



**Expresión Corporal y psicomotricidad en la Universidad de
Guayaquil**

Cátedra del Dr. Lenín Mendieta Toledo. PhD.

EPMHNE'IA

REVISTA

EPMHNE'IA

REVISTA CIENTÍFICA
INTERDISCIPLINARIA



EPMHNE'IA

REVISTA ACADÉMICA INTERDISCIPLINARIA

Volumen 2 N°1- 2026

Periodicidad BIMESTRAL

Correo electrónico: epmhneia00@gmail.com

URL: <https://revistaepmhneia.com>

ISSN impreso: 3103-1153

ISSN Electrónico: 3103-1161

Razón Social:

©Editorial Crisalida

RUC: 0993369457001- 0001

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

Correo electrónico: fundacioneditorialcrisalidas@gmail.com

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

Producción editorial:

Corrección de textos: Cecibel Castro de Peralta

Diseño y Diagramación: Héctor Abraham Saavedra Cavero

Ilustración: Teresa Vargas Cevallos

Información de contacto

Lic. Josselyne Doménica Peralta Castro

WhatsApp: +593982842107

Correo: epmhneia00@gmail.com

Contacto de Soporte Técnico

Sony Mendieta Toledo

WhatsApp: +593982842107

Correo: epmhneia00@gmail.com

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

CUERPO EDITORIAL

Editor en jefe / Editor in chief:

MSc. Elvis Guidino Valderrama

Editores adjuntos / Assistant editors:

Lic. Josselyne Doménica Peralta Castro

Comité editorial / Editorial committee:

PhD. Luis Alberto Madrid Jiménez

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión Pedernales

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4915-3334>

MSc. Denisse Loreth Aguilar Méndez

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión Pedernales

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4463-9116>

MSc. Flor María Arteaga Ureta.

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión Pedernales

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5294-3639>

Dra. Susana Elena Mejía Novoa. Abg.

Universidad Nacional de Tumbes/ Universidad Privada Antenor Orrego - Perú

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1811-0200>

Phd. Henry Rodolfo Gutiérrez Cayo

Universidad Nacional de Chimborazo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9608-1372>

Mgs. Karolina Janeth Cando Brito

Universidad Nacional de Chimborazo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7412-7368>

Comité científico / Scientific committee:

MSc. Teresa Heidy Vargas Cevallos

Instituto Superior Tecnológico Vicente Rocafuerte - Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5164-1989>

MSc. Elvis Marlon Guidino Valderrama

Universidad Uladec Católica, Piura - Perú

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6049-088X>

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

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

Evaluadores pares / Peer evaluators:

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

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

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

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

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

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

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

POLÍTICAS

Derechos de autor

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

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

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

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

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

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

Política Ética

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

Compromisos de los autores

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

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

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

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

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

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

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

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

CONTENIDO

CUERPO EDITORIAL	3
POLÍTICAS	5
EDITORIAL	9
ARTÍCULOS ORIGINALES	
El juego como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento lógico-matemático en niños de 3 a 4 años	11
Consuelo Magdalena Muñoz Torres, Julia Germania Morales Cepeda, Mayerly Flores Barbecho, Alisson Zamora Alay	
Influencia del entorno familiar en el desarrollo de la regulación emocional en los niños de 4 a 5 años	18
Castro Chávez Ericka Melissa, Orellana Burgos Ivis Judith, Salazar Alcívar María Micaela, Vera Matamoros Ivanna Lisbeth	
Influencia del juego multisensorial en el desarrollo de la lectoescritura en la infancia	28
Cabeza Escobar Dayana Sarela, Choez Vera Nathalia Sofia, Morán Pivaque Xiomara Lissette, Rugel Gordillo Julissa Nicole	
El uso responsable de la tecnología en la primera infancia	37
Stefanía Carolina Álvarez Marín, Ingrid Carolina Cabello Fonseca, Diana Liceth Mendoza Muñiz, Luis Alberto Romero Jordan	
La música como herramienta pedagógica: Su influencia en la regulación emocional y conductual infantil.	50
Kerly Vanessa Espinoza Solorzano, Liliana Maritza Mite Morocho, Johani Natasha Salas Romero, Terán García Kerly Betsabeth	
Técnicas de autorregulación conductual para niños de nivel inicial	77
Basurto Cornejo Sandra Mabel, Caicedo Delgado Estefanía Delia, Cordova Silva Kenya Melina, Torres Castro Tania Ivonne	
Desarrollo del vocabulario y comprensión a través de juegos narrativos y de roles en niños de 3 a 5 años	92
Otilia susana barreiro zambrano, Génesis Elizabeth López Cantos, Jessica Viviana Perdomo Manzo, Alisson Michelle Sani Miranda	
Análisis de la educación plástica y creativa en el desarrollo de la psicomotricidad fina infantil.	101
Bajaña Andrade Leonor Isabel, Franco Ordóñez Cruz Anahin, Medina Villamar Dayna Aleli, Montalvan Pluas Angie Geanella	
Tecnologías inclusivas para niños con Trastorno del Espectro Autista en Educación Inicial.	115
Erazo Jiménez Lady Julissa, Herrera Cobos Britany Natalia, Navarrete Acevedo Lucia Nicole, Saavedra Anchundia Viviana Narcisa	
El juego como método para el desarrollo de la motricidad gruesa en niños de 3 a 4 años.	124
Katherine Susana Carpio Bedor, Ariana Katherine Cedeño Marcillo, Adela Cristina Oviedo Moran, Lissette Michelle Vera Veintimilla	

El papel de la música en el desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 5 años	136
Alvarado Cortez Madeline Aracely, Arreaga Ortiz Brigitte Melany	
La influencia de los personajes televisivos en la conducta infantil	150
Muñiz Saltos Joselyne Melissa, Reyes Hermenejildo Eva Nicole, Negrete Bastidas Karen Alexandra, Yepez Delgado Valeria Nicole	
La malnutrición y sus efectos en la función neuronal en el infante	164
Candelario Salazar María Yolanda, Chalén Galarza Katherine Del Rocío, Gómez Soledispa Génesis Elizabeth, Zambrano Solórzano María Stephany	
Estilos de crianza y su relación con el desarrollo cognitivo y social en la primera infancia	177
Nicole Andrea Aguirre Riera, Madelinne Brigitte Acosta Moreira, Keren Sigal Mena Guerra, Kianna de los Angeles Ramos Pizarro	
Participación de los padres como factor determinante en el desarrollo socioemocional infantil	185
Chamba Caicedo Juliana Mariuxi, Chonillo Bravo Mildred Liliana, Hernández Salvatierra Cinthya Viviana, Plúas Pacheco Xiomara Carolina	
ENSAYOS	
Ética y vocación docente en educación escolar: el maestro como guía moral en la formación del estudiante	193
Mariela Patricia Lazo Vera, Dolores Consuelo Flores Lindao, Mercedes Rocío Chóez Soledispa, Eliana Mireya Zambrano Peñafiel	
Actividades Lúdicas para Fortalecer la Motricidad Fina en Niños de 3 a 4 Años	207
Clara Alexandra Gálvez Betancourt, Suany Micaela Guillen Ronquillo, Diana Gabriela González Merchán, Emily Yuleidy Parrales Herrera	
Cómo ganar amigos y transformar la convivencia: un diálogo pragmático entre maestros de la acción humana	221
Lenin Byron Mendieta Toledo, Nicolas Vicente Soriano Irrazabal	
Valores y ética en la docencia universitaria: reflexiones desde relatos de vida	228
Mendoza Monserrate Virginia María, Salvador Domínguez Jessica Narcisa, Vallejo Sánchez Vicky Solange	
La investigación y la innovación mediante la educación superior en relación con la sociedad	240
Johana Gómez Manrique, Jenniffer Murillo Alava, Maria Jose Diaz Hurtado, Angiel Eunice Baños Soriano	
Valores en la docencia del Nivel Inicial	247
Alban Zambrano Katherine Fernanda, Almeida Loor Astrid Elizabeth, Jarrín Villegas Andrea Anahi, Ramirez Alvarez Cindy Noemy	
Recursos digitales en la primera infancia ¿Apoyo educativo o riesgo para el desarrollo?	257
Cevallos Mancilla Massiel Annabella, Gómez Coello María Julia, López Caicedo Gerary Maily, Segura Toro Grimanesa Yuleydi	

EDITORIAL

Pedagogías del cuidado en la infancia: Entre la ética, los medios tecnológicos, la música y el autocontrol

En un mundo caracterizado por la fragmentación de la sociedad, el acelerado avance tecnológico y el debilitamiento de las normas éticas comunes, la primera infancia no debería ser considerada solamente una fase de preparación para la adultez; más bien debería ser vista como un tiempo completo en sí mismo, en el que se construyen los cimientos de la creatividad, la convivencia, la ética y la subjetividad. Los artículos del presente número, coinciden en una perspectiva compartida: la importancia de una pedagogía del cuidado, que va más allá de la simple transmisión de conocimientos y se compromete con el desarrollo integral y ético del ser humano desde sus primeros años.

Esta visión entiende la educación inicial como un “acto de amor político”, un símbolo de resistencia y una reconstrucción ética ante las lógicas imperantes de consumo, inmediatez y deshumanización. Cada investigación tratada, que va desde la motricidad fina y la ética docente hasta la música, la autorregulación y el empleo de tecnología, muestra aspectos esenciales de esta pedagogía.

La motricidad fina no es únicamente una habilidad instrumental, sino también una modalidad de lenguaje corporal que posibilita al niño entender, simbolizar y expresar su entorno. En cuanto a la música, surge como una “gramática emocional” que organiza el pensamiento y la comunicación, fusionando lo cognitivo con lo afectivo.

La autorregulación conductual no es un control represivo, sino una virtud ética en desarrollo que se inspira en la ética aristotélica y se fortalece mediante relaciones significativas y límites con afecto. El empleo de la tecnología, siendo un artefacto cultural que no es neutral, requiere la mediación ética de los adultos para guiarla como instrumento de enriquecimiento y no como una sustitución de la experiencia humana directa.

En última instancia, la figura del “Maestro Huella” restablece la dimensión moral de la enseñanza: educar no es únicamente impartir conocimientos, sino dar testimonio de coherencia entre los valores y la vida, convirtiéndose en un modelo ético que responde al rostro vulnerable del otro desde el punto de vista de Levinas.

En general, estos artículos delinean un enfoque pedagógico integral en el que se entrelazan las emociones, la ética, el simbolismo, el cuerpo y la razón. Por lo tanto, se considera que la infancia es la promesa de la humanidad y que la educación inicial es un lugar privilegiado para sembrar paz, justicia y sentido. Esta perspectiva, lejos de idealizaciones, ofrece una esperanza basada en hechos: es posible “otra” educación, que forme ciudadanos solidarios, críticos y sensibles.

El corazón de esta educación es un acto esencialmente amoroso desde el punto de vista político.

Dr. Lenin Mendieta Toledo. PhD

El juego como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento lógico-matemático en niños de 3 a 4 años

The game as a didactic strategy to develop logical-mathematical thinking in children from 3 to 4 years old

<http://dx.doi.org/10.70557/raepmh.2.1.11-17=ENEIA.1.1.p>

Consuelo Magdalena Muñoz Torres
consuelo.munozt@ug.edu.ec
Universidad de Guayaquil – Ecuador
<https://orcid.org/0009-0002-7693-0143>

Julia Germania Morales Cepeda
julia.moralesc@ug.edu.ec
Universidad de Guayaquil – Ecuador
<https://orcid.org/0009-0001-5850-5875>

Mayerly Yadira Flores Barbecho
mayerly.floresb@ug.edu.ec
Universidad de Guayaquil – Ecuador
<https://orcid.org/0009-0005-5984-6451>

Alisson Dennise Zamora Alay
alison.zamoraa@ug.edu.ec
Universidad de Guayaquil – Ecuador
<https://orcid.org/0009-0008-0309-4600>

RESUMEN

El juego se constituye en una herramienta pedagógica esencial en la educación inicial, al favorecer la construcción del pensamiento lógico-matemático en los niños. Este artículo tiene por objetivo examinar, desde una perspectiva teórica y analítica, diversos estudios que demuestran cómo el juego promueve habilidades de clasificación, seriación, comparación y resolución de problemas en la primera infancia. Se desarrolla un estudio exploratorio basado en la revisión de literatura y en la observación de prácticas pedagógicas aplicadas en contextos educativos ecuatorianos. Los hallazgos evidencian que el juego es una estrategia didáctica fundamental para desarrollar el pensamiento lógico-matemático en niños de 3 a 4 años, potenciando sus habilidades cognitivas y sociales mediante la manipulación y la interacción. Asimismo, se plantean lineamientos para su aplicación efectiva en el aula, considerando el rol del docente como mediador del aprendizaje.

Palabras clave: *juego didáctico, educación inicial, pensamiento lógico-matemático, estrategias pedagógicas.*

ABSTRACT

This article aims to examine, from a theoretical and analytical perspective, several studies that demonstrate how play promotes skills in classification, seriation, comparison, and problem-solving in early childhood. An exploratory study is developed based on a literature review and observation of pedagogical practices applied in Ecuadorian educational contexts. The findings show that play is a fundamental didactic strategy to develop logical-mathematical thinking in children aged 3 to 4 years, enhancing their cognitive and social skills through manipulation and interaction. Additionally, guidelines for its effective application in the classroom are proposed, considering the teacher's role as a mediator of learning.

Keywords: *educational games, early childhood education, logical-mathematical thinking, teaching strategies.*

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del pensamiento lógico-matemático en la educación inicial es un proceso fundamental que sienta las bases para aprendizajes posteriores. En esta etapa, los niños aprenden mediante la exploración, la manipulación y la interacción con su entorno; de ahí que el juego se constituya en la estrategia más adecuada para estimular su razonamiento (Piaget, 2019; Vygotsky, 1978).

El juego es un mediador cognitivo que permite al niño construir relaciones entre los objetos, comprender la noción de número y desarrollar capacidades de análisis y síntesis. De manera similar, Páez-Merchán (2024) afirma que “el juego como estrategia didáctica no sólo favorece la construcción de relaciones lógicas en la infancia temprana, sino que también potencia el aprendizaje activo mediante la manipulación de materiales y la interacción social” (p. 45).

En el contexto ecuatoriano, los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación (2022) destacan la importancia de las experiencias lúdicas como herramienta para promover aprendizajes significativos. No obstante, muchos docentes aún privilegian métodos tradicionales, dejando de lado la exploración, la manipulación y el descubrimiento guiado. Por ello, este estudio busca examinar los fundamentos teóricos y prácticos que respaldan la implementación del juego como estrategia didáctica en el desarrollo lógico-matemático de niños de 3 a 4 años.

El desarrollo del pensamiento lógico-matemático en la primera infancia constituye uno de los pilares fundamentales del aprendizaje temprano. En la actualidad, diversas investigaciones sostienen que las experiencias lúdicas, especialmente aquellas guiadas por el juego, son decisivas en la construcción del razonamiento, la resolución de problemas y la comprensión de relaciones numéricas y espaciales (Piaget, 2019; Páez-Merchán, 2024; Reyes et al., 2018).

Según la UNESCO (2022), las metodologías activas basadas en el juego mejoran significativamente la atención, la memoria y la comprensión de nociones básicas de cantidad y clasificación, lo que demuestra que el aprendizaje temprano de las matemáticas no depende únicamente de la instrucción directa, sino de la interacción del niño con su entorno a través del juego. Reyes et al., (2028) destacan que las experiencias lúdicas

contribuyen al desarrollo de la curiosidad, la creatividad y el pensamiento crítico, habilidades esenciales para el razonamiento lógico.

El Ministerio de Educación (2023) promueve el enfoque de aprendizaje a través del juego en la Educación Inicial como parte del Currículo Nacional, enfatizando la importancia de integrar estrategias didácticas que respondan a las características cognitivas y emocionales de los niños pequeños.

El juego didáctico, tal como señala la Revista InveCom (2025), los juegos de construcción, clasificación, seriación y correspondencia no solo fortalecen la lógica infantil, sino que promueven la socialización y el trabajo cooperativo, aspectos claves en la educación integral. Este artículo se propone examinar, desde una perspectiva teórica y analítica, los fundamentos y evidencias que explican cómo el juego estimula la comprensión, la abstracción y el razonamiento lógico en los niños de 3 a 4 años, contribuyendo así al mejoramiento de las prácticas docentes y al fortalecimiento de la calidad educativa en la primera infancia.

Diversos autores coinciden en que el pensamiento lógico-matemático se desarrolla a través de la acción y la experimentación. Para Piaget (2019), el conocimiento lógico surge de la coordinación de acciones sobre los objetos; mientras que Vygotsky (1978) señala que el juego es una forma de aprendizaje social que impulsa la internalización de estructuras mentales más complejas.

En la actualidad, las investigaciones en educación inicial destacan el rol de los juegos simbólicos, de construcción, de reglas y de seriación, como herramientas que estimulan las habilidades cognitivas necesarias para el razonamiento lógico.

Asimismo, Acevedo, L., et al., (2020), resaltan que la manipulación de materiales concretos -bloques, fichas, figuras geométricas, entre otros- permite al niño comprender conceptos como cantidad, tamaño, clasificación y comparación, favoreciendo la abstracción progresiva. El juego, por tanto, se entiende no sólo como entretenimiento, sino como una estrategia didáctica planificada, donde el docente asume un rol mediador, guiando la experiencia hacia la construcción de aprendizajes.

Diversos estudios han demostrado que las experiencias de aprendizaje basadas en el juego potencian el desarrollo cognitivo y la formación de nociones lógico-matemáticas desde edades tempranas (Mendieta Toledo, 2020). En este sentido, el juego no solo cumple una función recreativa, sino también pedagógica y formativa, ya que contribuye a la estructuración del pensamiento, la atención y la memoria, elementos fundamentales en la adquisición de conceptos matemáticos iniciales.

Según el artículo “Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de educación inicial” (2023), los autores sostienen que los juegos de clasificación, seriación y conteo son herramientas esenciales para que el niño relacione la acción concreta con el pensamiento abstracto, facilitando así el tránsito hacia la comprensión numérica.

En el estudio “Importancia de las actividades lúdicas en el proceso de aprendizaje en los niños de inicial” (2022) destaca que cuando el aprendizaje se presenta como un proceso divertido y motivador, los niños desarrollan actitudes positivas hacia el conocimiento, lo cual incide directamente en su rendimiento académico y en la adquisición de competencias básicas.

Por otra parte, el artículo “Juegos manipulativos en el desarrollo de la motricidad en niños de 2 a 3 años” (2021) aporta evidencia sobre la importancia de estos juegos, los niños desarrollan la coordinación visomotriz, la percepción espacial y la precisión manual, capacidades estrechamente vinculadas con el pensamiento lógico-matemático.

Mendieta Toledo (2020) refuerza esta idea al señalar que el desarrollo del pensamiento lógico en la infancia está mediado por la acción, la experimentación y la interacción social. Entonces, el rol del docente es guiar el juego hacia objetivos pedagógicos claros, proponiendo desafíos que estimulen la reflexión, la comparación y la toma de decisiones.

En síntesis, el marco teórico demuestra que a través de experiencias lúdicas estructuradas, se favorece el aprendizaje significativo, el desarrollo psicomotor y la comprensión de nociones fundamentales como cantidad, forma y espacio.

Aspectos Metodológicos

Considerando la importancia que reviste el estudio del juego como medio para potenciar las habilidades lógico-matemáticas en la educación inicial, se desarrolló una investigación de tipo exploratorio-descriptivo, orientada a analizar la incidencia y efectividad de las estrategias lúdicas en el aprendizaje de niños de 3 a 4 años. El estudio se llevó a cabo en un centro de educación inicial del cantón Guayaquil

La muestra estuvo conformada por 20 niños y niñas de inicial II, de los cuales 11 fueron del sexo femenino y 9 del masculino. La selección se realizó mediante un muestreo intencional, considerando la edad y la asistencia regular a las actividades de aula. Asimismo, participaron 2 docentes de educación inicial, quienes aportaron información valiosa sobre la aplicación del juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para la recopilación de datos, se emplearon diversos instrumentos de observación y registro cualitativo. En primer lugar, se aplicó una guía de observación estructurada adaptada de Acevedo, L., et al., (2020), diseñada para identificar la frecuencia, tipo y nivel de participación de los niños en actividades lúdicas relacionadas con la lógica y las matemáticas. Este instrumento permitió analizar comportamientos asociados con la clasificación, la seriación, el conteo y la resolución de problemas.

De manera complementaria, se utilizó la observación participante, con el propósito de registrar el comportamiento espontáneo de los niños durante los juegos guiados y libres, considerando aspectos como la atención, la interacción social y la comprensión de consignas. Esta técnica posibilitó identificar patrones de conducta y reacciones cognitivas significativas para el análisis pedagógico (Diaz-Molina & Alay-Giler, 2023).

Además, se aplicó una entrevista semiestructurada a las docentes participantes, orientada a recoger sus percepciones sobre el papel del juego en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, las estrategias empleadas y las dificultades observadas en su implementación.

Los datos se sistematizaron mediante el análisis cualitativo de contenido, que permitió establecer categorías temáticas y contrastar los hallazgos empíricos

con los fundamentos teóricos revisados (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Según los autores Cohen, Manion, & Morrison (2018):

La entrevista semiestructurada es una herramienta eficaz para explorar las percepciones y experiencias de los docentes, permitiendo obtener información rica y contextualizada. El análisis cualitativo de contenido facilita la organización sistemática de los datos en categorías, posibilitando la triangulación con fundamentos teóricos para profundizar en la coimpresión del fenómeno investigado (p. 475)

A continuación se presentan los principales hallazgos obtenidos a partir del análisis de los instrumentos aplicados. Los resultados evidencian que el uso del juego como estrategia didáctica favorece significativamente el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en los

niños de 3 a 4 años. Durante las observaciones en aula, se identificó que las actividades lúdicas estructuradas -como juegos de clasificación, construcción, seriación y conteo- promueven la atención sostenida, la curiosidad y la capacidad de establecer relaciones entre objetos y conceptos numéricos.

De acuerdo con los registros obtenidos mediante la guía de observación, las experiencias más efectivas fueron aquellas que involucraron materiales manipulativos (bloques lógicos, figuras geométricas, cubos encajables y tarjetas de secuencia), ya que permitieron a los niños explorar libremente, formular hipótesis y construir nociones de cantidad, forma y tamaño.

La siguiente tabla presenta las acciones lúdicas más frecuentes y su porcentaje de incidencia en las actividades observadas.

Tabla 1.

