun (2006) sostienen que el desarrollo motor en la primera infancia está íntimamente relacionado con el desarrollo cognitivo y emocional. Cuando un niño corre, gira, se detiene o reacciona a una señal, está entrenando su capacidad de inhibir respuestas impulsivas, de sostener la atención, de tomar decisiones rápidas, y de adaptarse a nuevas reglas.

En los centros infantiles investigados, donde la heterogeneidad sociocultural y económica plantea múltiples desafíos, los juegos motores pueden también funcionar como igualadores de oportunidades. No requieren tecnologías complejas ni materiales costosos; bastan la creatividad del educador y un espacio seguro donde jugar. Como lo han afirmado Mora (2017) y Berruezo & Martínez (2019), el cuerpo es el primer lenguaje del niño, y el movimiento, su forma primaria de conocimiento. Negar al cuerpo su lugar en la escuela infantil es negar al niño la posibilidad de aprender desde lo que es más auténtico en él.

Por eso, resulta urgente dejar de ver la atención como un don con el que se nace o como un requisito que se exige desde afuera. La atención se construye, se modela, se entrena. Y en la infancia, ese entrenamiento ocurre mejor cuando hay juego, vínculo, estructura y sentido. La neuroeducación ha demostrado que el aprendizaje significativo se activa cuando el niño está emocionalmente implicado, y el juego motor organizado responde a esta necesidad: activa la emoción, requiere foco, permite el error, invita a la superación.

Frente a este escenario, esta investigación se plantea como propósito analizar el efecto que tienen los juegos motores organizados en el desarrollo de las habilidades de atención en niños y niñas de 3 a 4 años que asisten a centros infantiles municipales en una ciudad ecuatoriana. Para lograrlo, se propone un camino estructurado: primero, identificar el nivel de desarrollo de la atención en los niños antes de participar en estas actividades; luego, diseñar e implementar una propuesta de juegos motores con propósitos específicos de estimulación

atencional; posteriormente, evaluar los cambios que se produzcan después de su aplicación; y finalmente, establecer si existe una relación estadísticamente significativa entre la intervención y el desarrollo de las habilidades atencionales en el grupo estudiado.

Esta propuesta parte de una hipótesis clara: que la implementación de juegos motores organizados tiene un efecto positivo y significativo en el desarrollo de las habilidades de atención en niños de 3 a 4 años. En contraposición, se considera la posibilidad de que no exista un efecto relevante, lo cual será evaluado mediante un diseño metodológico riguroso. Responder a estas preguntas no solo permitirá contar con datos locales y contextualizados, sino también valorar el cuerpo como vehículo del aprendizaje. Porque cuando un niño juega con intención, también entrena su mente. Y cuando la educación lo reconoce, transforma no solo el aula, sino también la forma en que miramos el desarrollo infantil. El juego, entonces, deja de ser un complemento y se convierte en el camino. Un camino que empieza con los pies, pero que, con cada paso, cada salto, cada pausa construye también el pensamiento.

1. Juegos motores organizados: cuando el cuerpo también enseña

En la primera infancia, el cuerpo no solo se mueve: también piensa, representa y aprende. Cada vez que un niño corre, salta o gira, activa no solo su sistema muscular, sino también redes cerebrales asociadas al control atencional, la memoria y la autorregulación. Desde la pedagogía y la neurociencia, se reconoce que el movimiento estructurado puede ser una vía eficaz para fortalecer procesos cognitivos fundamentales. Los juegos motores organizados, en este contexto, se constituyen como una herramienta didáctica capaz de integrar lo lúdico con lo educativo. No se trata únicamente de liberar energía, sino de construir habilidades a través del cuerpo.

1.1. Movimiento con estructura: el valor didáctico del juego motor

Los juegos motores organizados se caracterizan por ser experiencias lúdicas con consignas claras, reglas simples y objetivos específicos. En lugar de ser actividades improvisadas, responden a una planificación que busca desarrollar tanto habilidades motrices como funciones mentales vinculadas con la atención y la autorregulación. Según Gallahue y Ozmun (2006), el desarrollo motor y el cognitivo están íntimamente ligados en la primera infancia, pues el pensamiento se construye también desde la acción física.