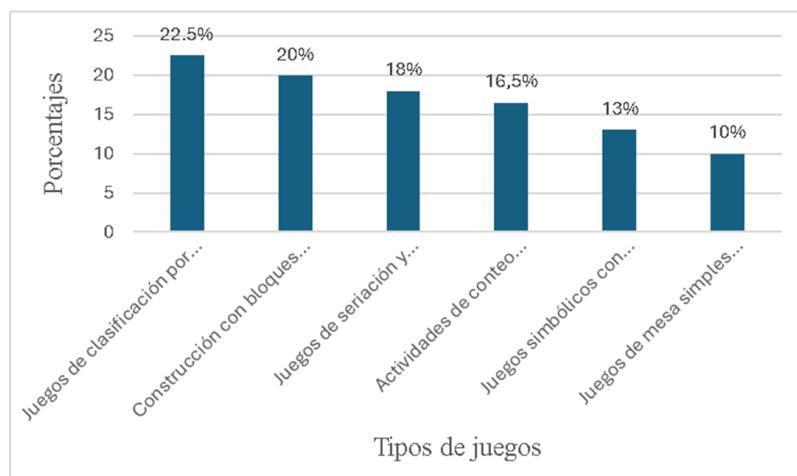
Actividades lúdicas y su incidencia en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático

Actividades lúdicas observadas	Porcentaje de participación infantil
Juegos de clasificación por color, forma o tamaño	22.5%
Construcción con bloques lógicos o encastres	20.0%
Juegos de seriación y secuencias de patrones	18.0%
Actividades de conteo mediante canciones u objetos	16.5%
Juegos simbólicos con materiales de aula (tiendas, cocina, transporte)	13.0%
Juegos de mesa simples (dominó, memoria, asociación)	10.0%

Nota: Elaboración propia (2025)

Figura 1.

Actividades lúdicas y su incidencia en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático



Nota: Análisis. La incidencia de los juegos de clasificación por color, forma o tamaño inciden en un 22.5%; los juegos de construcción con bloques lógicos o encastres inciden en un 20%; los de seriación y secuencias de patrones en un 18%; las actividades de conteo mediante canciones u objetos en un 16.5%; mientras que los juegos simbólicos con materiales de aula (tiendas, cocina, transporte), y, de mesa simples (dominó, memoria, asociación) en un 13% y 10% respectivamente.

Análisis y discusión de resultados

Los resultados revelan que los juegos de construcción, seriación y clasificación son los más utilizados por los docentes para fomentar el razonamiento lógico. Se observa que los niños logran agrupar objetos por color, forma o tamaño, anticipar secuencias y establecer relaciones de orden. Sin embargo, en algunos casos, la falta de planificación pedagógica limita el alcance del aprendizaje significativo.

La evidencia teórica (Villafuerte et al, 2024; Acevedo, L., et al, 2020) coinciden en que las experiencias lúdicas deben estructurarse en torno a objetivos claros, promoviendo la experimentación activa y la verbalización de los procesos mentales del niño. En ese sentido, los docentes que integran el juego de manera sistemática reportan mayor atención, cooperación y comprensión en los niños; por su parte, Páez-Merchán (2024), sostienen que el aprendizaje lúdico propicia un equilibrio entre la emoción y la cognición, lo cual incrementa la motivación por aprender.

En conclusión, los resultados confirman que el juego debe considerarse un eje transversal en la enseñanza de la matemática en la educación inicial, favoreciendo aprendizajes significativos y sostenibles.

El análisis de los datos también pone de manifiesto que los juegos de clasificación y construcción fueron los más eficaces para potenciar la comprensión de relaciones lógicas con lo que se coincide con los postulados de Vygotsky, quien destaca que el aprendizaje se consolida mediante la interacción social y la mediación pedagógica, siendo el juego una herramienta que amplía la zona de desarrollo próximo del niño. “El juego es una realidad cambiante y sobre todo impulsora del desarrollo mental del niño. Jugando con otros niños amplia su capacidad de comprender la realidad de su entorno social natural aumentando continuamente lo que Vigotsky llama -zona de desarrollo próximo-” (Vigotsky, 1978, citado en Webs UCM, 2025)

En síntesis, el análisis integral de los resultados evidencia que el juego constituye una herramienta pedagógica de alto impacto para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en los niños de 3 a 4 años. Su aplicación intencionada no solo potencia las habilidades cognitivas, sino que también fortalece la socialización, la creatividad y la autonomía infantil. Por tanto, es indispensable que

las instituciones educativas integren en su planificación didáctica estrategias lúdicas coherentes con los objetivos curriculares y las características evolutivas de los infantes.

CONCLUSIONES

El artículo proporciona pruebas teóricas y empíricas que refuerzan el empleo del juego como una estrategia didáctica fundamental en la educación temprana, con el objetivo de fomentar el avance del pensamiento lógico-matemático en niños de 3 a 4 años. Se resalta que el juego no es únicamente una forma de recreación, sino también un componente pedagógico esencial para que los niños desarrollen competencias cognitivas tales como clasificación, seriación, comparación y resolución de problemas a través del manejo de materiales tangibles y la interacción social.

El análisis exploratorio hecho en Ecuador corrobora que las actividades lúdicas organizadas fomentan la atención, la motivación y el aprendizaje significativo de los niños, lo cual ayuda a mejorar progresivamente su capacidad de razonamiento lógico-matemático. Asimismo, enfatiza el papel fundamental que juega el docente como mediador que orienta los juegos hacia metas educativas definidas.

Se destaca la importancia de que las entidades educativas incorporen el juego en sus planes curriculares de manera sistemática, fortaleciendo así la capacitación de los docentes en estrategias fundamentadas en el juego. Además, se recomienda involucrar a las familias para extender el efecto del aprendizaje en casa.

En definitiva, el artículo brinda contribuciones firmes para entender y emplear el juego como una técnica pedagógica que promueve el desarrollo integral del pensamiento lógico-matemático durante los primeros años de vida, generando ventajas a nivel cognitivo y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, L., Gómez, M. V., Ortega, J., Valencia, M. D., & Villa, L. F. (2020). La lúdica como mediadora del aprendizaje para el desarrollo integral de los niños de la primera infancia. *Ciencia y Academia*, 1, 96-104. <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/CYA/article/view/3738/3831>

- Bravo, K., & Ponce, R. (2021). Juegos manipulativos en el desarrollo de la motricidad en niños de 2 a 3 años. *Revista Alcon de Ciencias Sociales*, 9(1), 88–102. <https://repositorio.upse.edu.ec/items/6884d34b-7f3c-4fb9-9471-3f74f5468ae1>
- Celi Rojas, S. Z., Sánchez, V. C., Quilca Terán, M. S., & Paladines Benítez, M. D. C. (2021). Didactic strategies for the development of logical mathematical thinking in early education children. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 826-842. <https://n9.cl/vgtnz1>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research methods in education (8th ed.). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203224342/research-methods-education-keith-morrison-louis-cohen-lawrence-manion>
- Díaz-Molina, R. E., & Alay-Giler, A. D. (2023). La lúdica como estrategia activa para estimular el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de Educación Inicial. *MQRInvestigar*, 7(3), 561-586. <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/475>
- López Villafuerte, N. M., Nieto Gómez, R. Y., Delgado Parrales, V. V., & Figueroa Muñiz, L. K. (2024). Importancia de las actividades lúdicas en el proceso de aprendizaje en los niños de inicial. *Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual “ALCON”*, 4(4), 177-194. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i4.218>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). Lineamientos pedagógicos para la educación inicial y primer ciclo. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/09/Lineamientos-pedagogicos-de-Inicial-y-subPrepa.pdf>
- Páez-Merchán, C. Ortiz-Delgado, D., C. (2024). El juego como estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas en educación inicial. *Revista REICOMUNICAR*, 22(1), 40–52. <https://www.reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/296>
- Piaget, J. (2019). La formación del símbolo en el niño. Morata. Disponible en: <https://n9.cl/rdu7o>
- Reyes-Gallo, L., Vargas-Cevallos, T., & Mendieta-Toledo, L. (2018). Influencia de los juegos de concentración en el desarrollo de las relaciones lógico-matemáticas. *Polo del Conocimiento*, 3(10), 167-181. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9535719>
- UNESCO. (2022). El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en matemáticas: ¿Qué nos dicen y cómo usarlos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes?. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382720>
- Vigotsky, L. S. (1978). En Webs UCM (2025). Vigotsky y su teoría constructivista del juego. Recuperado de <https://webs.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/5/art382.php>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. <https://n9.cl/wtvwjc>
- Villafuerte, N. M. L., Gómez, R. Y. N., Parrales, V. V. D., & Muñiz, L. K. F. (2024). Importancia de las actividades lúdicas en el proceso de aprendizaje en los niños de inicial. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual “ALCON”*, 4(4), 177-194. <https://soeici.org/index.php/alcon/article/view/218>

Influencia del entorno familiar en el desarrollo de la regulación emocional en los niños de 4 a 5 años

Influence of the family environment on the development of emotional regulation in children aged 4 to 5 years old

<http://dx.doi.org/10.70557/raepmh.2.1.18-27=ENEIA.1.1.p>

Castro Chávez Ericka Melissa

Ericka.castroc@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil-Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6964-015X>

Orellana Burgos Ivis Judith

Ivis.orellanab@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil-Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3636-2498>

Salazar Alcívar María Micaela

maria.salazaral@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil-Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4026-9683>

Vera Matamoros Ivanna Lisbeth

ivanna.veram@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil-Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6549-5345>

RESUMEN

El propósito de este artículo es explorar como la familia impacta en la gestión emocional de niños de 4 a 5 años, dado que el hogar es el primer lugar donde aprenden sobre emociones. Este estudio se llevó a cabo utilizando un enfoque cualitativo y un diseño documental, enfocado en la revisión y el análisis de investigación académicas, tesis y publicaciones generadas entre 2020 y 2025. La metodología utilizada se basó en la revisión de la literatura y la herramienta utilizada fue una tabla para el análisis comparativo. Los hallazgos muestran que la calidad de la relación afectiva, los métodos de crianza y la consistencia del entorno familiar influyen considerablemente en la habilidad del niño para identificar, manejar y gestionar sus emociones. Se llega a la conclusión de que los entornos familiares que son afectivos, comprensivos y organizados fortalecen la seguridad emocional y fomentan una efectiva autorregulación. Además, se subraya la importancia de incorporar enfoques educativos y familiares que promueven el desarrollo emocional desde las primeras etapas de la vida.

Palabras claves: Seguridad, Familia, Afecto, Emociones, Crianza.

ABSTRACT

The purpose of this article is to explore how the family impacts the emotional management of children aged 4 to 5, given that the home is the first place where they learn about emotions. This study was conducted using a qualitative approach and a documentary design, focusing on the review and analysis of academic research, theses and publications generated between 2020 and 2025. The methodology used was based on a literature review, and the tool used was a table for comparative analysis. The findings show that the quality of the affective relationship, parenting methods, and the consistency of the child's ability to identify, manage, and regulate their emotions. It is concluded that family environments that are affectionate, understanding, and organized strengthen emotional security and foster affective self-regulation. Furthermore, the importance of incorporating educational and family approaches that promote emotional development from the earliest stages of life is emphasized.

Keywords: Security, Family, Affection, Emotions, Parenting.

INTRODUCCIÓN

La primera infancia es un período crucial en el que se establecen los cimientos del desarrollo emocional de una persona. Esto implica que el cuidado y la gestión de estas emociones recae como una responsabilidad fundamental en los adultos encargados de la crianza y guía de los niños pequeños, se debe ser responsables, educar con amor para poder moldear sus conductas a tiempo. La pedagogía del amor se traduce directamente en la co-regulación activa donde los padres son los que van a actuar como guías emocionales, esto va a ayudar a que los niños nombren, procesen y manejen la intensidad de sus emociones. Según Bermello et al. (2023), “La pedagogía del amor y la ternura apela a educar desde el afecto y con sensibilidad para nutrir la autoestima, curar heridas y superar todo sentido de inferioridad o incapacidad; pues, no hay educación efectiva si carece de afectividad” (pp.7-8). Entonces, al nutrir la autoestima, se va a reducir la necesidad que tiene el niño de recurrir a la externalización de problemas como las famosas rabietas.

Las emociones no las añadimos con el tiempo, sino que estas ya forman parte inherente y esencial del individuo desde su nacimiento, jugando un papel trascendental en la formación de la personalidad y en la capacidad de interacción con el entorno familiar y social.

Según menciona Azuero & Castro (2025), “Una familia que brinda espacios formativos como actividades lúdicas, integraciones, actividades recreativas, acompañamiento psicosocial, etc., permite que el niño desarrolle capacidades cognitivas y prácticas emocionales satisfactorias que le permitan un ejercicio de la niñez saludable y significativa.” (p.695). Existe una preocupación creciente sobre la escasa participación familiar en las actividades cotidianas y experiencias de interacción compartida con sus hijos e hijas, lo cual se extiende tanto al ámbito doméstico como al escolar.

Es importante saber que, dentro de la etapa inicial, que es donde más se necesita vivir en un entorno armónico, para así poder crear su lugar seguro a recurrir siempre y que se brinde ese espacio de aprendizaje continuo para regular sus emociones. Si se tienen padres ausentes el infante puede despertar en si comportamientos impulsivos, creando problemas de conducta, a menudo como una forma de buscar la atención que les hace falta por parte de sus padres. “Por eso los padres están llamados a enseñarle a sus hijos a reconocer las emociones y las

consecuencias que acarrea para que se observen personas y los demás, cuando ellas son negativas.” (Mendoza et al, 2022, p. 1144).

El entorno familiar es un pilar fundamental en el desarrollo emocional de los niños, ya que es el primer espacio dónde van a aprender a identificar, expresar y manejar sus emociones, es de vital importancia que los padres sepan y logren comprender la influencia que este espacio tiene, porque es un paso clave para promover un desarrollo equilibrado y saludable.

Según Castillo & Iguasña (2025) afirma que:

La regulación emocional es fundamental en la formación integral de los infantes puesto que abarca habilidades cognitivas, motrices, sociales y emocionales que permiten el desarrollo de experiencias a través de la convivencia con sus pares, así mismo permite gestionar o regular emociones con el entorno y problemas de la vida cotidiana. (p.4539)

Actualmente, observamos en el día a día que muchos de los niños que están entre el rango de la edad preescolar presentan dificultades en el manejo adecuado de sus emociones, lo cual se ve reflejado y es muy notorio cuando vemos comportamientos impulsivos, frustración excesiva o problemas para poder relacionarse con los demás.

Por lo tanto, estas dificultades se originan por la falta de acompañamiento emocional dentro del entorno familiar, donde los padres o cuidadores muchas veces carecen de estrategias para guiar y contener emocionalmente a los niños. “Pero, es la coherencia en el discurso y actuación de los padres, los que contribuyen a convertirse en un modelo emocional para los hijos.” (Mendoza et al, 2022, p. 1145).

De manera que, la regulación emocional no puede entenderse de forma aislada, sino más bien como resultado de un proceso persistente que da inicio dentro del núcleo familiar. Las experiencias emocionales vividas en casa, sobre todo la forma en la que los padres reaccionan a las necesidades afectivas de sus hijos moldea la forma en que estos aprenden a gestionar sus emociones y a poder relacionarse con los demás.

Desde esta perspectiva la influencia del entorno familiar logra conectar directamente con el papel del cuidador

principal, quien actúa como mediador en la construcción emocional del niño desde sus primeros vínculos afectivos.

Según Milozzi & Marmo (2022) “Todo niño viene al mundo con la tendencia a apegarse a un cuidador, pero es este último el que determinará de qué manera se organiza esta conducta de acuerdo a sus posibilidades y a su propia historia de apego.”(p.71). Cuando el cuidador principal brinda cuidados y atención sensible a las manifestaciones innatas como el hambre, miedo o la inconformidad, está enseñando al niño de manera no verbal, que sus estados internos importan, ya que son válidos y serán atendidos, creando así el primer sentido de seguridad emocional.

Para Nájera et al. (2022), “La madre o el cuidador principal es considerado como un elemento fundamental en la construcción subjetiva del niño durante al menos el primer año de vida, pues estos serán quienes brindarán cuidados, atención y respuestas a sus manifestaciones innatas”(p.42). De esta manera se establece la importancia crítica de la interacción temprana que se da entre el infante y su figura de apego primario, sentando las bases de la regulación emocional antes de la edad preescolar. Cuando hablamos de “construcción subjetiva” nos referimos a la forma en la que el niño va a comprender el mundo que lo rodea, y de sí mismo dentro de él, a través del espejo de respuestas parentales.

Podemos decir entonces que la regulación emocional es un proceso social y afectivo que se desarrolla en el contexto familiar y que determina la adaptación que va a tener el niño en su entorno. Por lo tanto, analizar la influencia del entorno familiar sobre la regulación emocional de los niños de 4 a 5 años resulta de gran relevancia, ya que va a permitir comprender los factores que potencian o en su defecto limitan el desarrollo saludable del infante.

Esta revisión no solo va a contribuir a la literatura existente, sino más bien va a ofrecer fundamentos teóricos para la elaboración de estrategias familiares que van a favorecer una crianza empática y consciente. La incrementación de retos emocionales se ha vuelto una prioridad tanto para padres como para los profesionales en el área de educación inicial, ya que estos ayudan a promover entornos familiares afectivos y seguros.

En el presente artículo se pretende examinar la bibliografía existente de como el entorno familiar va a influir en la habilidad de regular las emociones de los niños en el

rango de edad de los 4 a 5 años. Definitivamente se busca detectar los elementos familiares que intervienen en la regulación de las emociones, analizar investigaciones que vinculan el ambiente y las conductas emocionales infantiles y explorar intervenciones familiares que promueven una regulación emocional adecuada. Por lo tanto, se ofrecerá una visión integral que permita comprender la importancia de la dinámica familiar en el desarrollo emocional temprano.

METODOLOGÍA

El presente artículo, se realizó con un enfoque cualitativo, ya que se buscó interpretar y comprender el tema a partir del análisis de ideas y conocimientos construidos por otros autores. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), el enfoque cualitativo permite interpretar la información, considerando el contexto y los significados presentes en los estudios existentes.

El tipo de investigación fue documental, fueron realizadas mediante el uso de bases de datos reconocidas debido a que la investigación se centró en la revisión de fuentes bibliográficas como artículos científicos, tesis y publicaciones académicas relacionadas con el entorno familiar y la regulación emocional en la primera infancia.

Este tipo de diseño permitió reunir, comparar y reflexionar sobre conocimientos previamente estudiados, lo cual fue adecuado para alcanzar el objetivo de esta investigación; comprender acerca de la manera en que el ambiente familiar influye en la regulación emocional de los niños entre 4 y 5 años.

Como palabras claves que utilizamos para poder revisar el tema de nuestro artículo fueron: “emociones en la primera infancia”, “influencia familiar”, “seguridad emocional”, “estilos de crianza”, “entorno familiar”, “establecer límites”, “vinculación afectiva”, “socioemocional”, “las emociones”, “características de las familias”, “regulación emocional” (Zeballos Ramírez & Pumacahua Yucra, 2023)

Se seleccionaron solamente los trabajos académicos que guardaron relación directa con los propósitos del estudio.

Para ello, se tomó en cuenta documentos publicados entre los años 2020 y 2025, investigaciones desarrolladas con niños del nivel inicial I y II, centradas en el papel que ejerce el ambiente familiar en el desarrollo y manejo de las emociones. Además, se incluyeron estudios que

emplearon enfoques y procedimientos sustentados en la revisión y análisis de fuentes bibliográficas.

Por otro lado, se descartaron ciertas investigaciones y trabajos académicos que no cumplían con los criterios establecidos. Se excluyeron aquellas realizadas antes del año 2020, investigaciones que no contaban con aval o aprobación institucional, así como aquellas que no aportaban una propuesta o explicación relacionada directamente con el tema central.

Del mismo modo, no se consideraron investigaciones enfocadas únicamente en los aspectos negativos de la regulación emocional en la primera infancia, ni aquellas que no incluían el rango de edad definido (4 a 5 años), además de investigaciones que carecían de sustento teórico o análisis fundamentado.

El proceso de elección de las fuentes se llevó a cabo en dos momentos. En un inicio, se revisaron los temas y los resúmenes correspondientes, con el fin de poder identificar si presentaban una similitud adecuada con nuestra meta de estudio, nuestro tema de investigación y su propósito.

Posteriormente, se procedió a la lectura y valoración completa de las investigaciones preseleccionadas, con la finalidad de confirmar que cumplieran con los criterios definidos y que proporcionaran información relevante para la elaboración del artículo.

Dentro de las fuentes revisadas, se destaca el artículo del investigador Lenin Byron Mendieta Toledo, publicado en la Revista Yachakuna con el título “El vínculo afectivo entre docente- estudiante en inicial II niños de 4 a 5 años”. (Alvarado Montoya, 2024) En este artículo se muestra como las relaciones afectivas cercanas ayudan a fortalecer la seguridad emocional y la autorregulación en los niños.

Aunque el contexto de este estudio es escolar, estas ideas son comparables con lo que ocurre dentro del hogar, que es el primer ambiente donde el niño aprende a sentir y expresar sus emociones. Así mismo, se tomaron en cuenta otros estudios que analizan el papel del entorno familiar en el desarrollo emocional, donde se señala la importancia del acompañamiento afectivo y la estabilidad emocional como base para que los niños aprendan a identificar y manejar sus emociones.

Además de estas dos investigaciones principales, se revisaron varias fuentes adicionales que reforzaron las categorías de análisis identificadas: vínculo afectivo, estilos de crianza y prácticas familiares de acompañamiento emocional, lo que permitió la facilidad de construir una visión clara y fundamentada sobre el papel que tiene la familia en el desarrollo de la regulación emocional en los niños de 4 a 5 años.

RESULTADOS

El análisis documental realizado permitió identificar que el entorno familiar cumple un papel determinante en el desarrollo de la regulación emocional en los niños de 4 a 5 años.

Las fuentes revisadas demuestran que las primeras experiencias afectivas, dentro de hogar juntos a sus cuidadores, contribuyen la base para que los niños aprendan a nombrar, expresar y regular sus emociones en momentos de convivencia, juego y resolución de problemas.

Se presenta a continuación una tabla con los estudios preseleccionados, que fueron estudiados y analizados, para llevar a cabo el artículo de nuestro tema, sobre la regulación emocional en la infancia.

Tabla 1*Ficha de registro de artículos*

N.º	Título de Artículo	Metodología	Resultados
1	La recreación infantil en el desarrollo socio afectivo en niños 4 a 5 años Metodología	Descriptiva con enfoque mixto	Según la perspectiva de los padres, la recreación aporta evidentemente al manejo emocional, el desarrollo de la empatía y la cooperación en los infantes.
2	El vínculo afectivo docente-estudiante en inicial II” niños de 4 a 5 años	Cualitativo-Diseño descriptivo y exploratorio- Observación directa	Un vínculo afectivo sólido contribuye significativamente al bienestar emocional de los niños, mejorando su participación en clase, su comportamiento y su capacidad para afrontar desafíos.
3	Estilos de crianza y su efecto en el comportamiento de los niños	Descriptivo-analítico	Un estilo autoritativo que combina límites firmes con apoyo emocional promueve habilidades de autorregulación y actitudes prosociales.
4	Los estilos de crianza y su efectividad en los comportamientos en el infante	Cuantitativa	Los estilos autoritarios, caracterizados por un alto nivel de control y expectativas estrictas, pueden fomentar la obediencia y disciplina, pero a menudo a costa de la autoestima y el bienestar emocional de los niños.
5	El apego en el desarrollo autónomo del infante	Cualitativo – Descriptivo es decir mixta, investigación bibliográfica y documental	La importancia del equilibrio del desarrollo del apego en el infante, desde el factor esencial del adulto en la aplicación de la obtención del estado emocional.
6	Revisión sistemática sobre la relación entre apego y regulación emocional.	Cualitativo Análisis sistemático	Los hallazgos confirman que existe una relación positiva entre vínculos de apego y regulación emocional en diversas etapas de la vida, y que el apego inseguro se asocia con distintos problemas psicológicos como trastornos de ansiedad, depresión, somatización, TOC, trastorno límite y consumo problemático de sustancias, tabaco y alcohol.
7	influencia del contexto familiar y/o doméstico en el desarrollo emocional infantil: una revisión sistemática.	Cualitativo, Revisión sistemática	el clima familiar y las relaciones internas son de vital importancia a nivel integral del menor, es decir, no sólo a nivel emocional, sino a nivel cognitivo, social y personal.
8	La influencia del entorno familiar en el desarrollo emocional de los niños en edad preescolar	Cualitativo Análisis documental	Las condiciones socioeconómicas pueden presentar desafíos adicionales, un buen vínculo familiar puede superar las dificultades materiales

9	La inteligencia emocional y las habilidades sociales en niños de 4 a 5 años	revisión teórica Cualitativa, cuantitativa	alta calificación en la habilidad para reconocer y expresar emociones de manera apropiada, aunque con desafíos en la gestión de la frustración y la empatía.
10	Entorno familiar en el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de 4 a 5 años	mixta de tipo bibliográfico, descriptivo, explicativo y propositivo	la mayoría de los representantes legales casi nunca consideran que su entorno familiar es apropiado para el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus hijos.

Nota. Ficha de registros de los estudios de investigación seleccionados

Análisis

El desarrollo socioemocional en los niños de 4 a 5 años se fortalece significativamente a través de experiencias afectivas positivas y entornos de acompañamiento seguro. El artículo 1 señala que la recreación infantil contribuye directamente al manejo emocional y al fomento de la empatía y la cooperación entre los niños, ya que durante el juego se generan interacciones que favorecen la expresión emocional y la convivencia. De manera complementaria, el artículo 2, destaca que un vínculo afectivo sólido entre docente y estudiante fortalece el bienestar emocional del niño, permitiendo una participación más activa en clase y una mejor disposición para afrontar desafíos. Esto demuestra que tanto el hogar como la escuela son espacios esenciales donde el afecto y la comunicación fortalecen el desarrollo emocional.

Así mismo, los artículos 3 y 4 abordan la influencia de los estilos de crianza en la conducta infantil. El artículo 3 afirma que un estilo de crianza autoritativo, que combina límites con apoyo emocional, promueve habilidades de autorregulación y actitudes prosociales.

En contraste, el artículo 4 advierte que los estilos autoritarios, basados en el control estricto, pueden generar obediencia, pero afectan negativamente la autoestima y el bienestar emocional del niño. Estas conclusiones permiten evidenciar que la crianza equilibrada, con afecto y normas claras, favorece un desarrollo socioemocional saludable, mientras que la rigidez puede provocar inseguridad emocional.

Por otra parte, el artículo 5 resalta que el apego es fundamental para el desarrollo autónomo del niño, ya que la presencia sensible del adulto contribuye a la construcción de seguridad emocional. Esta idea se complementa con el artículo 6, donde se confirma que un

apego seguro favorece la regulación emocional a lo largo de la vida, mientras que los vínculos inseguros pueden asociarse con diferentes dificultades psicológicas. Esto demuestra que el apego no solo tiene efectos inmediatos, si no también repercusiones duraderas en la salud emocional.

En el contexto familiar, los artículos 7, 8 y 10 evidencian que el clima del hogar influye de manera directa en el desarrollo emocional del niño. El artículo 7 señala que el entorno familiar impacta no solo el área emocional, sino también la cognitiva y social. Así mismo el artículo 8 indica que, aunque existan dificultades socioeconómicas, un ambiente familiar afectivo puede compensar dichas limitaciones. Por otro lado, el artículo 10 revela que muchos representantes no reconocen la influencia que tiene el hogar en las habilidades socioemocionales, lo que puede dificultar la aplicación de prácticas favorables en casa.

Para terminar el artículo 9 demuestra que los niños presentan buenas capacidades para reconocer y expresar emociones, aunque aún existen retos en la gestión de la frustración y la empatía, lo que confirma la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas y familiares que promuevan la regulación emocional.

DISCUSIÓN

Analizando los resultados obtenidos confirmamos que el entorno familiar desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la regulación emocional de los niños. Esto coincide con las bases teóricas planteadas por autores como Castillo e Iguasña (2025), quienes mantienen que la familia constituye el primer espacio de aprendizaje emocional, donde los niños identifican, expresan y controlan sus emociones a través de la convivencia diaria y la interacción que tienen con sus cuidadores. La

comparación entre los estudios revisados nos muestra una constante que es “la calidad del vínculo afectivo familiar influye directamente en la formación de la seguridad emocional y, por ende, en la capacidad del niño para autorregularse.”

También analizamos que los estilos de crianza tienen un impacto decisivo en la manera en que los niños desarrollan sus competencias emocionales.

En concordancia con los estudios de Cevallos y Moreira. (2024), los estilos parentales autoritativos, caracterizados por la combinación de límites con afecto y comunicación favorecen la empatía la autonomía y la autorregulación. En cambio, estilos autoritarios o permisivos tienden a generar inseguridad, dependencia emocional o dificultades para manejar la frustración. Estos resultados reafirman que la regulación emocional no es una habilidad innata, sino algo que se construye a partir de experiencias familiares consistentes y afectivas.

Destacamos la influencia de factores contextuales tales como la estabilidad económica, el nivel educativo de los padres y la influencia familiar. Un clima familiar estable y armonioso puede llegar a compensar incluso las limitaciones materiales, fortaleciendo así la capacidad emocional del niño. Esto nos dice que más allá de los recursos físicos, el acompañamiento emocional que tenga el niño y la presencia activa de sus padres son los elementos determinantes en su bienestar emocional.

En el contexto educativo, investigaciones como la de Lenin Mendieta (2024) demuestran que los vínculos afectivos sólidos entre docentes y estudiantes replican los beneficios del entorno familiar saludable, reforzando la seguridad y confianza de los niños dentro del aula. Esto sugiere que la escuela puede convertirse en un espacio complementario para la construcción de la regulación emocional, siempre y cuando el docente actúe también como mediador afectivo y una guía empática para el estudiante.

Una de las principales contribuciones del estudio es la integración de distintas perspectivas teóricas sobre el papel de la familia en la formación emocional temprana, lo que permite comprender la regulación emocional como un proceso que abarca varios aspectos como: afectivo, social y cognitivo. Sin embargo, también reconocemos ciertas limitaciones ya que el análisis se basa en fuentes secundarias y no en observaciones directas.

Estos resultados permiten afirmar que un entorno familiar afectivo, estructurado y empático constituye la base para el desarrollo de la regulación emocional en los niños. Las prácticas de crianza coherentes, el acompañamiento emocional constante y la comunicación positiva son elementos claves para fomentar la seguridad, la confianza y la estabilidad emocional en la primera infancia, ayudando así al desarrollo integral del niño desde sus primeros años de vida.

Conclusiones

La investigación confirmó que la familia constituye el primer espacio de formación donde los niños aprenden a reconocer, expresar y controlar sus emociones, siendo los padres los principales modelos de este proceso. Los estilos de crianza influyen en el desarrollo de las competencias emocionales, en los entornos familiares donde predomina el asertividad, la empatía y el acompañamiento respetuoso favorecen la autorregulación y la seguridad emocional.

La autorregulación emocional no es un proceso aislado, sino un componente importante del desarrollo integral del niño, que está vinculado con las áreas social, cognitiva y afectiva. La interacción que los niños tengan con adultos como sus familiares o docentes van a proporcionar las bases para que aprendan a gestionar sus emociones.

Es importante implementar estrategias educativas y familiares que promuevan entornos afectivos positivos, ya que estos influyen directamente en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales desde los primeros años de vida. El vínculo entre la familia y la escuela es de suma importancia en este proceso ya que el docente también actúa como un guía para los niños y su ayuda va a potenciar la autorregulación emocional en ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuria González, A., Esteves Fajardo, Z., & González Orbea, G. L. (2024). EL APEGO EN EL DESARROLLO AUTÓNOMO DEL INFANTE. Revista Académica YACHAKUNA, 1(1), 70–82. <https://doi.org/10.70557/2024.ychkn.1.1.p70-82>

Alvarado Montoya, M., Fajardo Barcia, N., Jiménez Cevallos, Y., Montoya Cruz, E., & Mendieta Toledo, L. B. (2024). El vínculo afectivo docente-estudiante en inicial II” niños de 4 a 5 años. Revista Académica YACHAKUNA, 2(1), 13–26. <https://doi.org/10.70557/2025.ychkn.2.1.p13-26>

- Arrobo Escaleras, A. N., & Sandoval Hormaza, D. A. (2024, October 17). La inteligencia emocional y las habilidades sociales en niños de 4 a 5 años: Talleres para padres [Trabajo de grado, Universidad de Guayaquil: Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación]. Repositorio UG. <https://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/75510>
- Ayaúca Quimis, M. P., Franco Terán, A. P., Macías Rivas, R. G., Palma Vera, J. D., & Alarcón Flor, D. F. (2025). La recreación infantil en el desarrollo socio afectivo en niños 4 a 5 años. *Revista Académica YACHAKUNA*, 2(2), 93–105.
- Bermello-Murillo, M.-P., Arteaga-Párraga, N. M., Navia-Sánchez, N. C., & Rezabala-Cedeño, Y. M. (2023). La pedagogía del amor y la ternura para la humanización de la práctica educativa. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 6(12), 219–236. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2561>
- Castillo, M. Iguasña, Ch. (2025). La regulación emocional en el desarrollo integral en niños de 4 a 5 años. *Revista G-ner@ndo*, Vº6 (Nº1.). 4537 –4556.
- Cevallos Alvarado, M. N., Morán Mosquera, M. K., Moreira Yépez, N. S., & Muñoz Bravo, A. G. (2024). Estilos de crianza y su efecto en el comportamiento de los niños. *Revista Académica YACHAKUNA*, 2(1), 27–38. <https://doi.org/10.70557/2025.ychkn.2.1.p27-38>
- Chiquito Pincay, C. E., & Portoviejo Belisela, N. S. (2024, noviembre). Entorno familiar en el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de 4 a 5 años [Trabajo de titulación, Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación]. Universidad de Guayaquil. <https://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/76226>
- De la Casa Herrerías, R. (2022). Influencia del contexto familiar y/o doméstico en el desarrollo emocional infantil: Una revisión sistemática [Trabajo de investigación, Universidad de Almería]. Repositorio Institucional de la Universidad de Almería. <https://repositorio.ual.es/handle/10835/16948>
- Gavilanes Laines, F. B., Meza Arguello, D. M., Cedeño Espinoza, G. V., & Hulia Gorozabel, M. E. (2025). La influencia del entorno familiar en el desarrollo emocional de los niños en edad preescolar. *Sage Sphere International Journal*, 2(3), 1-10. <https://doi.org/10.63688/2v7ppm86> <https://doi.org/10.70557/2025.ychkn.2.2.p93-105>
- Milozi, S., & Marmo, J. (2022). Revisión sistemática sobre la relación entre apego y regulación emocional. *PSICOLOGÍA UNEMI*, 6(11), 70-86. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss11.2022pp70-86p>
- Moreira Yépez, N. S., Segarra Mendoza, R., & Peralta Castro, J. D. (2024). LOS ESTILOS DE CRIANZA Y SU EFECTIVIDAD EN LOS COMPORTAMIENTOS EN EL INFANTE. *Revista Académica YACHAKUNA*, 1(1), 110–121. <https://doi.org/10.70557/2024.ychkn.1.1.p110-121>
- Orbe Nájera, C., Benavides Borja, M. T., & Monesterolo Lencioni , A. (2022). DESARROLLO INTEGRAL EN LA PRIMERA INFANCIA. *REVISTA PUCE* (114), 33-55. <https://doi.org/https://puceinvestiga.puce.edu.ec/>
- Sierra, N. E. M., Chóez, X. E. F., del Rocío Verdesoto Galeas, J., & Ramírez, P. F. P. (2022). La ausencia paterna y el estado emocional depresivo en los hijos. *Estudios de Casos y Propuesta*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.7781991>
- Viviana Azuero, & Maribel Castro. (2025). EL ROL DE LA FAMILIA EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL ESTUDIANTE DE PREESCOLAR. *LÍNEA IMAGINARIA*, 2(20). <https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i20.3758>
- Zeballos Ramírez, P. E., & Pumacahua Yucra, M. C. (2023). Estrategias de búsqueda, selección y evaluación de información digital para la lectura y escritura. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 73(73), 121 - 149. <https://doi.org/10.46744/bapl.202301.005>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Recuperado el 31 de octubre de 2025, de https://d1wqxts1xzle7.cloudfront.net/58257558/Definiciones_de_los_enfoques_cuantitativo_y_cualitativo_sus_similitudes_y_diferencias.pdf?1738380391=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDefiniciones_de_los_enfoques_cuantitativ.pdf&Expires=176
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación - Dialnet (6a ed.). McGraw Hill España. Recuperado el 31 de October de 2025, de https://d1wqxts1xzle7.cloudfront.net/58257558/Definiciones_de_los_enfoques_cuantitativo_y_cualitativo_sus_similitudes_y_diferencias.pdf?1738380391=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDefiniciones_de_los_enfoques_cuantitativ.pdf&Expires=176

2025, de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>

Orbe Nájera, C., Benavides Borja, M. T., & Monesterolo Lencioni , A. (2022). DESARROLLO INTEGRAL EN LA PRIMERA INFANCIA. REVISTA PUCE (114), 33-55. doi: <https://puceinvestiga.puce.edu.ec/>

Alvarado Montoya, M., Fajardo Barcia, N., Jiménez Cevallos, Y., Montoya Cruz, E., & Mendieta Toledo, L. B. (2024). El vínculo afectivo docente-estudiante en inicial II” niños de 4 a 5 años. Revista Académica YACHAKUNA, 2(1), 13–26. <https://revistayachakuna.com/index.php/revista-academica/article/view/32>

Arias, F. (2012). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica (6.^a ed.). Editorial Episteme. <https://sagespherejournal.com/index.php/SSIJ/article/view/62>

Influencia del juego multisensorial en el desarrollo de la lectoescritura en la infancia

Influence of multisensory play on the development of literacy in childhood

<http://dx.doi.org/10.70557/raepmh.2.1.28-36=ENEIA.1.1.p>

Cabeza Escobar Dayana Sarela

Dayana.cabezae@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5612-2743>

Choez Vera Nathalia Sofia

nathalia.sofiac@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0182-4300>

Morán Pivaque Xiomara Lissette

xiomara.moranp@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1857-2116>

Rugel Gordillo Julissa Nicole

julissa.rugelg@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3378-1057>

RESUMEN

El proyecto se desarrolla con el objetivo de conocer los beneficios pedagógicos que tienen los juegos multisensoriales en el desarrollo de la lectoescritura en los niños, validando también la importancia de estos jugos para la comprensión de conceptos y elementos lectores, usando una estructura de enseñanza dinamia e interactiva. Para el proceso metodológico de esta investigación se aplicó un enfoque de tipo cualitativo, con un alcance descriptivo, no experimental, además se recopilo información relevante, mediante una investigación bibliográfica, centrada en la búsqueda de información en distintas fuentes, como artículos de investigación, revistas científicas, tesis y diarios de campo. Entre los resultados obtenidos, se determinó que complementar el proceso de enseñanza- aprendizaje con juegos multisensoriales, como la manipulación de plastilina, pintar con los dedos o juegos más complejos como la rayuela, ayudan a desarrollar habilidades de comprensión ya que en estos juegos aportan en los niños habilidades de comprensión escrita y lectora, que proviene de una práctica indirecta de estímulos como el agarre, la persecución y visualización, que son esenciales para formar en los niños un desarrollo lectoescritura óptimo y genuino, reforzando la teoría que el niño es capaz de aprender mientras juega.

Palabras claves: Juego multisensorial, lectoescritura, constructivos no, dinámicas interactivas, herramientas pedagógicas.

ABSTRACT

The research project was developed with the objective of understanding the pedagogical benefits of multisensory games in the development of literacy in children, also validating the importance of these games for the comprehension of reading concepts and elements, using a dynamic and interactive teaching structure. For the methodological process of this research, a qualitative approach was applied, with a descriptive, non-experimental scope. Relevant information was also gathered through bibliographic research, focused on searching for information in various sources, such as research articles, scientific journals, theses, and field notes. Among the results obtained, it was determined that complementing the teaching-learning process with multisensory games, such as manipulating modeling clay, finger painting, or more complex games like hopscotch, helps develop comprehension skills, since these games contribute to children's written and reading comprehension skills, which come from indirect practice. Stimuli such as grasping, chasing, and visualization are essential for fostering optimal and genuine literacy development in children, reinforcing the theory that children are capable of learning through play.

Keywords: Multisensory play, literacy, non-constructive play, interactive dynamics, pedagogical tools.

INTRODUCCIÓN

Los juegos multisensoriales.

Antes de saber acerca de los juegos multisensoriales, es preciso definir al juego como la base del desarrollo social de las personas, así, Mendieta et al., (2017) señalan que el juego es una actividad esencial para el desarrollo completo del niño, ya que mediante este se estimulan las habilidades motrices, emocionales, cognitivas, expresivas y creativas. Como una práctica educativa y terapéutica que promueve el aprendizaje, la indagación del medio ambiente y la comunicación verbal y corporal, el juego es comprendido como un medio por el cual el niño se familiariza con su cuerpo, construye su esquema corporal y establece vínculos con su entorno afectivo y social.

Así, el juego es un medio para el desarrollo psicomotor que combina la emoción, el intelecto y el movimiento.

Esto ayuda a construir la identidad del niño, su autoestima y su capacidad de expresarse creativamente como individuo singular y valioso. Es una experiencia de carácter lúdico que promueve la autonomía, el respeto por uno mismo y los demás, así como el autoconocimiento, en un ambiente seguro que favorece el desarrollo integral del niño desde una visión holística y humanista.

En los tiempos actuales, la educación, se considera un proceso activo e interactivo, donde el estudiante es el sujeto principal del contexto educativo, y el docente un guía que le brinda herramientas, recursos y estrategias, que podrá realizar en base a aspectos constructivistas como la experiencia, el juego y el trabajo en equipo.

Esto ha generado una estructura de aprendizaje que se basa en lo académico y en el desarrollo de destrezas personales que promueven un aprendizaje significativo, como la comprensión y exploración a través de los sentidos, donde el estudiante puede desarrollar sus conocimientos a través de estímulos sensoriales que potencian sus cualidades intelectuales, emocionales y sociales. Considerando estos aspectos, se planea idear estrategias centradas en el implemento de juegos multisensoriales, que aporten a la mejora de habilidades de lectoescritura en los niños, tomando en cuenta actividades que mezclan la manipulación de objetos, coordinación de dinámicas y demás actividades interactivas que fomentan un aprendizaje genuino.

El juego multisensorial.

Gracias al análisis e investigación de diversas fuentes bibliográficas, se dedujo que los juegos multisensoriales suelen presentarse como un indicador contextual que forma parte del llamado “aprendizaje multisensorial”, entendido por (Begnini, 2024), como una forma de aprendizaje abstracto. Este aprendizaje se considera valioso para fomentar un desarrollo integral en los niños, basados en la exploración sensorial como fuente de desarrollo para una comprensión abstracta.

Esta perspectiva se entiende como la forma de estimular la comprensión de conceptos y destrezas a través de los sentidos, usando para ello objetos y experiencias que los lleven a profundizar sobre lo que tocan, huelen, observan o escuchan. En este contexto, tomando el concepto de Toainga et al., (2025) , los juegos multisensoriales forman parte de un proceso de estimulación sensorial, funcionando como recursos que involucran el uso de los sentidos. En otras palabras, intervienen actividades lúdicas que combinan objetos físicos o actividades dinámicas que fomenten una comprensión a través de sus sentidos.

Es importante tener en cuenta que el aprendizaje no se debe fundamentar solo por conceptos o actividades destinadas a la memorización, más bien debe ser un espacio donde se fomente la interacción libre, el trabajo en equipo y el descubrimiento a través de los sentidos, es ahí donde intervienen los juegos multisensoriales como elementos integradores para impulsar al niño a descubrir y crear sus propios conceptos mientras se divierte y estimula sus sentidos.

La lectoescritura

La lectoescritura más allá de ser la capacidad de leer y escribir se basa en aquellos elementos neuronales y cognitivos que intervienen en el desarrollo exitoso de la misma. Tal como lo menciona Montealegre (2021), la lectoescritura está compuesta de procesos psicológicos como: la memoria, la percepción, la cognición, la capacidad inferencial, la metacognición y la conciencia. Esto confirma que la lectoescritura está vinculada en cierta parte a las habilidades cognitivas, ya que es un proceso duradero que se forma mediante estímulos neuronales que van perfeccionándose a medida que el individuo crece. Bajo esta premisa teórica, se considera la lectoescritura va más allá de la adquisición de

conocimientos, se trata de que este proceso se adapte y se formalice mediante el desarrollo cognitivo, involucrando aspectos como la memoria para hacer de este aprendizaje algo permanente y perfeccionarla con la práctica.

Por otro lado, considera que la lectoescritura es base fundamental para la comprensión de conceptos, ideas e imágenes. Esto es el de combinar aspectos comunicativos como la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita, que, trabajados desde la primera infancia, benefician al desarrollo conductual, social e intelectual de los infantes.

Analizando estas definiciones se entiende que el proceso de lectoescritura se perfecciona en base a las habilidades cognitivas, ya que forman parte de una estructura neuronal, qué genera esas funciones en base estímulos que crean un conocimiento formal.

Propiedades del juego multisensorial empleadas a la lectoescritura.

Gutiérrez (2023), se enfoca en la importancia del juego multisensorial como una estrategia flexible y dinámica que brinda a los niños una nueva forma de fomentar sus conocimientos a través de la exploración de materiales, situaciones y experiencias a través de los sentidos, complementando también juegos y dinámicas con materiales variados que fomenten el descubrimiento y la adquisición de conocimientos de forma genuina.

Por su parte, Buñay (2023), indica beneficios complejos acerca de los juegos multisensoriales en relación con la lectoescritura. Uno de ellos es que los juegos al estimular varios sentidos, aportan al desarrollo cognitivo, la atención y la agilidad para resolver problemas.

Ante esto, se definen propiedades especificadas de manera personal, de acuerdo a las investigaciones realizadas

- Los juegos multisensoriales trabajan directamente con los sentidos por lo que ayuda a la mejora de habilidades motrices que son esenciales para la escritura, como el agarre y la coordinación.
- Las actividades o juegos seleccionados deben fomentar la exploración, es decir que el niño tome un objeto y pueda interpretarlo y comprenderlo de la misma manera puede hacerlo con las dinámicas.

- En relación al medio visual, existen juegos como los puzzles, los rompecabezas o actividades de visualización de imágenes, activa en los niños la percepción visual, otorgándoles la capacidad de comprender símbolos, objetos y libros mediante la visualización.

- Para trabajar con el sentido del tacto, los niños pueden sentir objetos con sus manos para identificar texturas y del mismo modo mejorar su coordinación motriz.