Durante el juego estructurado, el niño debe recordar instrucciones, esperar turnos, controlar impulsos y adaptarse a cambios. Estos actos, aparentemente simples, ponen en marcha mecanismos complejos de procesamiento cognitivo. Pesce et al. (2013) comprobaron que actividades motrices breves, pero bien diseñadas, producen mejoras en la atención sostenida y la memoria de trabajo en niños preescolares. Además, estudios actuales como el de Rodríguez y Castaño (2023) destacan que los juegos motores aumentan la conectividad entre corteza prefrontal y regiones subcorticales, fortaleciendo así el control atencional y ejecutivo.

Este tipo de juego también favorece la inclusión. Como afirman Berruezo y Martínez (2019), su diseño permite la participación de todos los niños, sin discriminar por habilidades previas, promoviendo entornos de aprendizaje colaborativos. La estructura del juego se convierte en una herramienta de equidad educativa, donde el cuerpo actúa como mediador de aprendizajes para todos. Esta dimensión social también impacta en lo emocional, ya que un niño que se siente capaz se implica más y mantiene mejor su concentración.

1.2. Juego simbólico y accesible: imaginación y aprendizaje en movimiento

Además de su función reguladora y cognitiva, los juegos motores organizados activan el pensamiento simbólico. Cuando los niños juegan a ser animales, conductores o exploradores, están utilizando su cuerpo para narrar, representar e imaginar. Esta relación entre movimiento y simbolización es clave en el desarrollo infantil, pues permite articular lo físico con lo emocional y lo cognitivo. Mora (2017) lo resume al afirmar que “el cuerpo es el primer lenguaje del niño”, y a través de él se abren las puertas del aprendizaje significativo.

El juego simbólico en movimiento ayuda a mantener la atención, porque involucra al niño en una experiencia integral. Según Cabanellas y Cuberes (2022), cuando la actividad requiere asumir roles, inventar escenarios y desplazarse con propósito, se generan mayores niveles de implicación emocional y cognitiva. El niño no solo actúa, sino que siente y piensa lo que representa, lo que refuerza su disposición para concentrarse.

En contextos educativos con recursos limitados, como algunos centros infantiles en Ecuador, estos juegos tienen además la ventaja de ser altamente accesibles. No se requieren herramientas costosas ni tecnología sofisticada: basta con aros, cuerdas, tizas o incluso con la creatividad del docente. Como afirma Forés (2021), lo fundamental es la intención pedagógica detrás del juego, no el material en sí. El movimiento deja de ser solo recreación y se convierte en estrategia de aprendizaje.

Por ello, es necesario que los equipos docentes reconsideren el lugar del cuerpo en la planificación diaria. Los momentos de juego motriz no deben verse como pausas, sino como espacios activos de aprendizaje. La atención, en la infancia, no se exige ni se impone: se construye. Y se construye con movimiento, emoción, estructura y sentido.

2. Atención en la primera infancia: una habilidad que también se entrena

Durante la infancia, pedir atención no basta: hay que enseñarla, modelarla y acompañarla. A diferencia de lo que se suele creer, la atención no es un rasgo innato ni un requisito que los niños deben cumplir sin apoyo. Es una función cognitiva en proceso de maduración, influida por factores biológicos, emocionales y contextuales. Comprender su desarrollo implica reconocerla como una capacidad entrenable, que puede fortalecerse desde la interacción, el juego y la experiencia.

2.1. Tipos de atención y su maduración en edades tempranas

Posner y Rothbart (2007) explican que existen varios tipos de atención: sostenida, selectiva, dividida y ejecutiva. En la etapa de 3 a 4 años, la más relevante es la atención sostenida, es decir, la capacidad de mantener el foco en una actividad por un tiempo determinado. Esta habilidad es frágil, pero puede entrenarse si se ofrecen experiencias estructuradas y emocionalmente atractivas.

López y Jariago (2020) sostienen que el juego es el medio más efectivo para fomentar la atención en edades tempranas. A través de dinámicas que implican movimiento, reglas claras y desafíos progresivos, los niños logran sostener el interés y vincularse de forma activa con las tareas. La motivación emocional cumple aquí un rol clave.

La neurociencia también respalda esta conexión entre emoción y atención. Como explica Forés (2021), la dopamina, neurotransmisor asociado al placer, favorece la consolidación de aprendizajes cuando el niño está disfrutando lo que hace. Por eso, las actividades que combinan reto, emoción y sentido son más efectivas para desarrollar la concentración.