METODOLOGÍA

La investigación se realizó mediante una metodología cualitativa, complementada con el proceso de investigación se realizó bajo una metodología cualitativa, acompañada de una investigación bibliográfica y descriptiva, que recopiló información de distintas fuentes, tales como, estudios académicos, artículos científicos y publicaciones digitales actualizadas correspondiente a los últimos 5 años vigentes (2021 – 2025). Para realizar el proceso investigativo se tomó información Revista de la facultad de medicina, Revista Sinergia Académica, Revista Polo del conocimiento, Revista Científica Multidisciplinaria HEXACIENCIAS, Clínica Universidad de Navarra, además de tesis o proyectos de titulación obtenidos de Repositorios académicos de la Universidad Politécnica Salesiana, La Universidad de Guayaquil, incluida su biblioteca Virtual de “eLibros.net”, que brindaron información relevante sobre el tema “Influencia del juego multisensorial en el desarrollo de la lectoescritura en la infancia”

Entre los términos de búsqueda utilizados se encuentran “Juegos multisensoriales”, “Aprendizaje sensorial”, “Propiedades de los juegos multisensoriales”, “proceso de lectoescritura”, “habilidades de lectoescritura”, “Aprendizaje a través del juego”, “Exploración mediante los sentidos”, “Lectoescritura y su influencia cognitiva”, “Las habilidades cognitivas en el desarrollo de la lectoescritura” y “Influencia del docente en la lectoescritura”.

Para enriquecer el contenido informativo se estructuraron 10 fuentes principales, que resultaron relevantes para la investigación.

Limitaciones: al tratarse de una revisión documental, no se accedió a información primaria, lo que limita la aplicación contextualizada de los hallazgos en un entorno educativo local.

RESULTADOS

Figura 1.
Matriz de contraste de artículos

Nº	Titulo	Objetivo	Metodología	Resultados	Discusión	Conclusiones	Enlaces
1	Impacto del aprendizaje multisensorial en la comprensión de conceptos abstractos.	Reconocer el impacto del aprendizaje multisensorial	Revisión bibliográfica.	El aprendizaje multisensorial mejora significativamente la comprensión de conceptos abstractos	Es importante que los sentidos se estimulen de manera constante con juegos y estrategias didácticas.	El aprendizaje multisensorial aporta a la comprensión.	https://www.editorialsphaera.com/index.php/eth/article/view/50/81
2	Estrategias de aprendizaje multisensorial en la lecto - escritura del segundo año de educación básica	Determinar estrategias que fomenten la lectoescritura mediante el aprendizaje multisensorial.	Diseño cuasiexperimental	Se muestra un impacto positivo en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura de los estudiantes	Es necesario estimular la parte sensorial	El aprendizaje sensorial aporta al desarrollo lectoescritor	https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5571/13787
3	ESTRATEGIAS Multisensoriales para el aprendizaje de la lectoescritura en segundo año de educación general básica de la unidad educativa ciudad de cuenca, año 2022	Impacto del uso de estrategias multisensoriales para mejorar el aprendizaje.	Enfoque mixto.	Los estudiantes desarrollan mayor interés por aprender.	Se debe fomentar la participación a través de estrategias que estimulen los sentidos.	El aprendizaje multisensorial fomenta la participación activa.	https://doi.org/10.22463/2590-9215.4598
4	Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio	Analizar el desarrollo de la lecto-escritura, precisando dos fases: la adquisición y el dominio	Investigación documental	El desarrollo de la lectoescritura se consigue mediante la adquisición previa.	La lectoescritura debe ser fomentada con actividades lúdicas y dinámicas	La lectoescritura se adquiere con la interacción y se domina con la práctica.	https://www.realty.org/pdf/798/79890103.pdf
5	Juegos infantiles inclusivos para el desarrollo multisensorial en espacios públicos del distrito de San Juan de Lurigancho	Formar estrategias de aprendizaje multisensorial con recursos y aprendizajes no convencionales.	Revisión sistemática	Relevancia del diagnóstico temprano y enfoque multidisciplinario	La intervención desde el entorno escolar es determinante	Las estrategias multisensoriales deben ser fomentadas por métodos no convencionales	https://tesis.puc.edu.pe/items/6b884ea4-ab9f-46b0-bc76-c89d1bb66d87

6	Experiencias docentes aplicando el método multisensorial en las matemáticas del nivel inicial.	Determina la influencia del decente en el aprendizaje multisensorial.	Enfoque cualitativo y fenomenológico.	El aprendizaje fluye por medio de los sentidos.	Los juegos deben combinar la estimulación de dos o más sentidos	Los docentes deben trabajar con estrategias basadas en el aprendizaje a través de los sentidos.	https://repositorio.uch.edu.pe/handle/20.500.12872/945
7	El impacto de las aulas multisensoriales en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños de 0 a 5 años	Analizar el impacto de las aulas multisensoriales en el desarrollo cognitivo y emocional	Enfoque mixto.	Las aulas multisensoriales son esenciales para el desarrollo cognitivo.	Se deben implementar aulas con recursos y materiales que promuevan la estimulación cognitiva.	las aulas multisensoriales representan una estrategia pedagógica innovadora que contribuye al aprendizaje significativo	https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/137
8	La enseñanza multisensorial en el desarrollo del lenguaje en niños de educación inicial	Analizar los beneficios de la enseñanza multisensorial en el aprendizaje.	Revisión sistemática	Las estrategias multisensoriales aportan al desarrollo de habilidades cognitivas	Se deben implementar juegos de memoria y atención para desarrollar la cognición.	El desarrollo cognitivo se logra estimulando los sentidos.	https://www.reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/390/643
9	Gamificación multisensorial y aprendizaje temprano de la lectoescritura	Comprobar la utilidad de la Gamificación como estrategia de aprendizaje multisensorial.	Enfoque cuantitativo	Reflejan un equilibrio favorable en la lectoescritura	Se deben implementar juegos relacionados con aspectos del aprendizaje	Los niños pueden construir su conocimiento mientras exploraran sus recursos.	https://www.poderelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10483
10	El impacto de las experiencias multisensoriales en el desarrollo cognitivo y socioemocional durante la primera infancia: Estrategias para una educación inicial de Calidad.	Evidenciar de manera sistemática el aporte de las experiencias para el desarrollo socioemocional.	Revisión bibliográfica.	Existen varias barreras institucionales que limitan el desarrollo.	Las autoridades educativas deben brindar recursos que aporten a la exploración sensorial en el aula.	Las barreras institucionales limitan el desarrollo cognitivo y emocional	https://recimundo.com/index.php/es/article/view/2756/3658

Nota: información tomada de los artículos de revisión

Análisis e interpretación

El análisis de los estudios pudo dar a conocer como los juegos sensoriales aportan de manera significativa a la adquisición de habilidades de lectoescritura en los niños, considerando que estos juegos se centran en el reconocimiento, asimilación y exploración a través de dos o más sentidos, pueden servir como estimulantes naturales de ciertas habilidades motrices que están presentes en el proceso lectoescritor.

Analizando los objetivos de cada investigación, se puede deducir que la mayoría busca realizar conceptualizaciones directas sobre los juegos multisensoriales, así como buscar el impacto de estos juegos para adquirir habilidades lectoescritoras, con el fin de lograr un progreso positivo,

se analizan también las estrategias que pueden usarse para alcanzar dichas destrezas en los menores.

Begnini, (2024), propone el objetivo de reconocer el impacto del aprendizaje multisensorial, para comprender conceptos ligados al lenguaje abstracto o simbólico, dando a entender que la exploración y manipulación de estos materiales da como resultado la comprensión de ciertas perspectivas y formas de coincidir las cosas, por ejemplo, analizar imágenes símbolos o formas abstractas.

Por otro lado, Montealegre, (2021), se enfoca en analizar el desarrollo de la lectoescritura considerando las fases de adquisición y de dominio, mediante el análisis de cada fase se puede determinar que estas se cumplen mediante

el trabajo y la práctica exploratoria que se da a través de juegos que ayudan a la estimulación variada de los sentidos, lo que genera una coordinación que permite un avance óptimo en el desarrollo lectoescritor del niño.

Entre las metodologías aplicadas a esta investigación se observa una amplia variedad, partiendo desde revisiones bibliográficas y sistemáticas, así como estudios de campo, investigaciones etnográficas, análisis exploratorio, revisiones experimentales y demás procesos que permitieron conocer distintas formas de abordar las variables.

Tomando en cuenta los resultados de las investigaciones principales se valida que Begnini, (2024), concibe el aprendizaje multisensorial como un instrumento de mejora para la reflexión y el pensamiento crítico, mientras Montealegre, (2021), describe las fases como esenciales para formar desde 0 la lectoescritura, mencionando que la adquisición debe iniciar con una estimulación sensorial que abarca a fomentar la coordinación mano ojo y el dominio evoluciona según el nivel lectoescritor adquirido.

DISCUSIÓN

El análisis de los estudios aportó de manera significativa para comprender la importancia de los juegos multisensoriales en el desarrollo lectoescritor de los estudiantes, siendo las ideas más relevante que los juegos no solo tienen un carácter dinámico, también ayudan al aprendizaje mediante los sentidos, aumentando así la capacidad de percepción y asimilación; en cuanto a la lectoescritura se dedujo que la práctica generada por la manipulación de objetos como principal actividad sensorial, ayuda a fortalecer destrezas como el agarre y la coordinación, los mismos que resultan importantes para que esta se forme en el niño de manera genuina.

En cuanto a las conceptualizaciones Begnini, (2024), deja en claro que los juegos sirven para la estimulación sensorial, pero es necesario que este sea un proceso constante donde todos sean partícipes del desarrollo óptimo en los niños. Montealegre, (2021), complementa esta idea indicando que el juego es un factor fundamental para la lectoescritura, sin embargo, estos deben ser seleccionados según su estimulación sensorial, carácter pedagógico y sobre todo que cumplan con la idea de formar las bases para escribir y leer correctamente.

Estos resultados dieron a entender que los juegos multisensoriales se relacionan con el desarrollo lectoescritor, ya que al trabajar con los sentidos aporta a la adquisición de elementos y destrezas como el agarre, la coordinación y la habilidad de movimiento, pero esta evolución dependerá del entrenamiento o estimulación que el niño reciba.

Para comprender la forma de adquirir conocimientos de lectoescritura se describen ciertas destrezas y recursos propuestos por varios autores como (Buñay, 2023), quien menciona que los niños suelen llevar un correcto dominio escritor, sin embargo, se necesita entender que los niños nunca dejan de aprender y si después no se le exigió practicar ocasiona vacíos que pueden llevar a olvidarse de lo aprendido previamente.

Desde otra perspectiva (Gutiérrez, 2023) , que cuando existen actividades integradoras, como juegos, actividades de baile y canto dinámico, estas funcionan como motivadoras para que todo el salón pueda ser partícipe de la operación, ya que los autores definen que el aprendizaje, los juegos y elementos multisensoriales fomentan la libre expresión de los alumnos.

Centrando esta investigación en los procesos netamente lúdicos, (Perez, 2022), describe que los juegos infantiles en esta época académica constructivista, se han coincidido los juegos como herramientas didácticas, incluyendo aquellos que, aunque no contengan recursos, se pueden realizar actividades que estimulen funciones sensoriales que ayuden a la adquisición genuina habilidades motrices y de coordinación, esenciales en el proceso lectoescritor. Continuando en esta línea del juego multisensorial (Suárez et al., 2025), reconoce a la gamificación como el conjunto de actividades capaces de potenciar un equilibrio correcto entre el proceso lectoescritor y el desarrollo sensorial estimulado por los juegos, por lo que es importante distinguir que juegos pueden usarse, comprendiendo siempre que estos deben fortalecer los sentidos que están ligados a habilidades cognitivas y comunicativas.

CONCLUSIONES

De forma global se concluye que el juego es un componente fundamental para el desarrollo integral del niño, ya que combina elementos motrices, sociales, emocionales y cognitivos dentro de un proceso holístico. Además, favorece la exploración y el aprendizaje, fomenta

la formación de la autoestima e identidad, impulsando el respeto hacia uno mismo y hacia los demás. Por consiguiente, el juego es un instrumento educativo esencial que impulsa el desarrollo equilibrado del niño y establece los cimientos para su evolución física, emocional e intelectual de manera relevante y balanceada.

Entre las conclusiones obtenidas del proceso de revisiones bibliográficas, se deduce que la lectoescritura está vinculado a la coordinación mano ojo, por lo que es importante estimular de manera conjunta los sentidos del tacto y la vista, para que exista una coordinación completa y eficaz, por ese motivo se promueve la práctica interactiva y lúdica con materiales que fomenten el dominio de destrezas, como por ejemplo practicar la fuerza de los dedos solo que haga las señales con sus dedos, permitiéndole conocer el nivel de su agarre, lo que le genera confianza para seguir aprendiendo y desarrollándose con éxito.

Otro aspecto relevante dentro de esta investigación es la idea de trabajar con aulas multisensoriales ya que, estas promueven la exploración libre de los niños según los recursos, por lo que adquiere sus conocimientos y habilidades mientras ordena sus ideas convirtiendo lo que ve en experiencias que servirán para su aprendizaje significativo y también para formar un exitoso proceso de la lectoescritura

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Begnini, L. (2024). Impacto del aprendizaje multisensorial en la comprensión de conceptos abstractos. *Ethos Scientific Journal*, 2(1). <https://doi.org/https://www.editorialsphaera.com/index.php/eth/article/view/50/81>

Buñay, a. (2023). Estrategias de aprendizaje multisensorial en la lecto-escritura del segundo año. *Polo del conocimiento*, 8(5). [https://doi.org/file:///C:/Users/Admin/Downloads/Dialnet-EstrategiasDeAprendizajeMultisensorialEnLaLectoesc-9295462%20\(3\).pdf](https://doi.org/file:///C:/Users/Admin/Downloads/Dialnet-EstrategiasDeAprendizajeMultisensorialEnLaLectoesc-9295462%20(3).pdf)

García, S. (2022). Habilidades Cognitivas en Niños. [buenosaires.gob.ar: https://buenosaires.gob.ar/coronavirus/bienestar/habilidades-cognitivas-en-ninos](https://buenosaires.gob.ar/coronavirus/bienestar/habilidades-cognitivas-en-ninos)

Gutiérrez, C. (2023). ESTRATEGIAS MULTISENSORIALES PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN SEGUNDO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD

EDUCATIVA CIUDAD DE CUENCA, AÑO 2022. Universidad Politecnica Salesiana. <https://doi.org/https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/24736/1/UPS-CT010491.pdf>

Mendieta Toledo, L. B., Mendieta Toledo, R., & Vargas Cevallos, T. (2017). Psicomotricidad infantil.

Montealegre, R. (2021). DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA : ADQUISICIÓN Y DOMINIO. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1). https://doi.org/http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s0123-91552006000100003&script=sci_arttext

Montecé, J., González, L., & Astudillo, A. (2025). EL IMPACTO DE LAS AULAS MULTISENSORIALES EN EL DESARROLLO COGNITIVO Y EMOCIONAL DE LOS NIÑOS DE 0 A 5 AÑOS. efferson Aurelio Flor Montecé,²Lorena Marielisa González Granday³Alexandra Cecilia Astudillo Cobos, 6(6.1). <https://doi.org/https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/1378/1682>

Pérez, G. (2022). Juegos infantiles inclusivos para el desarrollo multisensorial en espacios públicos del distrito de San Juan de Lurigancho. PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ. <https://doi.org/https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/f28a798b-1563-4364-afde-85a050417fdb/content>

Poveda, B., Ribadeneira, D., & Chela, J. (2025). La enseñanza multisensorial en el desarrollo del lenguaje en niños de educación inicial. REICOMUNICAR, 8(15). <https://doi.org/https://www.reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/390/643>

Ramos, M. (2024). Experiencias docentes aplicando el método multisensorial en las. Universidad de Ciencias y Humanidades. https://doi.org/https://repositorio.uch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12872/945/Ramos_MI_tesis_educacion_inicial_2024.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Reyna, V., Lescano, G., & Boy, A. (2022). El Conectivismo en el aprendizaje en línea empoderando las competencias comunicativas docentes. Dialnet, 3(2). <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8510545>

Suárez, J., Flores, E., Espinosa, D., Toapanta, J., & Pacheco, Y. (2025). Gamificación multisensorial y aprendizaje temprano de la lectoescritura. Polo del conocimiento, 10(9). <https://doi.org/https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10483>

Toainga, M., Burgos, A., Fernández, L., & Ortiz, W. (2025). Estimulación multisensorial para mejorar la comprensión del significado práctico de fracciones en los estudiantes de sexto año de educación general básica. Sinergia Academica, 8(2). <https://doi.org/file:///C:/Users/Admin/Downloads/21-42.pdf8>

Tourun, J. (2020). El aprendizaje dinámico. <https://www.javiertouron.es/>: <https://www.javiertouron.es/el-aprendizaje-dinamico/>

El uso responsable de la tecnología en la primera infancia

The responsible use of technology in early childhood

<http://dx.doi.org/10.70557/raepmh.2.1.37-49=ENEIA.1.1.p>

Stefanía Carolina Álvarez Marín

stefania.alvarezm@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil-Ecuador

<https://orcid.org/0009-0007-5013-8541>

Ingrid Carolina Cabello Fonseca

ingridcabellof@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil-Ecuador

<https://orcid.org/0009-0004-3052-0450>

Diana Liceth Mendoza Muñiz

diana.mendozamu@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil-Ecuador

<https://orcid.org/0009-0007-3190-1986>

Luis Alberto Romero Jordan

l.romero3c@gmai.com

Universidad de Guayaquil, Guayaquil-Ecuador

<https://orcid.org/0009-0004-0611-6650>

RESUMEN

El uso responsable de la tecnología en la primera infancia implica orientar a los niños hacia un empleo seguro, equilibrado y educativo de los recursos digitales. El objetivo de este estudio fue describir los fundamentos teóricos, estrategias pedagógicas y enfoque metodológico que promueven el uso responsable de la tecnología en la primera infancia. Su enfoque fue investigativo documental y cualitativo, la técnica utilizada fue la exploración y el análisis de diversas lecturas de documentos, artículos, libros y revistas. El instrumento de investigación fue la matriz de registro para la organización de las bases de soporte. Los resultados permiten apreciar que, cuando la tecnología es utilizada responsablemente con propósito pedagógico y acompañamiento de un adulto, favorece el desarrollo integral infantil. En conclusión, las herramientas digitales deben integrarse de manera equilibrada, con una guía de acceso, frecuencia y tipo de contenido adecuado a los niños, involucrando tanto a padres como a docentes.

Palabras clave: tecnologías, primera infancia, herramientas digitales, acompañamiento, propósito pedagógico.

ABSTRACT

The responsible use of technology in early childhood involves guiding children toward a safe, balanced, and educational use of digital resources. The objective of this study was to describe the theoretical foundations, pedagogical strategies, and methodological approaches that promote the responsible use of technology in early childhood. The research approach was documentary and qualitative, employing the exploration and analysis of various documents, articles, books, and journals. The research instrument was a data collection matrix for organizing the supporting databases. The results show that when technology is used responsibly for educational purposes and with adult guidance, it fosters holistic child development. In conclusion, digital tools should be integrated in a balanced way, with guidelines on access, frequency, and type of content appropriate for children, involving both parents and teachers.

Keywords: technologies, early childhood, digital tools, guidance, educational purpose.

INTRODUCCIÓN

La tecnología forma parte de la vida diaria de los individuos, incluso de los niños desde muy tempranas edades, de manera que un uso consciente y responsable desde la primera infancia es considerado necesario. Guiar a los niños para que utilicen los dispositivos digitales de manera segura y reflexiva no solo resguarda su bienestar, sino que también amplía sus posibilidades de aprender y desarrollarse. Iniciar este proceso en la infancia fortalece su capacidad para tomar decisiones digitales conscientes a lo largo del tiempo.

La infancia es la etapa más crucial en el desarrollo integral del ser humano, por tanto, exige atención más allá de lo básico, como el descanso o sueño de calidad y emociones saludables (Salto et al., 2024). Esta afirmación va más allá de lo evidente. La infancia representa una etapa donde se sientan las bases del desarrollo social, cognitivo, emocional y físico. Las experiencias y los vínculos afectivos marcan profundamente las conexiones neuronales, y se requiere de una pedagogía de cuidado y afecto para que esto no se vea truncado.

De igual manera, la primera infancia es comprendida desde la concepción hasta la edad de 6 años, siendo esta la etapa donde se desarrollan capacidades físicas, motrices, cognitivas y socioafectivas, debido al desarrollo neuronal que se observa (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2025). Por tal motivo, este periodo es decisivo porque lo que el niño vive, aprende, observa y siente durante los primeros años de su vida, afectará profundamente en su manera de pensar, de relacionarse con los demás y de adaptarse al mundo.

En la primera infancia se aprecian diversas etapas de aprendizaje y adquisición de conocimientos, tal como lo plantea Piaget. Las etapas del desarrollo se conforman por la etapa sensorio motriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales (como se señala en Salas et al., 2020).

Barreto et al., (2024) indican que su investigación se basa en los conocimientos de Piaget, manifestando que en la etapa sensorio motora, con edad de entre los 0 y 2 años, en donde los niños poseen percepciones que les permiten configurar la cognición para su desarrollo intelectual.

En esta etapa, la noción de tiempo y espacio es necesario para que el niño explore su entorno y responda a sus

necesidades básicas. Se fortalece su lenguaje, regulan funciones biológicas y construye vínculos afectivos.

En la etapa preoperacional, de 2 a 7 años, los niños aún no dominan la capacidad para realizar operaciones mentales. El pensamiento infantil se alinea más por lo que ven y por principios lógicos. Esta etapa, el niño desarrolla la capacidad de pensar utilizando símbolos y signos. Para ellos los símbolos representan algo o a alguien, como una muñeca pueda representar un bebé. Son egocéntricos, creyendo que su forma de pensar es la única aceptable sobre los demás. También, atribuyen cualidades vivientes a los objetos inanimados (Hanum y Saragih, 2022).

A su vez, la etapa de las operaciones concretas empieza a los 7 años y se extiende hasta los 12 años. Su pensamiento es lógico y sus habilidades para solucionar problemas están desarrollados, es decir sus ideas se organizan y razonan formando operaciones concretas. Es capaz de pensar en otros, pensar en los puntos de vista entre sí, adoptar la perspectiva de otro y considerar las intenciones. Emplea conceptos de tiempo, clases, relaciones, espacio y combinaciones para lograr resolver problemas.

La etapa de las operaciones formales es la última planteada por Piaget, la cual empieza a los 12 años y coincide con el inicio de la adolescencia. En ella reside la capacidad que tiene el niño para pensar de forma independiente, creando escenarios y posibilidades sobre lo que puede ser. Se presenta de forma completa la lógica, ya que no solo identifican variables o experiencias, sino que imaginan otras situaciones que no han vivido. Aprenden sistemas abstractos y resuelven situaciones problemáticas (Bálsamo-Estévez, 2022).