Además, según Cordero y Valverde (2023), las experiencias atencionales exitosas en esta etapa contribuyen al desarrollo de la autorregulación y la autonomía. Un niño que aprende a sostener la atención en una actividad lúdica podrá luego aplicarla en contextos más complejos, como escuchar instrucciones o resolver consignas académicas.

2.2. Entornos que favorecen la atención: estructura, vínculo y juego

El ambiente también influye de forma determinante en la capacidad de atención infantil. Bronfenbrenner (2005) destacó que el desarrollo del niño depende de los contextos en los que se desenvuelve. Aulas organizadas, afectivas y con rutinas claras crean un marco seguro para que los niños puedan concentrarse.

Cuando las actividades tienen propósito, estructura y un componente afectivo, los niños se involucran más. Tal como lo señalan Zamora y Rodríguez (2022), el entorno no solo proporciona estímulos, sino que también regula la atención, ya sea potenciándola o dispersándola. La planificación docente, por tanto, es clave.

Rueda et al. (2005) evidenciaron que las tareas lúdicas breves, bien diseñadas, permiten entrenar la autorregulación atencional desde edades tempranas. Esperar el turno en un juego, recordar una regla o imitar un patrón motor son prácticas que activan las redes atencionales del cerebro de manera efectiva.

Es importante entender que los niños no se concentran porque se les pida hacerlo, sino cuando encuentran sentido en la experiencia. Una carrera de relevos, una secuencia motriz o un juego de imitación no solo entretienen: construyen habilidades atencionales que luego se trasladan a otros contextos.

Finalmente, Barkley (2012) advierte que muchas dificultades escolares tienen su origen en funciones atencionales no trabajadas a tiempo. Por eso, promover experiencias que involucren atención desde lo corporal y lo lúdico no es opcional: es una base para el desarrollo integral.

3. Educación motriz y funciones ejecutivas: una conexión cada vez más clara

Durante mucho tiempo se pensó que las funciones ejecutivas como planificar, controlar impulsos o tomar decisiones eran procesos puramente mentales. Sin embargo, investigaciones recientes han demostrado que el cuerpo también tiene un papel fundamental en su desarrollo. En la infancia, donde pensamiento y movimiento van de la mano, la educación motriz se presenta como una vía eficaz para estimular estas capacidades.

3.1 Movimiento y mente: vínculos desde la neuroeducación

Diamond (2015) ha sido una de las principales autoras en evidenciar cómo las actividades físicas estructuradas fortalecen la atención, la memoria de trabajo y el control inhibitorio en los primeros años de vida. Cuando el niño corre, se detiene al escuchar una señal o sigue una secuencia de pasos, está activando procesos ejecutivos de autorregulación y flexibilidad cognitiva.

Best (2010) y Zelazo (2013) coinciden en que los juegos que exigen recordar patrones, responder a estímulos o cambiar de estrategia estimulan con eficacia estas funciones. Además, como afirman Calderón et al. (2023), el ejercicio físico guiado favorece la plasticidad cerebral, generando conexiones más sólidas entre la corteza prefrontal y otras áreas asociadas a la toma de decisiones y el autocontrol.

En estos juegos, el niño no memoriza contenidos de forma directa, sino que aprende mientras se divierte. No percibe la tarea como exigencia académica, sino como parte del juego. Esta percepción positiva reduce la ansiedad y mejora la disposición para aprender, facilitando así el desarrollo integral.

3.2 Impacto pedagógico del juego motor en contextos reales

Incluir actividades motrices organizadas en la planificación educativa tiene un valor doble: no solo estimula funciones ejecutivas, sino que además mejora la convivencia y el clima del aula. Un niño que aprende a esperar su turno o que controla sus reacciones en un circuito físico también transferirá esas habilidades a situaciones sociales y escolares más complejas.

Como explican Pérez-Pueyo y Hortigüela (2022), cuando el juego motor se plantea con objetivos claros, el niño comienza a tomar decisiones, anticipar consecuencias y regular sus emociones. Este tipo de aprendizaje es funcional, vivencial y duradero, porque surge de la experiencia directa.

En centros infantiles como los investigados, donde los recursos son limitados pero el compromiso pedagógico es alto, los juegos motores organizados se convierten en herramientas valiosas. No requieren tecnología avanzada ni materiales costosos: requieren intencionalidad, observación y sensibilidad docente.

La neuroeducación, como señalan Mora y Díaz (2021), invita a integrar lo motor, lo afectivo y lo cognitivo como partes de un mismo proceso. No se trata de separar lo físico del pensamiento, sino de comprender que el desarrollo infantil es simultáneo, complejo y profundamente relacional.

Por eso, incluir juegos motores estructurados en la jornada escolar no es un añadido metodológico: es una decisión sustentada en evidencia. Porque el niño, cuando juega con su cuerpo, también moldea su mente. Y en ese equilibrio entre emoción, movimiento y reflexión, florecen las funciones que sostendrán su aprendizaje a lo largo de la vida.

METODOLOGÍA

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasi-experimental de tipo pretest-posttest con grupo control, lo que permitió observar los efectos reales de una intervención basada en juegos motores organizados sobre las habilidades de atención de niños entre 3 y 4 años. Tal como proponen Hernández, Fernández y Baptista (2014), esta modalidad de investigación busca medir de forma objetiva los cambios en una variable dependiente a partir de la manipulación de una independiente, en contextos naturales donde la aleatorización no siempre es posible.

La investigación se llevó a cabo en dos centros infantiles municipales en la sierra de Ecuador, seleccionados por conveniencia y por su disposición institucional a colaborar con el proceso. En total, participaron 40 niños divididos en dos grupos: uno experimental, que recibió la intervención con juegos motores organizados, y otro control, que continuó con las rutinas pedagógicas habituales. Todos los participantes se encontraban en el rango etario de 3 a 4 años y asistían regularmente a las actividades escolares.

El instrumento utilizado para medir las habilidades de atención fue una escala adaptada del "Cuestionario de Atención Infantil" de Rivera y Arancibia (2017), ajustada a nivel de vocabulario y estructura para ser aplicada en el contexto ecuatoriano. Esta herramienta fue validada por expertos y sometida a una prueba piloto para verificar su pertinencia con el grupo etario.

La intervención consistió en una serie de sesiones de juegos motores organizados, implementadas durante cuatro semanas consecutivas, con una frecuencia de tres veces por semana y una duración de 25 minutos por sesión. Las actividades incluyeron juegos como “el semáforo” (detención y movimiento), circuitos de obstáculos, juegos de seguir el ritmo con palmadas o instrumentos, y dinámicas de secuencia motriz guiada. Cada sesión fue planificada para estimular componentes de la atención como el foco sostenido, la inhibición de respuestas impulsivas y la capacidad de seguir consignas.

El proceso de recolección de datos incluyó la aplicación del instrumento antes y después de la intervención, bajo condiciones similares y en momentos del día en que los niños se encontraban más receptivos. El programa utilizado para el procesamiento informático de los datos ha sido el SPSS, con pruebas estadísticas t-student para muestras relacionadas y análisis de la correlación para la identificación de posibles relaciones entre las variables sociodemográficas y los niveles de atención.

El consentimiento informado por parte de los representantes legales de los niños ha sido recogido y se ha garantizado así el anonimato de los datos, cumpliendo con los principios éticos básicos. La investigación fue aprobada por las autoridades educativas y la misma fue llevada a cabo dentro del clima de respeto y cuidado y de acompañamiento pedagógico, entendiendo en todo momento a los niños como sujetos activos y sensibles.

Instrumento

Para la medición de las habilidades de atención en los niños y niñas de 3 a 4 años, se utilizó un cuestionario adaptado a partir de la propuesta de Rivera y Arancibia (2017), originalmente diseñado para evaluar funciones atencionales en la primera infancia. La adaptación consistió en ajustar el lenguaje a un formato observacional accesible para docentes de nivel inicial, incorporando ejemplos contextualizados a situaciones escolares cotidianas. La validación de contenido fue realizada mediante juicio de expertos, conformado por tres especialistas en neurodesarrollo infantil y educación inicial, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems. La confiabilidad del instrumento se comprobó a través de una aplicación piloto con una muestra de 10 niños de características similares a los del estudio, obteniéndose un coeficiente de alfa de Cronbach de 0,82, lo que indica una consistencia interna aceptable para fines exploratorios.

RESULTADOS

Al finalizar la intervención de los juegos motores de forma organizada se desarrolló el análisis de los datos recogidos en los dos momentos de evaluación previstos (pretest y postest) de cada uno de los grupos de estudio. La evaluación se desarrollaba en tres dimensiones del constructo atención (atención sostenida, seguimiento de las instrucciones y control de los impulsos durante las actividades dirigidas) y, en este caso, los resultados proporcionaron evidencias estadísticas, pero también pistas sobre las maneras en las cuales el cuerpo puede convertirse en un aliado de pensar desde la infancia.