Mendieta Toledo et al., (2017) realizan una tabla descriptiva del desarrollo en la primera infancia, el mismo que se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1.*Desarrollo en la primera infancia*

<i>Edad</i>	<i>Características</i>
0-1	El neonato: Presenta reflejos automáticos y movimientos inconscientes y reflejos. Sus reacciones son arcaicas frente a estímulos dolorosos, luminosos, fuertes y ruidos. La emisión de sonidos inespecíficos . El primer mes: Intenta mover la cabeza, cierra la mano frente a estímulos externos, trata de buscar la luz o los sonidos. El segundo mes: Se inicia la fijación ocular y trata de seguir los objetos con la mirada. El tercer mes: La cabeza la lleva de un lado a otros (trata de hacer fuerza ante la gravedad), la mano la lleva a la boca y puede ir desde decúbito dorsal a ventral (en algunos casos lo hace a la inversa), tiene movimientos voluntarios y prensión de manos frente a objetos. El cuarto y quinto mes: Se logra levantar en la posición decúbito ventral con ayuda de los codos, levanta la cabeza muy hacia arriba y hacia atrás, puede asir objetos y reconoce a las personas de su entorno, balbucea sonidos como si fueran vocales. El sexto, séptimo y octavo mes: Lleva los pies a su boca, se puede mantener sentado, se quita objetos de su rostro (se ha ensayado con pequeñas piezas de tela), cambia los objetos de una mano a otra, reconoce y sigue los movimientos de otra persona, pronuncia sílabas. El noveno-décimo mes: Desde la posición de sedestación, se mantiene y gira su cuerpo, inicia el gateo y puede llegar a bipedestación con apoyo, el agarre o prensión es más fuerte y duradero, mejora su agudeza visual y la fusión de imágenes de cada ojo en una sola imagen, imita ruidos, dice sílabas.
1-2	Deambula con apoyo; la posición de bipedestación es más estable; domina la prensión pulgar-índice al sujetar objetos y los lanza; introduce objetos dentro de recipientes; reconoce a las personas de su entorno más cercanas a él; empieza a formar palabras y obedece a órdenes simples; realiza juegos de imitación con las manos; se inicia en la masticación. Al año y medio, ya camina solo y con cargas en sus manos; en la posición de sedestación puede empujar objetos y trasladarlos; puede manipular cuadernos pasando las hojas para ver dibujos; domina diez o quince palabras diciendo frases simples; obedece órdenes y tiene sentido de posesión.
2-3	Puede correr y jugar (sin tener noción del peligro); empieza a subirse a los muebles y otros sitios de mayor altura; coge el lápiz, cuaderno (pretende escribir); imita gestos y reconoce lugares, utiliza pronombres y preposiciones, su lenguaje es casi claro (se entiende casi todo lo que habla); empieza a pedir (cosas, comida, biberón o seno); controla sus esfínteres durante el día.
3-4	Presenta movimientos espontáneos y con alguna armonía; tiene dominio en el inicio y fin de un dibujo; la marcha suele ser controlada en su velocidad; se puede detener y puede hacer el agarre y prensión con mucha fuerza; la lateralidad puede iniciarse con notoriedad; suele inhibir los movimientos involuntarios y empieza a desarrollar la disociación corporal; puede saltar con los pies juntos, copiar círculos; en el lenguaje utiliza palabras plurales y algunos tiempos; es autónomo al comer; se mantiene en un solo pie en posición de bipedestación y camina de puntillas; puede patear balones; pregunta y repregunta sobre lo mismo; discrimina colores, figuras y las puede colorear, cuenta números, canta; puede vestirse y lavarse.

- 4-5** Tiene equilibrio y ritmo, escribe letras, dibuja y pinta, recorta con tijeras, su lenguaje es casi correcto; ayuda en las labores (juegos de imitación, ayuda en barrer, lavar, etc.); tiene amigos determinados
- 5-6** La maduración de su cerebro es casi completa; su visión estereoscópica es casi completa lo que le permite valorar el relieve de los objetos; está capacitado para la etapa de aprendizaje escolar.

Nota: tomado de Mendieta et al., (2017)

Por lo tanto, las etapas del desarrollo infantil se ven actualmente influenciadas por el uso de la tecnología, que pueden convertirse en herramientas valiosas si se emplean de forma responsable. Desde los primeros años de vida, la tecnología puede favorecer el desarrollo cognitivo, motriz, social, emocional y de lenguaje, al ofrecer experiencias que estimulan la curiosidad y el aprendizaje. Sin embargo, su uso debe estar ajustado a cada etapa de desarrollo considerando las necesidades, las capacidades y la edad del niño.

La tecnología hoy en día es muy relevante en todos los ámbitos de la sociedad actual, utilizada por todas las personas sin importar las edades, incluyendo a los niños en la primera infancia. Por ello, en esta investigación se pretende analizar el uso de la tecnología en la primera infancia (0-6 años) conociendo ventajas y desventajas, así como los aportes de los docentes y padres.

De la misma forma, ha tenido una expansión masiva sobre su uso en el mundo, convirtiéndose en espacios de socialización y de aprendizaje, que forman parte de la realidad cotidiana de los niños. Además, posee retos significativos para los adultos, quienes deben asumir el acompañamiento, orientación y mediación a los niños. El uso de la tecnología no es neutral, puede potenciar el desarrollo y el aprendizaje, pero también generar riesgos si no se usa responsablemente (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2024).

De acuerdo con la UNESCO (2023) la tecnología digital tiene un mayor potencial para transformar la educación. Sus esfuerzos están enfocados en el desarrollo y distribución de contenido educativo, sistemas de gestión de aprendizaje, realidad aumentada y virtual, tutoría personalizada, aplicaciones lingüísticas y pruebas. También, ha proporcionado accesos a diversas oportunidades de aprendizaje informal.

En diversos análisis, la tecnología desde el punto de vista de la neurociencia, se destaca que un empleo inadecuado

de las tecnologías digitales afecta diversas áreas del desarrollo como el lenguaje, aprendizaje, socialización y afecto. Cuando es correctamente utilizada, favorece procesos formativos y educativos, además de establecer vínculos más cercanos con personas que se encuentran a distancia (OEI, 2022).

Desde el punto de vista cognitivo, los niños pueden mostrar un desempeño destacado en tareas como el reconocimiento de objetos, seguimiento visual, imitación de movimientos y uso de gestos, indicando el fortalecimiento de la memoria, atención, el desarrollo del razonamiento lógico, resolución de problemas y despertar la curiosidad y exploración. Por ello, las experiencias digitales también benefician positivamente en el desarrollo cognitivo infantil (Hidalgo et al., 2024).

La implementación de actividades diseñadas con tecnología ha demostrado beneficios en la coordinación, equilibrio y precisión motriz de los niños. Su aplicación de juegos educativos proporciona entornos seguros, controlados y estimulantes, que sirven para practicar habilidades motrices finas y gruesas de manera lúdica y motivadora. Las aplicaciones y plataformas digitales son métricas precisas y actualizadas que siguen el progreso individual de cada niño (Escudero-Padilla, 2024).

Por otro lado, la incorporación de nuevas tecnologías ajustadas a la edad y tiempo de uso recomendado, impulsa el desarrollo del lenguaje en los niños. Un apoyo tecnológico pertinente estimula la comunicación, promoviendo el desarrollo de habilidades lingüísticas. Esto demuestra que la tecnología, utilizada con herramientas oportunas y bajo la guía de un adulto responsable, son recursos valiosos para la expresión oral y la aplicación del vocabulario (Bonilla et al., 2020).

En los entornos educativos se aprecian tanto interacciones sociales como reacciones emocionales, es decir, la manera significativa en la que los estudiantes se rel-

acionan, aprenden y construyen su bienestar emocional. El uso de la tecnología incide en la salud mental y el equilibrio socioemocional. En la actualidad, el bienestar socioemocional ya no se concibe únicamente por componentes del entorno físico, sino que se derivan también del entorno digital. Los recursos tecnológicos utilizados responsablemente ofrecen oportunidades para fortalecer características como la empatía y cooperación (Merejildo y Silva, 2024).

La tecnología es amplia y tiene el objetivo de ofrecer múltiples herramientas que ayuden a las personas, además de intervenir en la educación y producir efectos positivos en el aprendizaje. Para Varguillas y Bravo (2020) “el uso de las tecnologías no solo provee herramientas, medios, recursos y contenidos, sino principalmente entornos y ambientes que promueven interacciones y experiencias” (p. 3). Por tanto, no solo facilita el acceso a la información, sino que transforma la forma de aprender y enseñar, ya que produce experiencias significativas y participativas que favorecen el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y digitales.

Los recursos digitales son herramientas que permiten a los docentes adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades y ritmos de cada niño en el aula. Su uso adecuado facilita la comunicación, la interacción y el acceso de materiales educativos innovadores que potencian la motivación y el interés por aprender. Además, promueve la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico, al ofrecer actividades interactivas y colaborativas que estimulan la participación del estudiante (Mayorga, 2020).

El Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador (2024) indica en su plataforma digital diversos recursos organizados digitales para el nivel inicial, como cartillas educativas, cuentos interactivos de etnoeducación, estimulación del desarrollo matemático, ferias de proyectos escolares, fichas de desarrollo emocional, juegos interactivos para aprender colores, formas y acciones de autonomía como vestir a personajes virtuales.

Parra (2018) menciona en su artículo que, el uso de la tecnología también trae consigo diversos efectos negativos. En algunos casos, se pierde el sentido de información sobre el entorno que les rodea, ya que se disminuye significativamente la capacidad de relacionarse con el entorno. También, se produce dependencia, fatiga visual, cansancio, mareo, ansiedad y alteraciones psicológicas como la irritabilidad, depresión e insomnio. El niño de-

sarrolla habilidades y capacidades que con el uso de la tecnología pueden retrasarse, debido a que se genera una vida sedentaria sin movimientos. El excesivo uso de la tecnología ha producido en algunos niños trastorno de apego, déficit de atención, autismo, trastorno bipolar y comportamientos infantiles problemáticos.

Los adultos, en específico los padres y los docentes, son actores primordiales en la guía del uso adecuado de la tecnología. Regularmente, los padres recurren a dispositivos digitales como una forma de mantener a los niños entretenidos mientras realizan otras responsabilidades cotidianas. La interacción también se ve afectada, ya que los hijos pasan más tiempo de lo debido en las pantallas digitales o en internet. Por lo tanto, es importante re establecer el primer contacto con estas experiencias, destrezas y habilidades, o lograr obtener un equilibrio entre el uso de las tecnologías y el contacto físico o social con el entorno (Zambrano y Giraldo, 2025).

El uso de la tecnología entre los padres de familia incide significativamente en el proceso de enseñanza en los estudiantes, una situación que se intensificó en tiempos de pandemia. Hoy en día, la tecnología se ha convertido en uno de los componentes principales dentro del sistema educativo, pero muchos estudiantes carecen de una guía oportuna, sino que poseen un descontrol en el manejo tecnológico. Los padres de familia asumen un papel activo y responsable en el acompañamiento y la supervisión del uso de la tecnología por parte de sus hijos. El aprendizaje digital debe ser utilizado responsablemente para estimular el desarrollo de las habilidades de cada niño (Torres et al., 2023).

Los padres de familia deben actuar con responsabilidad y conciencia, estableciendo límites claros para que el uso de los dispositivos tecnológicos sea con fines educativos y creativos. Es importante que sea supervisado el contenido que consumen los niños para protegerlos de información inapropiada o violenta. La orientación de los adultos ayuda a fomentar hábitos digitales saludables y críticos.

La tecnología apoya la comunicación entre el docente y el estudiante, la evaluación en tiempo real y decisiones pedagógicas informadas, además de fomentar la colaboración entre los docentes. Sin embargo, existen retos muy importantes, como la falta de habilidades digitales en los docentes y limitaciones efectivas en el aula de clases.

Por otra parte, los docentes tienen el compromiso de actuar como mediadores éticos en la integración de la tecnología educativa. Deben prepararse con técnicas pedagógicas digitales para seleccionar y utilizar adecuadamente las herramientas que serán complementarias para el aprendizaje, razonamiento, el sentido crítico y reflexivo entre los estudiantes. El trabajo en conjunto con los padres de familia, impulsa la creación de un entorno educativo integral y social, que garantiza un ambiente seguro y flexible para el uso responsable de la tecnología, adaptándose a las necesidades individuales de cada niño.

METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque de investigación documental, entendida como una de las técnicas de la investigación cualitativa que se encarga de recolectar, recopilar y seleccionar información de diversas lecturas de documentos, artículos, periódicos, libros, revistas y memorias de eventos. En este proceso, la observación interviene activamente en la recopilación y el análisis de los datos, así como en su identificación, selección y vinculación con el objeto de estudio (Reyes y Carmona, 2020).

Se considera una investigación de tipo exploratorio, dado que aborda un tema actual en el campo educativo, el uso responsable de la tecnología en la primera infancia. Hernández Sampieri menciona que una investigación exploratoria sirve para examinar un tema o problema de investigación. Es decir, profundiza con las características relevantes de un tema poco o nada estudiado (Zafra, 2006).

De igual manera, el instrumento de investigación utilizado fue una matriz de registro documental, diseñada para organizar, sistematizar y analizar la información obtenida de los artículos científicos seleccionados. Esta matriz permitió clasificar los documentos según variables como autor, año, tema y resultados relacionados con el uso responsable de la tecnología en la primera infancia, en específico, sobre la intervención de los adultos y los beneficios que aporta la tecnología en el desarrollo infantil.

El análisis estuvo conformado por artículos científicos provenientes de revistas y repositorios académicos como Redalyc, Scielo, Latindex, Dialnet, Scopus, entre otros. La investigación fue realizada de acuerdo con el estudio de diversos datos y en la revisión de investigaciones recientes, tanto sistemáticas como cualitativas y experi-

mentales, realizadas por distintos autores de los últimos cinco años. Este enfoque metodológico facilitó el análisis integral sobre el uso responsable de la tecnología en la primera infancia.

Los términos utilizados para la búsqueda fueron: "uso responsable de la tecnología", "uso de las TIC", "pantallas digitales", "tecnología digital", "educación inicial", "educación infantil" y "aprendizaje tecnológico". Todos los términos se seleccionaron debido a la similitud del tema principal.

El proceso metodológico se desarrolló en las siguientes fases:

1. Búsqueda de fuentes primarias y secundarias a través de Google Académicos, para la recopilación de investigaciones sobre el uso responsable de la tecnología en la primera infancia en la escuela y en el hogar.
2. Análisis e interpretación de información, se identifica los aportes teóricos y prácticos relacionados con el eje de la investigación (uso y responsabilidad tecnológica).
3. Síntesis conceptual, en la que se elaboraron definiciones, categorías y relaciones teóricas que explican como las metodologías didácticas digitales pueden contribuir a desarrollar un uso consciente y equilibrado de la tecnología.

El objetivo de este estudio fue describir los fundamentos teóricos, estrategias pedagógicas y enfoques metodológicos que promueven el uso responsable de la tecnología en la primera infancia, con el fin de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo integral en la educación inicial.

Además de, identificar los principales aportes teóricos y conceptuales relacionados con el uso responsable de la tecnología en la primera infancia. También, describir las buenas prácticas educativas y experiencias exitosas documentadas en investigaciones recientes.

Tabla 2.*Matriz de artículos y revistas de revisión*

Nº	Autores y año	Título	Supervisión y acompañamiento adulto	Fomento de habilidades digitales responsables
1	Alonso-Sainz (2022)	Las TIC en la etapa de educación infantil: Una mirada crítica de su uso y reflexiones para las buenas prácticas como alternativa educativa.	Es necesario que los adultos asuman un papel de vigilancia, orientación y regulación ante el acceso de pantallas o dispositivos digitales.	Acceso rápido a información. Nuevas formas de aprendizaje. Posibilidades dinámicas.
2	Bonilla et al., (2020)	La utilización de la tecnología en el desarrollo del lenguaje de los niños de 4 años.	La tecnología debe ser manejada con responsabilidad sobre todo en los primeros años de vida, donde el niño aprende de su entorno.	Ofrece beneficios en el desarrollo del lenguaje. Fomenta habilidades digitales. Desarrollo de hábitos: autonomía y creatividad.
3	Duque et al., (2024)	Aprendizaje tecnológico desde los primeros años de escolaridad en la era de la inteligencia artificial.	En la era digital, es esencial fomentar un entorno seguro y supervisado para que los niños exploren la tecnología.	Razonamiento crítico. Resolver problemas. Desarrollar creatividad. Comunicación. Educación ajustada al ritmo de cada niño.
4	García y Días (2022)	El uso de pantallas electrónicas en niños pequeños y de edad preescolar.	Los adultos tienen un papel decisivo en determinar cuándo, cómo y con qué dispositivos interactúan los niños.	Desarrollo de atención y concentración visual. Motricidad fina. Comprensión lingüística y vocabulario. Curiosidad y pensamiento exploratorio.
5	Guaman et al., (2025)	Uso de tecnologías digitales en la Educación Inicial: Beneficios y Consideraciones.	El uso tecnológico depende de la mediación del adulto, como el docente en el aula y los padres en el hogar. No se debe sustituir la	Estimulación del pensamiento lógico y la resolución de problemas. Memoria y comprensión.

			interacción humana. El adulto guía, selecciona y contextualiza.	Promueve la exploración, interés e imaginación.
6	Mancero-Ibarra (2024)	El uso de las TIC en Educación Infantil: ventajas y desventajas	El docente debe tener una formación en la selección y uso didáctico de los dispositivos tecnológicos, para que el uso sea responsable.	Mejorar la atención, motivación, interés hacia el aprendizaje. Habilidades de autonomía, creatividad e innovación.
7	Morejón et al., (2023)	Uso de las TIC en la Educación de la Primera Infancia desde una perspectiva CTS.	Los adultos tienen un papel activo y mediador para lograr que las TIC se utilicen responsablemente.	Desarrollar el área cognitiva, social y emocional. Aprendizaje científico-técnico. Habilidades interacción. Cultura digital.
8	Robalino et al., (2024)	Revisión sistemática: inteligencia artificial en la transformación de la educación primaria.	Los docentes deben prepararse y tener políticas que acompañen la implementación de IA con ética.	Mejora la personalización del aprendizaje. Identificación temprana de dificultades. Ritmos de aprendizaje más ajustados. Creatividad.
9	Salto et al.,(2024)	Tecnología digital y desarrollo de habilidades tempranas en educación inicial.	Docentes y padres de familia tienen la responsabilidad de participar en sus aprendizajes digitales.	Pensamiento lógico-matemático Comunicación efectiva Desarrollo social e inclusión.
10	Tomalo et al., (2025)	La efectividad de las tecnologías educativas en la educación inicial, y sus implicaciones para la práctica educativa y el aprendizaje infantil.	Las tecnologías se integran con un enfoque pedagógico y supervisión adecuada. Su efectividad depende de condiciones organizativas y formativas.	Habilidades socioemocionales, Cognitivas y comunicativas. Creatividad. Resolución de problemas.

Nota. Artículos y revistas relacionadas con el uso responsable de la tecnología.

Los autores 6 y 8 sostienen que la incorporación de tecnologías educativas en la educación inicial debe ser un proceso guiado y mediado por el adulto, específicamente por los docentes. Argumentan que la presencia de recursos digitales en el aula no garantiza un aprendizaje significativo si no se acompañan de una planificación pedagógica intencional y una supervisión activa que oriente el uso de las herramientas con fines formativos concretos.

El docente es el mediador entre el niño y la tecnología, asegurando que las actividades digitales respondan a la etapa de desarrollo y las necesidades individuales de los niños. La mediación docente no solo regula el tiempo y el tipo de uso de los recursos tecnológicos, sino que también propicia experiencias de aprendizaje interactivas y creativas.

Para el uso responsable de la tecnología, los autores 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9 y 10 enfatizan que la intervención adulta es determinante para evitar los riesgos que se producen por el uso inadecuado o excesivo. Los padres y cuidadores son guías que orientan al niño en la apropiación de herramientas o recursos tecnológicos, enseñándoles a utilizarlas con propósitos educativos y no únicamente como un medio de entretenimiento. También, coinciden en que el rol de los padres, no se limita a la vigilancia, sino que implica seleccionar contenidos y diseñar actividades según las necesidades y preferencias de sus hijos.

Los autores 3 y 5 señalan que las tecnologías permiten adaptar los contenidos a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, generando ambientes escolares más inclusivos y motivadores. Además, resaltan que el aprendizaje tecnológico fomenta la autonomía, curiosidad, creatividad, resolución de problemas y la comunicación. Las características necesarias en la formación inicial del niño, como las habilidades cognitivas, sociales, emocionales, motrices y del lenguaje, siempre deben estar contextualizadas pedagógicamente.

La efectividad de las tecnologías educativas en la primera infancia depende directamente de la formación y el conocimiento que poseen tanto los padres de familia como de los docentes. Lograr un impacto digital positivo en los niños, es responsabilidad de los adultos, de modo que, integrar la tecnología desde un enfoque crítico y transformador enriquece las experiencias de aprendizaje, fortalece el desarrollo cognitivo, comunicativo y emocional del niño en la educación inicial.

DISCUSIÓN

Al analizar los diferentes estudios revisados, se observa un consenso general entre los autores sobre la importancia de la mediación del adulto en el uso responsable de la tecnología en la educación inicial. Alonso-Sainz (2022) y Bonilla et al., (2020) indica que la supervisión y el acompañamiento adulto son necesarios para garantizar el uso formativo y seguro de la tecnología, ya que los niños en la primera infancia requieren orientación constante para construir aprendizajes significativos.

Por su parte, Duque et al., (2023), García y Díaz (2022), Guaman et al., (2025), sostienen que el aprendizaje tecnológico desde los primeros años debe estar mediado por un contexto educativo que incentive la curiosidad, exploración y creatividad infantil. También, coinciden en advertir que el uso excesivo o no supervisado afecta el desarrollo del lenguaje y social, reforzando la necesidad del acompañamiento adulto para mantener un equilibrio.

El uso didáctico de los dispositivos tecnológicos son alternativas a disposición para docentes y padres. Manceiro-Ibarra (2024) y Morejón et al., (2023) establecen que el docente debe tener una formación en la selección de los recursos tecnológicos, además de la participación de los padres. Ambos tienen un papel activo y mediador para lograr que las TIC se utilicen responsablemente. Los autores destacan la importancia de mejorar la atención, la motivación y el interés hacia el aprendizaje científico-técnico que potencie las habilidades de interacción y el manejo de la cultura digital en los entornos educativos actuales.

Para Robalino et al., (2024), Salto et al., (2024) y Tomalo et al., (2025) mencionan que las tecnologías se integran con un enfoque pedagógico y supervisión adecuada. Su efectividad depende de condiciones organizativa y formativas. La personalización del aprendizaje permite atender las necesidades individuales de los niños, favoreciendo la identificación temprana de dificultades y adaptando los ritmos de aprendizaje. Este enfoque impulsa la creatividad, el pensamiento lógico-matemático y la comunicación.

El uso responsable implica utilizar los recursos de manera ética, segura y consciente. En los niños, se relaciona con guiarlos para que comprendan la importancia de utilizarla el tiempo de acuerdo con sus edades con contenidos apropiados.

CONCLUSIONES

El análisis documental permitió evidenciar que el uso responsable de la tecnología en la primera infancia constituye un eje necesario para la formación integral de los niños en la primera infancia. Los fundamentos teóricos revisados destacan que la tecnología, cuando es empleada con propósito pedagógico y acompañamiento del adulto, estimula el desarrollo integral de los niños. El rol del docente y la familia resulta importante para guiar el acceso, frecuencia y tipo de experiencias digitales a las que se exponen.

Las estrategias pedagógicas y enfoques metodológicos identificados muestran que el uso responsable de herramientas digitales debe integrarse de manera equilibrada, fomentando la creatividad, la exploración y el pensamiento crítico. Las estrategias y recursos digitales más efectivas son aquellas que combinan la interacción tecnológica con experiencias sensoriales, cognitivas, lingüísticas, social y emocional.