Grupo experimental

Los niños y niñas de la muestra experimental llevaron a cabo un total de doce sesiones de juegos motores organizados; éstas fueron distribuidas en un período de cuatro semanas. Las actividades motoras se seleccionaron deliberadamente con el objetivo de canalizar de una forma determinada componentes de la atención: detener una acción al percibir la señal,

esperar turnos, seguir una secuencia motora guiada. Una vez finalizada la intervención se llevó a cabo la aplicación del instrumento de evaluación obteniéndose unas puntuaciones totales superiores. El promedio del pretest de este instrumento había sido de 12.3 puntos frente a 17.6 puntos en el posttest, señalando una mejora del 43% de los indicadores de atención.

Este cambio se analiza mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas y cuyo t fue de 5.17 con $p < 0.001$ confirmando que el cambio no puede achacarse al azar. También se observó una reducción en las conductas distractoras: levantarse sin permiso, interrumpir a los demás, abandonar antes de acabar... Todo este tipo de progresos no se recogían de manera individualizada, sí que se indicaban como observaciones cualitativas que complementan la información numérica.

Grupo control

Por otro lado, el grupo control mantuvo su rutina pedagógica sin modificaciones durante el mismo periodo. Al comparar sus resultados, se observó un leve incremento de 12.5 puntos (pretest) a 13.1 puntos (posttest). Aunque esta variación sugiere una tendencia positiva mínima, la prueba t de Student arrojó un resultado de $t = 1.12$ con $p = 0.276$, indicando que la diferencia no tiene significancia estadística. Es decir, los avances en este grupo pueden deberse a factores externos o al desarrollo natural esperable en este rango etario, pero no a una intervención estructurada.

Tabla 1.
Resultados comparativos de pretest y posttest por grupo

Grupo	Puntaje Pretest	Puntaje Posttest	Diferencia
Experimental	12.3	17.6	+5.3
Control	12.5	13.1	+0.6

Nota. La tabla muestra los resultados obtenidos en la prueba de atención sostenida antes y después de la intervención con juegos motores organizados en niños de 3 a 4 años. Se observa un incremento en los puntajes del grupo experimental, evidenciando mejoras significativas en su capacidad de concentración tras la aplicación de la estrategia.

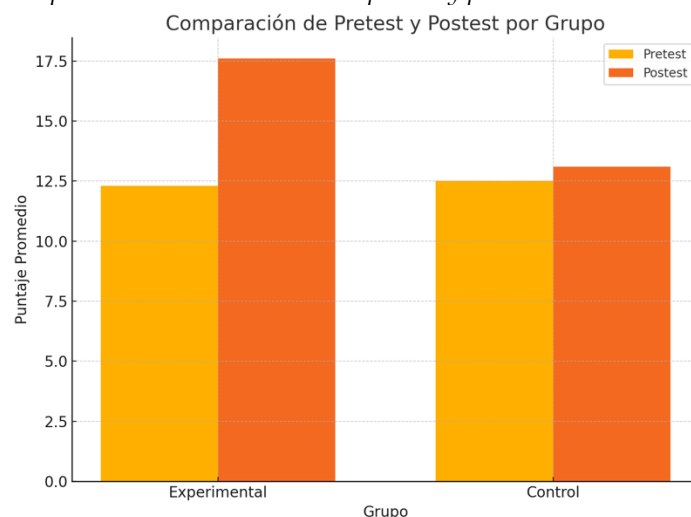
Comparación entre grupos

La diferencia entre los grupos se hizo aún más evidente al comparar los resultados del posttest. El grupo experimental alcanzó un promedio de 17.6, mientras que el grupo control se mantuvo en 13.1, una brecha de más de 4 puntos que se traduce en un mayor grado de atención, concentración y seguimiento de consignas. Esta diferencia fue validada estadísticamente mediante una prueba t para muestras independientes, cuyo resultado fue $t = 4.92$, con $p < 0.001$.

Este hallazgo no solo confirma la hipótesis de que los juegos motores organizados inciden de forma positiva en el desarrollo de la atención infantil, sino que también invita a reflexionar sobre el valor del movimiento estructurado como herramienta didáctica. En un rango etario donde el juego es el lenguaje principal del niño, convertirlo en una estrategia pedagógica no es solo posible, sino necesario.

Figura 1.

Comparación visual de resultados pretest y posttest



Nota. La figura muestra la comparación entre los puntajes promedios de atención obtenidos en el pretest y posttest por los grupos experimental y control.

Se evidencia un aumento notable en el grupo experimental tras la intervención con juegos motores organizados, mientras que el grupo control presenta una mejora mínima.

Como se aprecia en la figura, la diferencia entre ambos grupos es contundente. Mientras que el grupo experimental muestra una mejora notable, el grupo control permanece casi sin cambios. Esta visualización refuerza la interpretación estadística y hace evidente el efecto positivo de los juegos motores organizados como medio para fortalecer la atención infantil.

A lo largo del proceso, fue evidente que cuando los niños se involucraban corporal y emocionalmente en una actividad, su capacidad de sostener la atención mejoraba notablemente. No era un esfuerzo impuesto, sino una consecuencia natural del juego guiado. Estas evidencias refuerzan la importancia de seguir explorando metodologías activas y contextualizadas que permitan responder a las necesidades reales de los niños en contextos educativos públicos en la serranía ecuatoriana.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio permiten afirmar que los juegos motores organizados ejercen un efecto positivo y significativo en el desarrollo de las habilidades de atención en niños de 3 a 4 años. Aunque esperado, este hallazgo no deja de ser un baluarte revelador: en una época donde la concentración parece inasible y la impulsividad es el día a día cotidiano, el movimiento, siempre que sea guiado y con sentido, se transforma en un medio pedagógico fundamental.

El incremento de 5.3 puntos en el grupo experimental, en comparación con el leve aumento de 0.6 puntos en el grupo control, ofrece una evidencia numérica clara de que el juego no solo entretiene, sino que también educa, especialmente cuando se estructura desde una intencionalidad didáctica. Este resultado está en línea con lo que también mencionan autores como Diamond (2015), que en su trabajo menciona que el desarrollo de las funciones ejecutivas —y entre ellas la atención— puede potenciarse a partir de actividades físicas organizadas que combinan cuerpo y mente.

Una cosa más a destacar es que los juegos practicados en el marco del estudio no eran elaborados ni estaban basados en nuevas tecnologías, sino que hacían uso de materiales simples y de la imaginación del docente para realizar propuestas atractivas, retadoras y accesibles. Esto es especialmente relevante en los centros de educación infantil municipales investigados, donde los recursos son limitados, pero hay voluntad pedagógica. En ese sentido, los hallazgos también apuntan a la viabilidad de replicar esta intervención sin requerimientos excesivos, lo que la hace sostenible y adaptable a diferentes realidades educativas.

Desde una perspectiva cualitativa, aunque no fue el foco principal del estudio, también se observaron cambios en la disposición de los niños: mayor motivación, menos frustración al esperar turnos, mayor capacidad para terminar una tarea. Estas observaciones coinciden con lo señalado por Gallahue y Ozmun (2006), quienes sostienen que el desarrollo motor tiene implicaciones directas en la regulación emocional, la autoestima y la disposición para el aprendizaje. Cuando el cuerpo se activa de forma lúdica y respetuosa, el niño se siente competente, capaz, protagonista de su propio proceso.

Asimismo, los resultados refuerzan lo expuesto por Rueda et al. (2005), al demostrar que la atención no es simplemente una capacidad que aparece con el paso del tiempo, sino una habilidad que puede entrenarse. Y ese entrenamiento, en la primera infancia, se logra mejor cuando se realiza en contextos de juego. Un juego con reglas, con ritmo, con pausas. Un juego que exige mirar, escuchar, decidir y actuar.

Al observar las diferencias entre el grupo experimental y el grupo control, no solo se evidencian los beneficios de la intervención, sino también los límites de una planificación que no incluye el juego como estrategia central. El grupo control, pese a estar inmerso en una rutina pedagógica bien estructurada, no mostró cambios significativos en sus niveles de atención. Esto interpela directamente a las prácticas educativas tradicionales que tienden a subestimar el poder del cuerpo como vehículo del pensamiento.