En conclusión, las prácticas y experiencias exitosas recopiladas en las investigaciones analizadas, demuestran que la tecnología, puede convertirse en una aliada para la educación en la etapa de la primera infancia, si se utiliza de manera consciente y formativa. Promover una cultura de uso responsable de la tecnología implica fortalecer la capacitación docente, involucrar a los padres y diseñar entornos digitales seguros y enriquecedores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso-Sainz, E. (2022). Las TIC en la etapa de educación infantil: Una mirada crítica de su uso y reflexiones para las buenas prácticas como alternativa educativa [The IT in preschool education: A critical look at the use and reflections for good practices as an educational alternative]. Vivat Academia. Revista de Comunicación, 155, 241–263. <https://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/1371/2334>

Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2025). Ley Orgánica de la Primera Infancia (Cuarto Suplemento n.º 38, Registro Oficial). Quito, Ecuador. https://www.fielweb.com/App_Themes/InformacionInteres/Ley%20Org%C3%A1nica%20de%20la%20Primera%20Infancia.pdf

Bálsamo Estévez, M. G. (2022). Teoría psicogenética de Jean Piaget: Aportes para comprender al niño de hoy que será el adulto del mañana (Serie Cuadernos de Psicología y Psicopedagogía n.º 7). Facultad Teresa de Ávila, Centro de Investigación Interdisciplinaria en Valores, Integración y Desarrollo Social, UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/13496/1/teor%C3%ADA-psicogen%C3%A9tica-jean-piaget.pdf>

Barreto Zúñiga, W. W., Arévalo Paguay, J. F., Ulloa Valdivieso, J. H., Zavala Escobar, C. B., Andrade López, N. A., & Paguay Paguay, M. N. (2024). Análisis del aprendizaje infantil desde la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget: un enfoque etnográfico para evaluar la relación entre la inteligencia y las etapas cognitivas. Guayaquil, Ecuador: Investigadores independientes y Ministerio de Educación del Ecuador. <https://orcid.org/0009-0009-8898-799X>

Bonilla Morales, P. de los Á., Troya Ortiz, E. V., & Peña-fiel Gaibor, V. (2020). La utilización de la tecnología en el desarrollo del lenguaje de los niños de 4 años [The use of technology in the language development of 4-year-old children]. Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA, 5(1), file:///C:/Users/Usuario%20Dell/Downloads/1174-Article%20Text-5100-1-10-20200311.pdf

Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2024). Recomendaciones para el uso de las tecnologías. <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2024-08/recomendaciones%20para%20el%20uso%20de%20las%20tecnologias.pdf>

Duque Rodríguez, J. A., Piña Ferrer, L. S., Isea Argüelles, J. J., & Comas Rodríguez, R. (2024). Aprendizaje tecnológico desde los primeros años de escolaridad en la era de la inteligencia artificial [Technological learning from the early years of schooling in the age of artificial intelligence]. Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, 10(18). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30292024000100151

Escudero P., E. A. (2024). Los recursos tecnológicos en el desarrollo motriz de los niños de 3 a 4 años de la Unidad Educativa José María Román. Universidad Nacional de Chimborazo. Recuperado de <https://n9.cl/q0o8hz>

- García, S. V., & Días de Carvalho, T. (2022). El uso de pantallas electrónicas en niños pequeños y de edad preescolar. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 120(5). https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0325-00752022000500011
- Guaman Yugcy, G. X., Humanante Salvatierra, S. C., Sumba Jaramillo, K. A., & Vera Hormaza, G. A. (2025). Uso de tecnologías digitales en la educación inicial: Beneficios y consideraciones [Use of digital technologies in early childhood education: Benefits and considerations]. *Ciencias de la Educación*. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10173>
- Hidalgo Salazar, L. A., Bobadilla Contreras, M. M., Sterling Carlo, J. E., & Paz Rodríguez, G. M. (2024). Impacto de las TIC en el desarrollo cognitivo y emocional en un grupo de niños de 3 a 4 años. *Prohominum – Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(2). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-01692024000200327
- Martínez, R. L. I., López López, H. L., Alfaro Rodríguez, A. P., & Stephany A. (2024). Los niños y la tecnología: niños en un mundo digital. *ReDTIS*. <https://www.redtis.org/index.php/Redtis/article/download/193/176>
- Mayorga Álvarez, M. de los Á. (2024). Conocimiento, aplicación e integración de las TIC – TAC y TEP por los docentes universitarios de la ciudad de Ambato / Knowledge, application and integration of ICT – TAC and TEP by the university teachers of the city of Ambato. *Revista Docentes20*. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revisa-docentes20/article/view/101/248>
- Mendieta Toledo, L. B., Mendieta Toledo, R., & Vargas Cevallos, T. (2017). Psicomotricidad infantil.
- Merejildo Rivera, J. R., & Silva Sánchez, M. (2024). La influencia de las tecnologías de la información y comunicación en el ámbito socioemocional / The influence of information and communication technologies in the socio-emotional field. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2445>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). Inicial Recursos Educativos [Portal web]. Recuperado de <https://recursos.educacion.gob.ec/inicial/>
- Morejón Rodríguez, L., Abreus Gómez, M., & Torres Portela, L. (2023). Uso de las TIC en la educación de la Primera Infancia desde una perspectiva CTS. *Revista Conrado*, 19(94), 78–85. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3319/3174>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). Primera infancia en la era de la transformación digital. Una mirada iberoamericana. <https://oei.int/wp-content/uploads/2022/04/primera-infancia-transformacion-digital-esp.pdf>
- Pakpahan, F. H., & Saragih, M. (2022). Theory of cognitive development by Jean Piaget. *Journal of Applied Linguistics (JoAL)*, 2(1), 1–10. English Lecturers and Teachers Association (ELTA). <https://journal.eltaorganization.org/index.php/joal/index>
- Parra Reyes, D. (2018). Efectos adversos de las nuevas tecnologías y su interferencia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 24(2), 217–226. <https://doi.org/10.33539/educacion.2018.v24n2.1341>
- Reyes-Ruiz, L., & Carmona Alvarado, F. A. (2020). La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio [Guía informativa]. Ediciones Universidad Simón Bolívar. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/6630>
- Robalino Ibarra, C. P. (2024). Inteligencia artificial en la transformación de la educación primaria a través de la inteligencia artificial (IA). *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. Recuperado de <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/2754>
- Salas, M. L., Romero, K., & Reinoza, M. (2020). Aportes de Jean Piaget al desarrollo cognitivo y el aprendizaje. *Aportes a la educación y al aprendizaje*, 76.
- Salto-Cambizaca, M. A. (2025). Tecnología digital y desarrollo de habilidades tempranas en ... RICEd: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 1(1), 162–178. <https://revistasfiecyt.com/index.php/riced/article/view/67/140>
- Salto Cubillos, M. A., Calle García, T. M., Segarra Figueroa, O. P., & Tapia Urgiléz, J. F. (2024). Desarrollo infantil de 0 a 5 años desde una perspectiva

contemporánea y reflexiva. *Revista Scientific*, 9(31), 22-45. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-29872024000100022

Tomalo Pilatasig, M. S., Mejía Villacres, E. P., Suárez Navas, N. P., Camacho Peña, P. J., & Tenelema Toapanta, M. L. (2025). La efectividad de las tecnologías educativas en la educación inicial, y sus implicaciones para la práctica educativa y el aprendizaje infantil. *ASCE MAGAZINE*, 4(2), 525 544. <https://doi.org/10.70577/ASCE/525.544/2025>

UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report Summary 2023: Technology in education: A tool on whose terms? Paris, UNESCO. https://www.unesco.org/gem-report/sites/default/files/medias/fichiers/2023/07/7952%20UNESCO%20GEM%202023%20Summary_ES_Web.pdf

Varguillas Carmona, C. S., & Bravo Mancero, P. C. (2020). Virtualidad como herramienta de apoyo a la presencialidad: Análisis desde la mirada estudiantil. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26(1), 219-232. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28063104019>

Zafra Galvis, O. (2006). Tipos de investigación. *Revista Científica General José María Córdova*, 4(4), 13-14. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4762/476259067004.pdf>

Zambrano, D. L., & Giraldo de López, M. (2025). Incidencia de dispositivos tecnológicos en niños de 2 a 4 años. *Conrado*, 21, Artículo e4528. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4528/4296>

*La música como herramienta pedagógica:
Su influencia en la regulación emocional y
conductual infantil.*

*Music as a pedagogical tool: Its influence
on children's emotional and behavioral
regulation.*

<http://dx.doi.org/10.70557/raepmh.2.1.50-76=ENEIA.1.1.p>

Kerly Vanessa Espinoza Solorzano

Kerly.espinozas.ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil-Ecuador

<https://orcid.org/0009-0003-0030-8937>

Liliana Maritza Mite Morochó

Liliana.mitem.ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil-Ecuador

<https://orcid.org/0009-0008-9838-495X>

Johani Natasha Salas Romero

Johani.salasr.ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil-Ecuador

<https://orcid.org/0009-0000-2529-9641>

Terán García Kerly Betsabéth

Kerly.terang.ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil – Ecuador

<https://orcid.org/0009-0004-6152-6943>

RESUMEN

El presente proyecto, presenta como objetivo determinar la influencia de la música en la regulación emocional y conductual en la primera infancia, considerando aspectos investigativos centrados en el desarrollo de destrezas y estrategias que aporten a mejorar el control de las emociones por parte de los niños. Como parte del proceso metodológico de esta investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo, complementado a un diseño descriptivo y no experimental, basado en la revisión bibliográfica de distintas fuentes, entre estas, artículos científicos, tesis, ponencias e informes institucionales que brindaron un aporte significativo para la comprensión de las variables. Entre los resultados se obtuvo que la música influye en la regulación de las emociones del niño por ser una herramienta que estimula las funciones neuronales y emocionales de los niños a través de estímulos auditivos que intervienen en habilidades de inteligencia o regulación emocional.

Palabras claves: Música, Regulación de emociones, conducta infantil, comportamiento, estrategias pedagógicas.

ABSTRACT

This research project aims to determine the influence of music on emotional and behavioral regulation in early childhood, considering research aspects focused on the development of skills and strategies that contribute to improving children's emotional control. As part of the methodological process, this research employed a qualitative approach, complemented by a descriptive and non-experimental design, based on a literature review of various sources, including scientific articles, theses, conference papers, and institutional reports that provided significant contributions to understanding the variables. The results showed that music influences children's emotional regulation because it stimulates their neural and emotional functions through auditory stimuli that influences intelligence and emotional regulation skills.

Keywords: Music, Emotion regulation, Child behavior, Behavior, Pedagogical strategies.

INTRODUCCIÓN

Desde una conceptualización artística, la música ha sido considerada una expresión simbólica que enmarca la belleza de las palabras complementadas con ritmos y melodías que se unen para transmitir en las personas sentimientos y expresiones propias de cada género.

En palabras de Cros, (2022), la música guarda un enfoque más cultural, arraigado a tradiciones que usaban este arte como símbolo de ritos que pasaron a formar parte de la historia y la riqueza cultural de los nativos. Esto indica que la música antes de ser concebida como arte fue una manifestación tradicional que al evolucionar se convirtió en un concepto universal para el ser humano.

En el ámbito de la educación, Muñoz (2021) define que al ser la música parte de la vida, todo lo que rodea al ser humano presenta vínculos musicales. Por ende, dentro del proceso educativo, se puede relacionar la música como un proceso de estimulación cognitiva, que ayuda a mejorar ciertas funciones neuronales importantes para el desarrollo de habilidades asociadas con la motricidad, la comunicación y el comportamiento.

Al hablar de la música como un proceso neurológico y cognitivo, da a paso a entender que esta se encuentra presente en la ejecución de procesos internos en el niño, que gracias a su cualidad estimulante puede fortalecer el desarrollo de aspectos como la personalidad que está ligada a ciertas características conductuales.

Tal como lo menciona Fustinoni (2023), en su libro el cerebro y la música, el cerebro es capaz de percibir a través de los sentidos lo bueno y lo malo no solo de las personas también de los objetos. Por ende, la intención de la música en el niño puede reconocerse por sus elementos como el ritmo o las letras.

En la música se percibe la intención a través de los ritmos, que pueden representar emociones, trasladando este concepto en la primera infancia se trabaja con instrumentales y el cerebro es capaz de reconocer si el ritmo es alegre, triste o incluso aterrador, generando estímulos de rechazo o aceptación, convirtiéndolas en experiencias.

La música y la regulación emocional

Al comprender que la música no solo es un medio artístico sino un medio de estimulación cognitiva, se toma la perspectiva de Fradejas, (2022), menciona que la música está relacionada con las emociones, porque es un medio de expresión a través de ritmos, sonidos y melodías capaz de comunicar el sentir de las personas.

Desde este punto parte la relación entre los elementos de la música y el impacto en el estado emocional de las personas, es decir un ritmo alegre genera felicidad, un ritmo triste provoca tristeza o depresión, por ende, todo se vinculó al tipo de música o ritmo.

La música y las emociones son términos que se complementan por el impacto que genera una sobre otra, Oriola y Gustems (2021), define a estos términos como un “binomio inseparable”.

Haciendo referencia a que parte del estado de ánimo se complementa con la música que escuchan, por lo que influye en las reacciones y formas de comportarse ante lo que escuchan, en la primera infancia esta unión es reflejada en las actividades musicales como el cantar canciones infantiles, pero influye otro aspecto importante que es la actitud del docente, es decir que se puede poner la música más alegre pero si el docente no transmite el disfrute de la misma los niños se sentirán desmotivados, por lo que su forma de realizar la actividad se refleja en el estado de ánimo de sus niños.

Para formar un criterio más complejo sobre la música y la emociones. Revelo y Chazi et al (2023) centran su estudio en las inteligencias emocionales de Gardner (1993), mencionando que estas inteligencias pueden complementarse para formar un desarrollo entre las mismas.

Analizando esta perspectiva la inteligencia musical que se manifiesta por la capacidad de componer, crear ritmos o tocar instrumentos, está ligada a la inteligencia emocional por que los productos musicales salen según los sentimientos o el estado de ánimo.

Para formar un complemento exitoso entre estos conceptos, se deben realizar actividades que involucren músicas alegres acorde al contexto y también realizar actividades de tipo reflexiva con instrumentales musicales que relajen al niño en situaciones de estrés o alta presión.

Formas de regular la conducta a través de la música

Es importante entender que los niños al estar en una etapa de autoconocimiento pueden verse influenciados por ciertas alteraciones conductuales producto de altos niveles de estrés y demás situaciones que generan tendencias agresivas y compulsivas en los niños.

Ante esto Espinoza et al. Propone implementar estrategias ligadas a la regulación conductual mediante la música, con actividades que promuevan la autorregulación, el control de emociones y la relajación, complementando recursos musicales como instrumentales que promuevan tranquilidad, sesiones de conversación y dinámicas introductorias que involucren la interpretación de canciones o crear instrumentos musicales, con el fin de manejar su conducta mediante la práctica.

METODOLOGÍA.

Fue de tipo revisión bibliográfica porque permitió sintetizar, analizar y describir el estado actual del conocimiento sobre el fenómeno de estudio, en donde se identificó patrones, estrategias y fundamentos teóricos reportados en la literatura científica. El cual fue encaminado a la recopilación de información a través de la búsqueda de varias fuentes bibliográficas, como textos académicos, libros, tesis, artículos y revistas correspondiente a los últimos 5 años vigentes (2021 – 2025).

La informa se extrajo de Revista Internacional de Educación Emocional, Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, Revista Científica De Innovación Educativa y Sociedad Actual “ALCON”, Reciamud Revista Perspectivas, Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano, Revista Enfoques Educacionales, la Biblioteca Virtual de la Universidad de Guayaquil “eLibros.net” sobre el tema principal del artículo “La música como herramienta pedagógica en educación inicial: Su influencia en la regulación emocional y conductual infantil.”

Los términos de búsqueda utilizados fueron: “La música”, “La música como arte”, “La música y su influencia cultural”, “La música en la educación”, “La regulación emocional”, “La inteligencia emocional”, “La música en la regulación de emociones”, “Formas de regular las emociones”, “Actividades musicales para regular emociones” y “La música y su influencia en la conducta”.

Los hallazgos se registraron en una hoja de Excel, caracterizando 10 fuentes principales seleccionados por la calidad y relevancia de su contenido.

Es de alcance descriptivo y no experimental, descriptivo para detallar las respuestas del grupo de estudiantes cuando se realiza las intervenciones musicales, en donde se especifica las propiedades del fenómeno que se observa. Y no experimental y transversal, porque los datos se recolectaron en un momento específico en el tiempo, en donde se observa el fenómeno sin manipular deliberadamente las variables (Abad et al., 2021).

Población y Muestra

La población estuvo conformada por estudiantes de Educación Inicial de la escuela Santa Teresita del Valle de la ciudad de Quito. La muestra es no probabilística por conveniencia en donde se seleccionó a 20 estudiantes de edades entre los 4 y 5 años.

La elección del grupo se lo hizo por la accesibilidad, por ser representativa de la etapa evolutiva del desarrollo de la regulación emocional de los niños.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Se utilizó la técnica de observación participante que permite realizar un estudio directo del entorno del grupo estudiado, de esta manera se pudo captar las conductas manifiestas así como los significados de las interacciones (Valle, 2022).

El instrumento que utilizado fue la guía de observación no estructurada, que se añadió al diario de campo donde se registró las situaciones observadas, y las dinámicas del aula. La guía se estableció con tres ejes temáticos (regulación emocional, interacción social, concentración), con estas temáticas se logró registrar los comportamientos no previstos.

Análisis de la Información

Con los datos cualitativos recopilados se empleó el proceso de categorización inductiva para identificar patrones, temas y categorías recurrentes, estos datos fueron obtenidos de los registros del diario de campo (Abad et al., 2021).

Mediante este proceso, se extrae conclusiones de las frecuencias de los comportamientos de las tendencias observadas.

RESULTADOS.

3.1 De la revisión bibliográfica

A partir del análisis de la literatura se identificaron tres ejes temáticos: (1) El impacto neurobiológico de la música en el cerebro infantil, (2) Estrategias pedagógicas musicales para la regulación emocional y conductual, y (3) El rol mediador del docente en la aplicación de estas estrategias.

El Impacto neurobiológico de la música en el cerebro infantil

La literatura revisada coincide en que la música tiene un impacto directo en el sistema nervioso (Pérez & Carmona, 2022). Se ha demostrado que la estimulación musical activa diversas áreas cerebrales, incluyendo aquellas relacionadas con el placer, la memoria y la emoción, como el sistema límbico (Masabanda & Toapanta , 2024).

Los estímulos auditivos rítmicos y melódicos promueven la plasticidad cerebral, creando y fortaleciendo conexiones neuronales que son fundamentales para el aprendizaje y la regulación emocional (Natural Geographic, 2023) (Sigüeñas et al., 2023).

Tabla 1*Revisión Eje Temático: Impacto neurobiológico de la música en el cerebro infantil*

Título	Autores	Resumen	Palabras Clave	Aporte	Referencia
Impacto de la plasticidad cerebral en el desarrollo de habilidades musicales y matemáticas (2025)	¹ Rosalinda Sagñay Yáñez, ² Sara Sabrina Tomalá Tejada y ³ Silvia Lorena Vaca Arauz.	Detalla la importancia del desarrollo de la inteligencia musical, de acuerdo a Gardner; ya que se ha comprobado que, las conexiones cerebrales que son estimuladas con la música son las mismas áreas cerebrales que implican el razonamiento lógico matemático durante la primera infancia. Mediante diseño experimental con observación longitudinal se analizó cómo el entrenamiento musical impacta las habilidades matemáticas en niños	Plasticidad cerebral, Desarrollo, Habilidades musicales y matemáticas, Interacción entre música y matemática	Los datos demuestran que la incorporación de actividades musicales, especialmente en forma de canciones y prácticas rítmicas, favorece el desarrollo cognitivo, lingüístico y matemático en la primera infancia. La percepción de los usuarios y los logros en las destrezas matemáticas demuestran que la musicoterapia y el entrenamiento musical contribuyen a potenciar habilidades como la memoria, la atención y las habilidades lógico-matemáticas.	(Sagñay et al., 2025)

		<p>pequeños, de acuerdo a cambios en la plasticidad cerebral. La intervención se llevará a cabo de manera continua, en tiempo real, dentro de un contexto educativo natural (el aula), para asegurar que los resultados sean aplicables a situaciones cotidianas de aprendizaje. La interacción musical se hace posible con la participación activa de los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje utilizando la música como una de las principales estrategias, con la conciencia que no sólo es un elemento lúdico, sino también como parte del desarrollo del razonamiento lógico</p>	<p>Los resultados en participación, atención, expresión musical y coordinación motora muestran avances notables tras la intervención. Se observó un progreso que indica que el entrenamiento musical favorece la activación y la conectividad de áreas cerebrales relacionadas con estas habilidades, apoyando la idea de que la plasticidad cerebral se puede potenciar mediante la práctica musical sistemática. La mejora en actividades de ordenar secuencias, comparar objetos y comprender</p>	
--	--	--	--	--

	<p>matemático. Se concluye que la oportuna y eficaz educación musical ofrece varios beneficios en el área matemática. Se destaca la importancia de la educación musical durante la primera infancia como estrategia principal en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>	<p>relaciones numéricas evidencia que las habilidades desarrolladas en contextos musicales tienen un efecto transferencial a las habilidades lógico-matemáticas. Esto reafirma que la práctica musical activa circuitos neuronales similares a los involucrados en el razonamiento matemático, permitiendo que los niños apliquen estas capacidades en distintas áreas cognitivas. habilidades específicas. Esto respalda la importancia de factores moderadores como la edad, el tipo</p>	
--	---	--	--

				de entrenamiento y la duración, que pueden influir en el grado de impacto de la intervención.	
Conexiones entre Aprendizaje Musical y Neuroplasticidad en Adolescentes Ecuatorianos (2025)	Toro, J., Toro, D., Pazmiño, J., y Toro, J.	Se analiza las conexiones entre el aprendizaje musical y la neuroplasticidad de adolescentes ecuatorianos, se explora cómo la práctica musical influye en el desarrollo cognitivo, estructural y socioemocional del cerebro. Mediante PRISMA se analiza investigaciones sobre los efectos del aprendizaje musical en la neuroplasticidad en jóvenes. Se exploraron cuatro categorías de análisis: cambios estructurales y funcionales en el cerebro,	aprendizaje musical, neuroplasticidad, adolescentes ecuatorianos	Los hallazgos señalan que el aprendizaje musical contribuye al aumento en la densidad de materia gris en áreas clave del cerebro, perfeccionando las habilidades de memoria, atención y funciones ejecutivas, y origina la autorregulación emocional y el desarrollo de habilidades sociales. Así mismo se identificó desafíos en el acceso a programas musicales de calidad, principalmente en zonas rurales de Ecuador, y la	(Toro et al., 2025)

		impacto cognitivo, beneficios socioemocionales y factores contextuales en la educación musical ecuatoriana.		necesidad de políticas educativas más inclusivas. Este trabajo subraya la importancia de la música como herramienta educativa integral para optimizar el rendimiento académico, la salud emocional y el desarrollo social de los adolescentes ecuatorianos.	
Música mediación neuro didáctica para el desarrollo integral en educación infantil (2020)	Tabares	La música como actividad sistemática estimula el desarrollo neuro psicobiológico-social del niño, favoreciendo nuevas conexiones neuronales. Promueve equilibrio afectivo, intelectual y motor en educación infantil.	música, neurodidáctica, desarrollo infantil, estimulación cerebral, conexión neuronal	Profundiza en la eficacia de la música para estimular el desarrollo cerebral multifacético en niños.	(Tabares, 2020)