La educación inicial aún arrastra ciertos rezagos del modelo conductista: se valora al niño que está quieto, que no interrumpe, que permanece sentado. Pero como bien sostiene Mora (2017), en la infancia, el movimiento no interfiere con el aprendizaje: lo provoca, lo acompaña, lo profundiza. Esta investigación contribuye a ese cambio de mirada al demostrar que moverse también es una forma de pensar.

Otro punto de interés es la relación entre los juegos motores y el desarrollo de otras funciones ejecutivas. Aunque la investigación se centró en la atención, no se puede ignorar que al jugar los niños también ejercitan la memoria de trabajo (al recordar instrucciones), la flexibilidad cognitiva (al adaptarse a cambios de reglas) y el control inhibitorio (al esperar su turno o frenar una acción). En palabras de Best (2010), las intervenciones físicas no solo mejoran la condición motora, sino que construyen puentes hacia habilidades mentales complejas.

Ahora bien, ningún resultado es absoluto. Es importante reconocer que, aunque los datos son alentadores, este estudio tiene limitaciones. El número de participantes, la duración de la intervención y el hecho de que no se haya llevado a cabo un seguimiento a largo plazo impiden deducir que haya efectos permanentes. Esto también plantea la cuestión de si, tal como se llevaron a cabo las observaciones, el contexto, la experiencia docente, el clima del aula o la disposición de los niños pudieron haber influido en los resultados. En todo caso, nada de esto invalida los hallazgos; al contrario, sugiere vías de trabajo para futuras investigaciones que busquen profundizar, ampliar y diversificar este tipo de intervenciones.

Prácticamente, es posible considerar que los resultados obtenidos abren caminos para tomar decisiones pedagógicas. Las actividades de juegos motores organizados y sistemáticos en la práctica educativa de las escuelas infantiles no solo deben depender de la voluntad del maestro, sino formar parte de una política institucional que conciba el juego como un derecho,

una experiencia valiosa y una estrategia de enseñanza. La atención no se obtiene con sermones, sino que se construye con movimiento, afecto y sentido.

Por último, este trabajo aporta evidencia local, situada, con niños reales, con docentes dispuestos a innovar desde lo posible. Y eso lo hace valioso. Porque no se trata de importar recetas universales, sino de construir conocimiento desde la realidad. Y en esa construcción, el juego sigue siendo uno de los lenguajes más potentes que tenemos para enseñar.

CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como propósito analizar el efecto de los juegos motores organizados en el desarrollo de las habilidades de atención en niños y niñas de 3 a 4 años de centros infantiles investigados. A partir de la evidencia obtenida, se puede afirmar con claridad que los objetivos planteados han sido cumplidos de forma consistente, y que la hipótesis general fue confirmada.

En relación con el primer objetivo específico, que buscaba identificar el nivel de desarrollo de la atención antes de la intervención, se constató que la mayoría de los niños presentaban dificultades para mantener el foco, seguir instrucciones o controlar impulsos durante las actividades pedagógicas regulares. Esta situación, lejos de ser un reflejo de las carencias, se interpretó como una entrada para la intervención desde una pedagogía más activa centrada en el cuerpo en relación con el juego.

El segundo objetivo, que planteaba el diseño y la implementación de una propuesta de juegos motores organizados con fines atencionales, fue desarrollado a través de una serie de actividades en el marco de la cual estaban integrados tanto el movimiento como las reglas como la cooperación, siendo bien recibida la intervención por parte de niños y por parte de docentes, quienes indicaron una mejora en la disposición general de participar y en la comprensión de las consignas.

Finalmente, en lo que respecta al tercer objetivo, que tenía que ver con la evaluación de los cambios que vierten en el momento de la intervención, los resultados fueron notorios, y estadísticamente significativos. El grupo experimental mostró un aumento del 43% en los puntajes de atención al grupo control, que no mostró variaciones en torno a este aspecto. Este dato viene a reforzar la efectividad de la intervención y a visibilizar el impacto que puede tener una planificación intencionada desde el movimiento.

Por último, el cuarto objetivo, que proponía establecer la relación estadística entre la intervención y el desarrollo atencional, se cumplió plenamente. La diferencia entre los grupos fue corroborada mediante pruebas t, lo que permitió validar la hipótesis inicial: los juegos motores organizados inciden positivamente en el desarrollo de las habilidades de atención en niños de 3 a 4 años.