Efectos de la Música y el Arte en el Desarrollo Integral a nivel de Educación Inicial (2025)	Rivera, S., Rivera, S., Martinetti, M., Gaona, T., Acosta, P., y Mejía, K.	La revisión sistemática se enfoca en el contexto ecuatoriano, en donde determina el impacto de la educación musical y artística en el desarrollo integral de niños de edad preescolar. Por medio de un análisis minucioso de la literatura científica, se halló evidencia que respalda la hipótesis sobre la exposición temprana a las artes la misma que ayuda al desarrollo cognitivo, socioemocional y creativo de los niños.	Educación musical; educación artística; desarrollo infantil; educación inicial en Ecuador; políticas educativas.	Los resultados señalan que la integración de actividades musicales y artísticas en los programas educativos ayuda a optimizar el rendimiento académico, provocar habilidades sociales y emocionales esenciales para la vida, y estimular la creatividad y la expresión personal. Además se identificó una necesidad de ejecutar más investigaciones con diseños metodológicos y muestras representativas de la población ecuatoriana.	(Rivera et al., 2025)
Efectos de la música en el cerebro en la	Ortega, X., Martos, O., Argoty,	La música influye positivamente en emociones,	música, cerebro infantil, psicomotricidad	Revisión que sistematiza beneficios de la música en	(Ortega et al., 2019)

etapa infantil (2019)	S. & Báez, H.	psicomotricida d, lenguaje y habilidades sociales infantiles. Es una herramienta en intervención con trastornos del lenguaje y estrés.	d, lenguaje, intervención	desarrollo infantil y patologías asociadas.	
Estimulando la plasticidad cerebral en la infancia: La música como agente transformador (2024)	Lugo	Desde la prehistoria, la música fue fundamental en todas las culturas, surgió de manera simultánea al lenguaje, debido a la necesidad de comunicarse y cooperar. En una búsqueda constante por enriquecer y potenciar la experiencia educativa, se ha descubierto que la implementació n de la música en la enseñanza, en combinación con la gimnasia cerebral y el fenómeno fascinante de la neuroplasticida d, abre las	Educación, Música, Neuroplasticid ad, Gimnasia Cerebral, Emociones, Conexiones Neuronales.	La música tiende capacidad de evocar emociones y estimular la creatividad, se convierte en una herramienta que sirve para fomentar el aprendizaje y la conexión neuronal de los niños con el mundo que los rodea. Cuando participa en actividades musicales, los niños adquieren habilidades musicales, y también fortalecen sus capacidades cognitivas y emocionales. La gimnasia	(Lugo, 2024)

	<p>puertas a un mundo de posibilidades sin límites. Estas tres disciplinas se entrelazan como hilos de un tejido complejo pero armonioso, creando un enfoque educativo que no sólo nutre la mente, sino que también fortalece la capacidad del cerebro para adaptarse y evolucionar a lo largo de la vida. En esta sinfonía de aprendizaje, la música se convierte en el catalizador que despierta la mente, la gimnasia cerebral en el entrenamiento que la fortalece, y la neuroplasticidad en el fenómeno que permite su constante expansión. Juntos estos elementos establecen una</p>	cerebral, a través de ejercicios diseñados para activar y conectar diferentes áreas del cerebro, complementa esta experiencia musical al estimular la plasticidad cerebral. La práctica mejora la memoria y la concentración, y abre nuevas vías de pensamiento y resolución de problemas. Especialmente cuando se combina con la música, la gimnasia cerebral amplifica aún más la capacidad de los estudiantes para procesar información de manera mayormente creativa y eficaz.	
--	--	--	--

		armonía que transforma la educación en una experiencia innovadora.			
--	--	--	--	--	--

Nota: Datos propios de la investigación

Estrategias pedagógicas musicales para la regulación emocional y conductual

Para la identificación y expresión emocional se identificaron estrategias que consistía el uso de canciones con letras que describen emociones como la (alegría, tristeza, enojo), de esta manera se ayudaba a los niños a construir un vocabulario emocional mediante canciones (Sanchis, 2021).

La musicoterapia, a través del uso de instrumentos, permite a los niños expresar sentimientos que no pueden verbalizar; por ejemplo, golpear un tambor para liberar el enojo de forma segura.

Para la autorregulación el uso de música instrumental con tempos lentos durante momentos de transición ha

demonstrado ser útil para reducir la ansiedad, así como promover un estado de calma.

Las actividades correspondientes a la respiración rítmica junto a sonidos ayudan a los niños de pasar de la agitación a la tranquilidad (Brêda , 2023).

Para la conducta, las actividades musicales grupales que incluye el cantar en el coro, bailar, seguir ritmos han demostrado que sirve para mejorar las habilidades sociales y reducir las conductas disruptivas a través de la cooperación que se logra con el trabajo en equipo, y escucha activa (Pérez & Carmona, 2022).

Tabla 2*Eje Temático: Estrategias pedagógicas musicales para la regulación emocional y conductual*

Título	Autores	Resumen	Palabras Clave	Aporte	Referencia
Programa de Educación Emocional a través de la Música (2019)	Arnaud, José ; Bermell, Ángeles ; González , José	Presenta un programa educativo para la regulación emocional mediante actividades musicales. Impacta positivamente en la conducta y estado emocional de estudiantes.	educación emocional, música, regulación emocional, conducta, estrategias pedagógicas	Diseño y aplicación de programa educativo con actividades musicales para mejorar regulación emocional.	(Arnaud et al., 2020)
Estrategias de Enseñanza basadas en la música para potenciar habilidades cognitivas en educación inicial (2024)	Zamora, M.; Arregui, N.; Fajardo, D.; Tingo, G.; Herrera, M.; Manzaba , J.; Tonato, S.	Se analiza estrategias musicales orientadas a mejorar las capacidades cognitivas en alumnos de educación preescolar. Con la intención de identificar la influencia de la música en áreas fundamentales del desarrollo cognitivo, como la atención, la memoria y el razonamiento lógico, se planificó un estudio experimental	estrategias musicales, autorregulación , conducta, educación, música	Investigación sobre metodologías para usar la música para contribuir en el desarrollo cognitivo, y también incidir positivamente en el comportamiento y la actitud hacia el aprendizaje de los estudiantes. En el espacio educativo, las estrategias de enseñanza que se basan en la música se consideran un instrumento de gran valor en el nivel de	(Zamora et al., 2024)

		que circunscribió a un conjunto de 60 estudiantes con edades comprendidas de 4 a 6 años.		educación inicial. En conclusión, las estrategias son altamente provechosas para el proceso educativo. La música favorece el desarrollo de las habilidades cognitivas, y también fomenta un entorno de aprendizaje más dinámico y participativo.	
Integración de TICs en educación musical (2025)	Montero Castillo, Jonatan Joel	Se detalla inclusión de TICs en actividades musicales y como esta actividad logra fortalecer las habilidades musicales de los estudiantes. Se trata la problemática de la escasa integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza de la música en la Unidad Educativa Teodoro Kelly, ubicada en Durán,	TIC, educación musical, regulación emocional, conductual, tecnología educativa	Uso innovador de TIC para potenciar estrategias musicales incrementa la motivación, creatividad y rendimiento académico de los estudiantes. El resultado más destacado fue la mejora observable en la expresión creativa y la participación activa durante una prueba piloto de la estrategia propuesta, la cual integró elementos de gamificación y herramientas	(Montero , 2025)

		Ecuador. El objetivo principal fue diseñar y validar una estrategia didáctica apoyada en TIC para fortalecer las habilidades musicales de los estudiantes. Se utilizó una metodología de tipo estudio de caso con enfoque mixto, donde se manejaron cuestionarios, entrevistas y observación directa para recoger datos de 30 estudiantes y un docente.		tecnológicas accesibles. Se concluye que una adecuada planificación didáctica que incorpore TIC favorece el aprendizaje musical e incrementa la motivación, creatividad y rendimiento académico.	
Música y emociones : Una estrategia didáctica (2024)	Ramos Muelle, Manuel Gilberto	Presenta una estrategia didáctica musical para favorecer el desarrollo emocional y conductual en niños. Se potencia el desarrollo de las emociones positivas en los estudiantes de educación inicial, mediante	música, emociones, estrategia didáctica, conducta, desarrollo emocional	Diseño didáctico basado en la música para el desarrollo socioemocional. Como resultado, se observó que el alumnado respondió a los estímulos musicales con manifestaciones de alegría, concluyendo que el proyecto	(Ramos , 2024)

		<p>estrategias musicales, encaminadas a promover el autocontrol y mejoramiento de las relaciones interpersonales , y crear un ambiente que permita al niño descubrir, crear y expresar emociones positivas. El método utilizado fue vivencial, participativo, y Edulab (Laboratorios Educativos). La población intervenida fueron 28 estudiantes del Instituto Mentes Ágiles de Melgar. Los instrumentos utilizados fueron la observación y la narrativa sobre relatos cantados.</p>		<p>es un producto generador de felicidad y solución de problemas relacionados con las emociones, convivencia y bienestar estudiantil.</p>	
Estrategias didácticas creativas para mediación educativa musical (2023)	José Herrera	<p>Se proponen estrategias creativas para la mediación musical que favorecen la regulación emocional y</p>	<p>mediación musical, regulación emocional, didáctica, creatividad, educación</p>	<p>Métodos creativos para aplicar música en la regulación emocional y conductual escolar. La integración de</p>	(Herrera, 2023)

		<p>conductual. La mediación pedagógica se centra en cómo los docentes pueden actuar como facilitadores en el proceso educativo. No se trata solo de impartir contenido, sino de motivar, guiar y ajustar la enseñanza según las necesidades individuales de los estudiantes</p>		<p>herramientas tecnológicas y métodos tradicionales en la mediación pedagógica facilita una enseñanza más dinámica y significativa. Los docentes, en su rol de mediadores, deben crear un entorno que fomente el desarrollo de habilidades críticas y analíticas, permitiendo a los estudiantes conectar la teoría con la práctica de manera significativa. En el contexto del curso de Filosofía de la Música Popular, la mediación pedagógica es clave para fomentar una comprensión profunda de las interacciones entre música, cultura y sociedad.</p>	
--	--	---	--	---	--

Nota: Datos propios de la investigación

El rol mediador del Docente

La importancia del educador se basa en que es necesario que se use la música como herramienta pedagógica, en

que adicional de reproducir una canción, el educador facilite la experiencia de manera intencionada para alcanzar objetivos socioemocionales específicos (Chacón, 2020).

Tabla 3

Eje Temático: Rol mediador del docente en la aplicación de estrategias pedagógicas musicales

Título	Autores	Resumen	Palabras Clave	Aporte	Referencia
El papel del docente como mediador educativo (2022)	Zelina Vanessa Alcántara Rosas		Mediador educativo, aprendizaje activo, rol docente, aprendizaje musical, regulación emocional, educación	Se crea conciencia entre el profesorado respecto a la necesidad de trabajar a favor del desarrollo potencial de cada alumno. Los docentes deben hacer hincapié en que los alumnos adquieran la capacidad de: establecer contacto, por sí mismos con cosas e ideas; comprender por sí mismos fenómenos y textos; planear por sí mismos acciones y solucionar ejercitarse en actividades por sí mismos, poder manejar	(Alcántara, 2022)

				información mentalmente; mantener por sí mismos la motivación para la actividad y para el aprendizaje.	
La música como estrategia pedagógica (2020)	Bolívar, Oscar ; Fernández, Carlos ; Palma, Yury	Tuvo como objetivo estudiar la música como estrategia pedagógica. La metodología fue de tipo analítica - documental y con un enfoque epistemológico hermenéutico, en la que se examinaron diferentes teorías afines con el uso de la música como una estrategia pedagógica. El corpus de análisis de la investigación lo formaron las lecturas concernientes con sus teorías temáticas, mostradas en fuentes bibliográficas y no bibliográficas.	Música; estrategia pedagógica; super aprendizaje y estudiante.	Se pudo comprobar que la música es un recurso de gran interesante para realizar los procesos de cognición académica, y debe ser usada desde todas sus dimensiones, en tanto que consiente de manera globalizada los aprendizajes de las diferentes áreas, que se comparten desde el currículo pedagógico.	(Bolívar et al., 2020)
Estrategias didácticas basadas en la	Carchipulla, Mayra ;	Se propone estrategias didácticas	Educación inicial. Habilidad	se desarrolló una investigación	(Carchipulla & Corte , 2022)

<p>música para fortalecer habilidades sociales dentro del periodo de adaptación al nivel de Educación Inicial II (2022)</p>	<p>Corte , María</p>	<p>basadas en la música para fortalecer las habilidades sociales en el periodo de adaptación al nivel de Educación Inicial, a partir de las prácticas declaradas por los docentes. La propuesta de proyecto innovador se realizó en el Centro de Educación Inicial Totoracocha, con una población de 8 docentes, cuyo enfoque es cualitativo con un alcance investigativo bibliográfico y exploratorio. Para la recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada y el análisis se realizó con una matriz de consistencia, con las categorías de período de adaptación,</p>	<p>s sociales. Periodo de adaptación . Música.</p>	<p>documental que permitió establecer fundamentos teóricos que sustentaron las actividades para el desarrollo de habilidades sociales en base a objetivos, metodologías musicales, recomendaciones, recursos y evaluación para un periodo de 4 semanas. Finalmente, se expuso esta planificación con las docentes entrevistadas quienes valoraron a la propuesta como una respuesta a sus necesidades profesionales.</p>	
---	----------------------	--	--	--	--

		habilidades sociales y música.			
Mediación didáctica e inclusión educativa en la educación básica desde el enfoque socioformativo (2021)	López Vázquez, R., Tobón Tobón, S., Veytia Bucheli, M. G., & Juárez Hernández , L. G.	Es necesario fortalecer la inclusión en la educación básica con nuevos enfoques como la socioformación . El propósito del estudio fue determinar el grado de implementación de las prácticas de mediación didáctica inclusiva desde el enfoque socioformativo , con el fin de sugerir mejoras en este proceso a las escuelas.	Diagnóstico en educación; didáctica, diversidad; inclusión; mediación; rúbrica	Los docentes tienen logros importantes en la implementación de la mediación didáctica cuando se toma como base la socioformación, la cual debe ser tomada con precaución y se necesita continuar con la mejora de este proceso mediante el trabajo colaborativo, la formación continua y la tutoría	(López et al., 2021)

Nota: Datos propios de la investigación

3.2 Del Trabajo de campo en el aula

A continuación se muestra los datos del diario de campo en el periodo de cuatro semanas de observación participante, en donde se cuantificó los patrones de comportamiento del grupo de 20 estudiantes que sirvió para analizar las variaciones aplicables por la intervención musical realizada en el aula.

Impacto en la regulación conductual durante transiciones

Se hizo a través de la observación de la frecuencia de conductas disruptivas durante los momentos de transición, cuando se pasó de la hora del juego a la hora del cuento dentro de las actividades lúdicas en el aula, justamente cuando se implementó una canción de rutina específica para esta actividad.

Tabla 4*Frecuencia de conductas disruptivas durante transiciones (grupo de 20 estudiantes)*

Indicador de conducta	Frecuencia observada (semana 1 - sin intervención musical)	Frecuencia observada (semana 4 - con canción de rutina)	Reducción (%)
Episodios de llanto o gritos	8	2	75.0%
Disputas por objetos	10	3	70.0%
Negativa a seguir instrucciones	7	2	71.4%
Total de eventos disruptivos	25	7	72.0%

Nota: Elaboración propia a partir de la guía de observación (2025).

Evolución en la competencia emocional

Se evaluó la capacidad de los niños para identificar, verbalizar así como para el gestionar de sus emociones el cual después de la intervención demostró una mejora después de participar en actividades del programa música y emociones, en donde se asociaba las melodías con sentimientos específicos.

Tabla 5*Evolución en la expresión y gestión emocional*

Habilidad observada	Nº de estudiantes que manifiestan la habilidad (semana 1)	Nº de estudiantes que manifiestan la habilidad (semana 4)
Verbalización espontánea de emociones ("estoy triste/enojado")	3 de 20	12 de 20
Uso autónomo de estrategias de calma (ej. Ir al rincón de la calma)	1 de 20	8 de 20
Frecuencia de respuestas físicas agresivas (empujar, golpear)	9 eventos	2 eventos

Nota: Elaboración a partir de la guía de observación (2025).

Fomento de la conducta prosocial

Se enfocó en actividades grupales que fueron musicales, se hizo que los niños tocaran los instrumentos en grupos, se les pidió realizar bailes en grupo y con colaboración, los resultados demostraron tener efecto directo en el fomento de interacciones sociales muy positivas así como más cohesión del grupo.

Tabla 6

Frecuencia de conductas prosociales en actividades musicales grupales

Indicador de conducta prosocial	Frecuencia observada (semana 1)	Frecuencia observada (semana 4)	Incremento (%)
Compartir instrumentos voluntariamente	5	18	260%
Ofrecer ayuda a un compañero	2	10	400%
Interacciones positivas (sonrisas, elogios, contacto visual)	12	35	191.7%

Nota: Elaboración a partir de la guía de observación (2025).

Influencia en la atención y concentración

Se midió el impacto de la música instrumental que se le puso de fondo a bajo volumen, esto durante la realización de las tareas en donde se requería concentración, en este caso se lo realizó en actividades de dibujo libre y construcción con bloques, se hizo el análisis de comparación con sesiones sin estímulo musical.

Tabla 7

Impacto de la música instrumental en la atención sostenida

Parámetro medido	Medición (sesiones sin música de fondo)	Medición (sesiones con música instrumental)
Tiempo promedio de concentración en tarea individual	3-4 minutos	6-7 minutos
Nº de interrupciones por estímulos externos (por sesión de 15 min)	Promedio de 8	Promedio de 3

Nota: Elaboración a partir de la guía de observación (2025)

Síntesis de los resultados

Los datos muestran una tendencia positiva al realizar la integración de estrategias musicales en la rutina del aula, lo que evidenció en una disminución de conductas negativas en más del 70%, se tuvo como logro destacado la mejora muy alta en habilidades socioemocionales que incluye la verbalización de sentimientos, conductas prosociales. Estos hallazgos demuestran de que la música instrumental duplica el tiempo de concentración de los niños, lo que señala un impacto directo en las funciones ejecutivas.

DISCUSIÓN.

4.1. Interpretación de los hallazgos de la Revisión de la Literatura

Los resultados de la revisión confirman la premisa central de que la música es una herramienta pedagógica sirve para la regulación emocional así como la regulación conductual infantil. Los hallazgos proporcionan una base que explica como la música funciona cuando se logra demostrar la capacidad de moldear el desarrollo cerebral del niño.

4.2. Contraste con la literatura y teorías

Estos resultados se alinean con el estudio de los autores Oriola y Gustems (2021) sobre lo del binomio inseparable entre la música y la emoción. Las estrategias identificadas mediante el uso de canciones que nombran las emociones se utilizan como prácticas de la Inteligencia Emocional tal cual como lo mencionan Revelo y Chazi et al. (2023) y su vinculación con la inteligencia musical de Gardner.

4.3. Implicaciones prácticas para la educación inicial

Las evidencias señalan que es necesario la integración de la música en el currículo de educación inicial. La misma no debe ser considerada como un elemento accesorio dentro del proceso de enseñanza sino más bien debe ser utilizado como una estrategia transversal. Los docentes deben utilizar la música con una intencionalidad pedagógica que les permita gestionar las dificultades de regulación así como el fomentar un ambiente de seguridad emocional.

CONCLUSIONES

Se concluye que la música ejerce una influencia positiva en la regulación emocional de los niños en educación

inicial. Se muestra como un catalizador del desarrollo socioafectivo porque se consigue estimular el cerebro de tal manera que se facilita la expresión de sentimientos y de que se promueva conductas prosociales.

La investigación ha demostrado que la música impacta a nivel neurobiológico, mejorando la plasticidad cerebral, que se utilizan estrategias musicales concretas como el uso de música instrumental las cuales se usan para la autorregulación y la calma; así mismo la importancia del rol del docente que sirve de mediador emocional para conseguir la implementación exitosa de estas herramientas.

La incorporación planificada de la música en las prácticas pedagógicas de la educación inicial se robustece como una herramienta educativa que sirve para formar individuos emocionalmente inteligentes. Lo que significa que los niños son capaces de gestionar sus emociones de tal manera que les ayuda en su desarrollo integral a largo plazo.

La evidencia recopilada en el trabajo de campo permite concluir que la aplicación de estrategias musicales en el aula tiene un impacto medible en el comportamiento infantil.

REFERENCIASBIBLIOGRÁFICAS

Abad, G., Fernández, K., Delgado, S., Bodero, J., & Contreras, E. (2021). La investigación educativa: teoría y práctica. Editorial Tecnocientífica Americana. <https://doi.org/https://doi.org/10.51736/ETA2021TU3>

Alcántara, Z. (2022). El papel del docente como mediador educativo. Acervo Digital educativo. <https://uniclanet.unicla.edu.mx/assets/contenidos/216220240910140610.pdf>

Arnaud, J., Bermell, Á., & González, J. (2020). Programa de Educación Emocional a través de la Música (2019). Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos, 54(1), 199. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/398>

Bolívar, O., Fernández, C., & Palma, Y. (2020). La música como estrategia pedagógica. Polo de conocimiento, 4(8), 242-249. <https://doi.org/10.23857/pc.v4i8.1059>

Bréda, M. (2023). El cerebro musical. Revista Medicina y Cultura, 1-6. https://www.revistamedicinaycultura.fm/post/doctor.unam.mx/wp-content/uploads/2023/03/008_Articulo_Medicina-y-musica_Cerebro-musical_Breda.pdf

Carchipulla, M., & Corte, M. (2022). Estrategias didácticas basadas en la música para fortalecer habilidades sociales dentro del periodo de adaptación al nivel de Educación Inicial II. [Trabajo de pregrado], Universidad de Cuenca, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. <https://rest-dspace.ucuenca.edu.ec/server/api/core/bitstreams/54b1707f-bcf5-41a9-a601-eee871b408a6/content>

Chacón, H. (2020). Importancia de las emociones en el proceso de la enseñanza musical . [Trabajo de grado], Universidad Militar Nueva Granada, Docencia. <https://repository.umng.edu.co/server/api/core/bitstreams/8a138911-4334-4f8a-b951-cf6719f180ac/content>

Hernández, R. (2019). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill educación. <http://187.191.86.244/rceis/registro/Metodolog%C3%A1da%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20SAMPIERI.pdf>

Herrera, J. (2023). Estrategias didácticas creativas para mediación educativa musical. [Trabajo de posgrado], Universidad Nacional de Costa Rica. <https://repositorio.una.ac.cr/server/api/core/bitstreams/930e82cb-e89b-433a-b232-c069b44fc280/content>

López, R., Tobón, S., Veytia, M., & Juárez, L. (2021). Mediación didáctica e inclusión educativa en la educación básica desde el enfoque socioformativo. Revista de Investigación Educativa, 39(2), 527-552. <https://doi.org/10.6018/rie.443301>

Lugo, A. (2024). Estimulando la plasticidad cerebral en la infancia: La música como agente. MAGOTZI Boletín Científico de Artes del IA, 12(23). <https://www.bing.com/ck/a?!&p=928eecd5044164e1e772c2129bc548021a9aa24fac0365290c9fbf0ce1076a85JmltdHM9MTc2MzQyNDAwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=1d0b7829-cc1c-639f-3183>

Técnicas de autorregulación conductual para niños de nivel inicial

Behavioral self-regulation techniques for preschool children

<http://dx.doi.org/10.70557/raepmh.2.1.77-91=ENEIA.1.1.p>

Basurto Cornejo Sandra Mabel

sandra.basurtoc@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3859-0654>

Caicedo Delgado Estefanía Delia

Estefania.caicedod@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1859-5102>

Cordova Silva Kenya Melina

kenya.cordovas@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3624-6304>

Torres Castro Tania Ivonne

Tania.torresc@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4257-1214>

RESUMEN

Las técnicas de autorregulación emocional en el nivel inicial se comprenden como las estrategias que contribuyen al desarrollo de comportamientos apropiados y a la convivencia positiva. El objetivo fue analizar a través de una revisión de literatura científica las técnicas de autorregulación conductual en niños. La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo y de revisión literaria. La técnica utilizada fue la selección y análisis de diversas fuentes académicas sobre educación emocional, crianza y comportamiento infantil, las cuales sustentan este trabajo. Los resultados evidencian que las técnicas más empleadas son el refuerzo positivo, rutinas estructuradas, modelamiento, valores, comunicación, dado que fortalecen el autocontrol, empatía, autonomía, expresión e integridad y la toma de decisiones responsables. También, se destaca la relación entre la familia y el entorno escolar. En conclusión, fortalecer la autorregulación conductual, promoviendo un desarrollo integral y equilibrado desde las primeras etapas de la vida.