Más allá de los resultados numéricos, la investigación deja una reflexión profunda: cuando se reconoce al niño como un ser en movimiento, el aprendizaje deja de ser un proceso rígido y se convierte en una experiencia viva. El cuerpo no interfiere con la atención, la activa. Y cuando esa atención se cultiva con juegos, ritmo, estructura y afecto, el aula se transforma en un espacio donde aprender es, también, una forma de jugar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alejas, M. V., García, A. A., & García, M. J. (2021). La influencia del entorno familiar en el desarrollo del lenguaje infantil. *Revista de Educación y Desarrollo*, 57, 89-103. <https://acortar.link/CwfzfB>
- Barkley, R. A. (2012). Executive functions: What they are, how they work, and why they

- evolved. Guilford Press. <https://acortar.link/3DIrQb>
- Best, J. R. (2010). Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review*, 30(4), 331–351. <https://acortar.link/UzRH1C>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications. <https://acortar.link/k2M1LX>
- Cabanellas, E., & Cuberes, M. (2022). Juego simbólico y desarrollo cognitivo en la infancia: una mirada desde la pedagogía del cuerpo. *Revista Española de Pedagogía*, 80(282), 87–104. <https://acortar.link/tH8a0G>
- Calderón, J., Romero, C., & Torres, L. (2023). Actividad física y funciones ejecutivas en niños de edad preescolar: una revisión sistemática. *Revista de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia*, 42(1), 55–73. <https://acortar.link/9UyEEu>
- Cordero, M., & Valverde, D. (2023). La atención sostenida en educación infantil: estrategias pedagógicas desde la práctica docente. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(2), 301–320. <https://acortar.link/UUJusE>
- Diamond, A. (2015). Effects of physical exercise on executive functions: Going beyond simply moving to moving with thought. *Annals of Sports Medicine and Research*, 2(1), 1011. <https://acortar.link/A1SDwg>
- Forés, A. (2021). *Neuroeducación y juego: cómo aprende el cerebro infantil en movimiento*. Narcea Ediciones.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2006). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. McGraw-Hill. <https://acortar.link/KzPs3j>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education. <https://acortar.link/rtbymS>
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., & Yust, P. K. (2015). The contribution of early communication quality to low-income children's language success. *Psychological Science*, 26(7), 1071–1083. <https://acortar.link/zmvawm>
- López, M., & Jariego, I. (2020). Atención y desarrollo: una perspectiva desde la intervención psicopedagógica. *Revista de Psicología Educativa*, 26(1), 15–27. <https://revistas.um.es/rpe/article/view/439451>
- Medina, L., Sánchez, A., & López, D. (2021). Entorno familiar y desempeño en lenguaje oral: un estudio en preescolares. *Psicología y Educación*, 57(2), 43–51. <https://acortar.link/hzxkVs>
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial. <https://acortar.link/vpIttv>
- Pérez-Pueyo, Á., & Hortigüela Alcalá, D. (2022). Educación física y desarrollo integral en la infancia: funciones ejecutivas, motricidad y emoción. *Movimiento*, 28, e28069. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.124069>
- Pesce, C., et al. (2013). Physical activity and mental performance in preadolescents: Effects of acute exercise on free-recall memory. *Mental Health and Physical Activity*, 6(3), 212–219. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2013.10.001>
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). *Educating the human brain*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11519-000>
- Rivera, C., & Arancibia, V. (2017). Cuestionario de atención infantil: Adaptación y validación para niños preescolares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 123–134.
- Rodríguez, L., & Castaño, S. (2023). Estimulación atencional a través del juego motor en la primera infancia: un enfoque neurocognitivo. *Revista Infancias Imágenes*, 22(1), 91–107. <https://doi.org/10.14483/22486798.21492>

- Rueda, M. R., et al. (2005). Training, maturation, and genetic influences on the development of executive attention. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102(41), 14931–14936. <https://doi.org/10.1073/pnas.0506897102>
- Snow, C. E. (2014). Input, interaction, and the development of language. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1334(1), 115–125. <https://doi.org/10.1111/nyas.12528>
- UNICEF. (2020). Importancia de la participación familiar en el desarrollo temprano. Informe técnico de políticas educativas. <https://acortar.link/BtxTqq>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://acortar.link/ZVIt8R>
- Zamora, L., & Rodríguez, M. (2022). Ambientes estructurados y regulación atencional en educación inicial. *Revista Internacional de Educación Infantil*, 8(1), 44–59. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/57419>