Palabras clave: técnicas, autorregulación conductual, emociones, valores, crianza.

ABSTRACT

Emotional self-regulation techniques at the early childhood level are understood as strategies that contribute to the development of appropriate behaviors and positive social interaction. The objective was to analyze behavioral self-regulation techniques in children through a review of scientific literature. The research is framed within a qualitative approach and a literature review. The technique used was the selection and analysis of various academic sources on emotional education, parenting, and child behavior, which support this work. The results show that the most frequently used techniques are positive reinforcement, structured routines, modeling, values, and communication, given that they strengthen self-control, empathy, autonomy, expression, integrity, and responsible decision-making. The relationship between family and the school environment is also highlighted. In conclusion, strengthening behavioral self-regulation promotes comprehensive and balanced development from the earliest stages of life.

Keywords: techniques, behavioral self-regulation, emotions, values, parenting.

INTRODUCCIÓN

En la etapa de educación inicial, los niños comienzan a desarrollar habilidades necesarias para su crecimiento emocional, social y escolar. Se puede afirmar que la autorregulación es la capacidad de autocontrol que es tanto a nivel emocional y conductual, que facilita la toma de decisiones sobre su actuar (Iza y Lara, 2021).

Por lo que, es importante brindar ayuda en la autorregulación a los niños para que desarrollen gradualmente sus emociones y, además aprendan a expresar lo que ellos sienten y comprendan las consecuencias de sus actos. La autorregulación es entendida como la capacidad de controlar impulsos, emociones y comportamientos de manera adecuada ante diferentes situaciones.

Velásquez-Pérez et al. (2024) nos dicen que la capacidad de manejar y controlar las emociones se conoce como autorregulación emocional en los niños.. Este proceso implica que los niños aprendan a conocer, comprender y manejar lo que sienten, así como actuar de manera correcta ante situaciones que pueden ser frustrantes o incomodas. Es necesario este proceso de autorregulación para los niños, porque conforme avanzan las distintas etapas y ajustes, se presentan entornos y conflictos que requieren del manejo emocional.

El desarrollo de la autorregulación emocional conlleva a fortalecer capacidades como el autocontrol, atención, tomar conciencia de las propias emociones y la aptitud para afrontar el estrés o enojos. Cuando los niños logran regular sus emociones, llegan a afrontar mejor las dificultades cotidianas, construir vínculos positivos y experimentar mayor bienestar.

A medida que los niños crecen, empiezan a usar métodos que regulan sus emociones. La aplicación de estos métodos favorece a una mayor conciencia de sus emociones, permitiéndoles reconocer que lo que sienten puede variar y que posible ejercer cierto control sobre ellas. De esta manera, los niños logran identificar las distintas emociones, reconocer sus emociones y comprender los factores que influyen en su comportamiento (Garnica-Sarmiento, 2021).

Los niños, aproximadamente a los tres años de edad, empiezan a manifestar sus sentimientos mediante el lenguaje verbal y a aprender formas más complejas de

regular sus emociones. Ya a los seis años, son capaces de prever sus reacciones emocionales y de emplear tácticas para eludir respuestas negativas. A medida que avanza el desarrollo infantil, estas habilidades se robustecen y maduran, lo que consolida el aprendizaje en términos emocionales. Los niños desarrollan un bienestar emocional más fuerte y habilidades para relacionarse con los demás de manera más saludable (Solís et al., 2023).

Para que los niños aprendan a autorregular sus emociones y comportamientos, se usan juegos, actividades sencillas y rutinas que les ayuden a entender y controlar cómo se sienten y actúan. Además, los adultos tienen un papel importante en este proceso porque les enseñan con el ejemplo y les muestran maneras de calmarse, como respirar profundo, contar hasta diez o ir a un lugar tranquilo. Así, los niños pueden estar más pacíficos, aprender mejor y tener mejores relaciones con los demás.

Las técnicas son todos los métodos, estrategias y didácticas que permiten a los estudiantes ser autónomos en su aprendizaje, permitiendo mejorar su nivel de calidad en su formación académica (Villacis y Alcívar, 2024). Es decir, las técnicas fortalecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo que el estudiante se apropie de su formación, llevándolo a su propio ritmo y necesidad. Mediante ellas, se cultivan habilidades como la responsabilidad, el análisis y el pensamiento crítico.

Igualmente, las técnicas de autorregulación son instrumentos y actividades esenciales para que los niños aprendan a manejar sus conductas y emociones. Estas tácticas les posibilitan detenerse frente a ciertas circunstancias, pensar y gestionar apropiadamente emociones como la ira o la frustración. Esta habilidad se va desarrollando a lo largo de los años y necesita un seguimiento constante y práctica. Debido a su inmadurez, los niños tienden a tener problemas con la gestión de las emociones (Garnica-Sarmiento, 2021).

Estos métodos contribuyen a reforzar competencias fundamentales, como la solución pacífica de conflictos y la toma de decisiones conscientes. Los niños que tienen una buena autorregulación pueden mantener relaciones interpersonales más sanas, comunicándose con empatía y gestionando bien sus impulsos.

Con la práctica continua, logran autonomía y confianza en sí mismos para gestionar sus emociones, lo que promueve su desarrollo personal y bienestar a largo plazo,

generando de esta manera entornos seguros y pacíficos para ellos y los que están a su alrededor.

La crianza es otro de los factores importantes en la autorregulación conductual Guamán (2024) sostiene que la crianza se describe como las características que los padres transmiten a sus hijos, en el que se incluye el entorno social, costumbres, rasgos de la personalidad, experiencias previas e incluso gustos. Por lo tanto, esta transmisión desempeña un papel crucial en el desarrollo integral de los niños, ya que moldean su identidad, autoestima y autoconcepto.

Hay tres estilos primordiales de crianza que tienen un impacto directo en la conducta de los niños. Se distingue el estilo autoritario por la imposición de reglas estrictas, la aplicación de castigos y la ausencia de diálogo, lo que restringe la creatividad y autonomía de los hijos. Los niños educados de esta manera tienden a tener una autoestima baja, escasas capacidades sociales y poca comunicación afectiva. Por otra parte, el estilo permisivo concede excesiva libertad al niño, evadiendo las restricciones y la autoridad. Esto produce problemas para controlar los impulsos y las conductas antisociales, además de la falta de responsabilidad y madurez (Burgos-Jama y García-Cedeño, 2020)

El estilo democrático o autoritario tiene como objetivo balancear la comunicación y el entendimiento con la disciplina, fomentando así una relación que se basa en el respeto recíproco. Este modelo promueve la independencia, la responsabilidad y un desarrollo emocional sano. Los niños criados con este método tienen una autoestima elevada, un desarrollo adecuado de las habilidades sociales y la capacidad de ser independientes.

Según Cedena- González (2023) Indica que se ha determinado que un cuidado de los padres deficiente o un apego inseguro pueden llevar a que se desarrollen conductas disruptivas. Frecuentemente, los niños que presentan conductas agresivas tienen problemas para identificar las emociones, los estados de ánimo o las intenciones ajenas, lo cual es comúnmente un reflejo del comportamiento que han visto en sus padres.

Además, algunos padres tienden a pasar por alto la conducta desafiante de sus hijos, convencidos de que mejorarán con el tiempo o abandonarán tal comportamiento sin requerir intervención.

Por ello es importante que los padres de familia puedan intervenir de manera oportuna con el apoyo adecuado para que se les puedan enseñar a los niños de manera saludable a expresarse y controlar sus impulsos. Intervenir desde tempranas edades previene que estas conductas evolucionen y que se formen patrones más difíciles de corregir, mejorando así las relaciones familiares, escolares y sociales, promoviendo el bienestar conductual y el desarrollo integral del niño. Ignorando el problema solo produce que se complique, y atenderlo en un futuro resulte más difícil, afectando también la calidad de vida del niño y su entorno.

Ese esencial que la intervención parental venga acompañada de tácticas eficaces y continuas, fundamentadas en entender y empatizar con los sentimientos del niño. Para promover el autocontrol y la expresión positiva de las emociones, disponer del respaldo de expertos calificados como educadores especializados o psicólogos puede ayudar (Romero-Ponce, 2018).

Un entorno familiar seguro y estable ayuda notablemente a que el niño desarrolle habilidades emocionales y sociales fuertes, lo que disminuye la aparición de comportamientos disruptivos y mejora su adaptación en diversos ámbitos. Así, se establecen los cimientos para un desarrollo saludable y se fomenta la prevención de problemas emocionales o conductuales en el futuro (Jiménez, 2018).

Por otra parte, en el nivel inicial, la autorregulación conductual se manifiesta cuando un niño es capaz de seguir órdenes, cumplir con normas o instrucciones básicas del docente, esperar su turno para hablar, compartir sus materiales con otros niños y manejar su enojo o frustración sin tener una rabia. Aunque en esta etapa es común que algunos niños aún tengan dificultades para controlar su comportamiento, esto forma parte de su proceso de crecimiento.

La autorregulación conductual es la habilidad de manejar y controlar las emociones, pensamientos y acciones propias para lograr objetivos y sostener un comportamiento apropiado, incluso ante impulsos o tentaciones. En este procedimiento, los valores son esenciales porque ofrecen el marco ético y motivacional que orienta la autorregulación.

Esto se debe a que el individuo adapta su comportamiento para estar en consonancia con sus principios y metas a

largo plazo. Por tanto, la autorregulación de la conducta, fundamentada en valores definidos, posibilita una conducta responsable y consciente que promueve el crecimiento individual y social (Mendieta et al., 2023).

Los valores son principios, reglas o virtudes morales que orientan la conducta, las decisiones y la forma de ser de los individuos y grupos. Funcionan como ideales a los que aspiramos y sirven para orientar la conducta hacia lo que se considera bueno, justo y útil. Estos valores pueden ser personales o compartidos socialmente, y se manifiestan en acciones concretas que reflejan virtudes como la honestidad, el respeto y la responsabilidad (Mendieta-Toledo, 2023).

Los valores en la parte conductual se refieren a los principios éticos y normas internas que guían y motivan la conducta de una persona, orientándola hacia comportamientos que consideran correctos y deseables. Estos valores influyen en cómo una persona toma decisiones y regula sus acciones para actuar de manera coherente con lo que considera importante.

En el período infantil, tanto los docentes como los padres tienen un papel fundamental para favorecer el desarrollo de esta capacidad. Pueden apoyarlos estableciendo rutinas claras y constantes, ofreciendo indicaciones simples y precisas, reconociendo positivamente cuando el niño actúa adecuadamente, y empleando métodos como juegos, canciones y dinámicas que involucren esperar el turno o respetar normas. Además, enseñarles técnicas sencillas como respirar profundamente o contar hasta diez ante emociones intensas resulta beneficioso (Jiménez, 2018; Canle, 2022).

Sin embargo, existe un tipo de conducta inadecuada o también conocida como comportamientos disruptivos por parte de los estudiantes, que impiden al docente impartir la clase apropiadamente. Las consecuencias de este tipo de conducta, produce demoras en el aprendizaje. Sus características son: falta de cooperación, groserías, prepotencia, indisciplina, desobediencia y agresividad (Carrera-Salinas, 2023).

Por lo tanto, para potenciar la autorregulación conductual es fundamental que el ambiente del aula sea seguro, cómodo y adaptable a las necesidades, donde los niños se sientan acompañados y comprendidos. Es importante capacitar a los docentes en el manejo de conductas disruptivas y que tengan conocimientos para

implementar técnicas que les ayuden a abordar estas situaciones de manera integral.

Los docentes pueden incorporar actividades adaptadas a la edad y a las preferencias individuales de cada niño, como ejercicios de relajación y espacios destinados a identificar y expresar emociones verbalmente. Además, el modelo de conductas autorreguladas por parte del docente, junto con la comunicación constante con las familias, favorece significativamente el proceso de autocontrol y fortalecimiento conductual.

De igual forma, es fundamental mantener la paciencia y comprender que cada niño avanza a su propio ritmo. Los errores o conductas impulsivas deben considerarse oportunidades para enseñar y orientar, más que motivos para aplicar castigos. De este modo, el trabajo colaborativo entre la escuela y el hogar contribuye a crear un entorno seguro, que favorece la adquisición de la autorregulación conductual y promueve el bienestar integral del niño.

Por otra parte, en algunos niños demuestran dificultades que pueden obstaculizar la autorregulación de conducta, como el trastorno negativista desafiante, caracterizado por comportamientos complicados, desobedientes e irritables, involucrándose en discusiones frecuentes y bajo control de impulsos (Calderón et al., 2024).

Este comportamiento puede mostrarse de varias formas, como negarse a seguir órdenes, pelear con los adultos, guardar rencor o ser vengativo, y causar molestias o problemas en su entorno. Es importante recordar que es normal que los niños tengan momentos de desafíos, pero si estos comportamientos son muy frecuentes, fuertes y afectan su vida diaria, es recomendable que un especialista en salud mental lo evalúe (Romero-Ponce, 2018).

Los niños con este trastorno pueden tener dificultades para mantener relaciones sanas con sus compañeros o con los adultos. También pueden sentirse frustrados con facilidad y reaccionar de manera exagerada ante situaciones cotidianas. Es fundamental que los padres y maestros observen si estos comportamientos afectan su rendimiento escolar, su convivencia familiar o su bienestar emocional.

Se considera que la causa del trastorno negativista es muy común en niños con familias, en donde tienen fuertes discusiones frecuentes, por lo que esto indica

que el problema puede requerir más investigaciones y tratamientos. Los síntomas que suelen aparecer en esta etapa inicial se reflejan en comportamientos característicos, entre los que se incluyen: arranques de ira, desafiar activamente, incumplir reglas e instrucciones, molestar de forma intencionada a otras personas, culpar a otros, etc. Estos niños reconocen la diferencia entre el bien y el mal, por ese motivo muchos de ellos carecen de habilidades sociales y autocontrol de conducta (Romero-Ponce, 2018).

A continuación, se muestran redactadas algunas técnicas útiles y simples de implementar, que ayudaran dado que se puede adaptar a las edades, intereses, ritmo y necesidades propias de cada niño en el salón de clase.

La primera técnica es el “pastel de la calma”. Esta actividad consiste en formar una ronda, que representa el pastel. El docente tendrá diferentes pedazos de pastel, y cada uno indicará una acción que los niños deben realizar, por ejemplo, contar hasta cinco o imaginar algo que les guste mucho. A través de esta técnica, se pretende que los niños logren relajarse, puedan detenerse, respirar y reflexionar. Es una herramienta para que los niños aprendan a controlar sus emociones, evitando reacciones impulsivas y facilitando la regulación de emociones (Maldonado-Romero, 2022).

Otra técnica muy efectiva es la del volcán. Esta resulta ideal para trabajar con niños que experimentan rabia o enojo. A través de esta técnica, se explica al niño que somos como un volcán: cuando estamos tranquilos, la lava permanece en nuestro interior, en cambio cuando nos enojamos, el volcán erupciona y la lava sale al exterior, representando a la emoción de la ira (Garnica-Sarmiento, 2021).

Para explicar mejor la actividad, el docente puede utilizar imágenes, videos o alguna acción demostrativa como un experimento, para que exista una mejor comprensión. De esta manera, el niño podrá visualizar y entender de manera concreta la técnica.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con diseño de tipo exploratorio- descriptivo. Su propósito fue comprender, desde una perspectiva interpretativa, Cómo se aplican y los beneficios de las técnicas de autorregulación conductual en niños de nivel inicial,

considerando las experiencias de docentes, el contexto educativo y las prácticas observadas en el aula.

Documentos

Esta investigación estuvo conformada por 10 documentos académicos seleccionados mediante criterios de inclusión y exclusión previamente definidos. Se consideraron artículos científicos revisados con detalle, tesis de posgrado, capítulos de libros y textos publicados en revistas o bases académicas reconocidas. Las fuentes debían abordar en específico la autorregulación conductual en contextos educativos de nivel inicial, incluir evidencia empírica o propuestas metodológicas aplicables, y estar disponibles en idioma español.

Se excluyeron documentos que no abordaran características sobre la autorregulación conductual de manera integrada en el nivel inicial o en contextos no académicos, así como aquellos centrados en poblaciones fuera del rango de 0 a 6 años. También se descartaron fuentes sin información metodológica respaldada para su análisis o que no incluyeran evidencia empírica, propuestas pedagógicas o descripciones claras sobre la intervención en la autorregulación conductual basadas en técnicas o estrategias adecuadas.

Procedimiento de búsqueda y selección

La búsqueda se realizó en bases de datos académicas reconocidas: Yachakuna, Repositorio Digital UNACH, Research Gate, Redalyc, Repositorio Cide Ecuador y Editorial Crisalidas.

Se utilizaron combinaciones de palabras clave en español, tales como: “autorregulación conductual”, “educación inicial”, “emocional”, “control de impulsos”, “estrategias lúdicas”, “crianza”, “familia” y “comportamientos”.

Los resultados fueron filtrados manualmente para garantizar la temática, calidad metodológica y aplicabilidad educativa. Cada documento fue codificado y registrado en una matriz de análisis que incluyó: enfoque metodológico, técnicas descritas, resultados reportados y limitaciones señaladas.

Procedimiento de análisis

Para comprender a fondo las técnicas de autorregulación conductual en el nivel inicial, se realizó un análisis de

contenido basado en la lectura detallada de los 10 textos seleccionados. El proceso se desarrolló en varias etapas que permitieron organizar la información de manera clara y significativa.

Primero, se realizó una lectura general de cada documento para familiarizarse con sus principales ideas y enfoques. Luego, se identificaron fragmentos relevantes que describieran estrategias concretas de autorregulación conductual, como el establecimiento de normas, el uso de refuerzo positivos, el acompañamiento emocional o el modelado de conductas.

A partir de estos fragmentos, se fueron creando etiquetas o subtemas que agrupaban las ideas similares. Estos subtemas no fueron definidos previamente, sino que surgieron de manera espontánea conforme se avanzaba en la lectura, lo que permitió captar con mayor fidelidad lo que cada texto aportaba.

Una vez recopilada la información, se organizaron los datos en una tabla comparativa que permitió visualizar qué técnicas aparecían con mayor frecuencia, en qué contextos se aplicaban, qué resultados reportaban los autores y qué limitaciones señalaban. Esta comparación ayudó a identificar patrones comunes, enfoques distintos y vacíos en la literatura.

Finalmente, se elaboró una síntesis interpretativa que reúne los hallazgos más relevantes, integrando las ideas principales de cada fuente y destacando aquellas

estrategias que muestran mayor potencial para fomentar la autorregulación conductual en la primera infancia.

Objetivos

El objetivo principal fue analizar a través de una revisión de literatura científica las técnicas de autorregulación conductual en niños, con el propósito de comprender cómo estas estrategias contribuyen en el desarrollo de comportamientos adecuados y el fortalecimiento de la convivencia en contextos familiares y escolares, así como el desarrollo correcto de habilidades emocionales. En este sentido, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los diferentes enfoques teóricos y bases científicas que explican el desarrollo del comportamiento y la autorregulación en la infancia.
- Determinar la relación entre los estilos de crianza familiares, las acciones escolares y las estrategias que se involucran en la formación de conductas autorreguladas en los niños.
- Examinar las técnicas de autorregulación documentadas en la literatura científica, destacando aportes y resultados en el ámbito educativo y familiar.

RESULTADOS

Tabla 1
Tabla comparativa de artículos

Autores	¿Cómo influye la crianza familiar y escolar en el comportamiento de los niños?
Cevallos et al. (2024)	Influye en las competencias sociales, desempeño escolar y bienestar emocional. A largo plazo se refleja en la personalidad y en la construcción de comportamiento prosociales o problemáticos.
Espinoza et al. (2025)	La exposición de los niños ante situaciones de cizas inadecuadas, ambientes frustrantes, estrés familiar, negligencia o traumas, presentan dificultades en el aprendizaje y en áreas como la comunicación y habilidades sociales.
Buestan et al. (2024)	La educación escolar permite que los niños desarrollen competencias que ayudan en características importantes para su autorregulación como la comprensión de emociones ajenas y la escucha activa.
Cepeda-Cabezas (2025)	La formación de los niños desde un entorno familiar y escolar, permite construir una sociedad menos violenta, donde todos puedan contribuir y tener mejores comportamientos en la sociedad.
Ashqui-Chafla (2024)	El núcleo familiar influye directamente en el cuidado y educación de los niños desde la etapa inicial, ya que se encuentra con una gran cantidad de descubrimientos que absorben para formar su propia personalidad y autoconcepto.
Arias et al. (2023)	Buscar desarrollar habilidades desde los primeros años de vida, como expresar sentimientos, actitudes, emociones u opiniones. A través de la crianza, adquieren valores y normas de comportamiento que influyen en la formación del niño.
Carpio y Nacipucha (2025)	Fomentar una educación en base a una inteligencia emocional estable favorece en la adquisición de conductas saludables, costumbre y actitudes que fortalecen su personalidad.
Mendieta et al. (2023)	Los padres son los encargados y responsables de educar a ese pequeño y transmitirle valores para que pueda desenvolverse en ese mundo.
Pilay et al. (2020)	La familia es la institución y fundamento de la sociedad. Los niños se adaptan a las normas ambientales y reglas de comportamientos, que favorece a la construcción propia y una identidad.
Mendieta-Toledo (2023)	La crianza influye a través de principios que se establecen y se fortalecen a lo largo de la vida. Es algo propio de la persona.

Nota. Relación entre la crianza familiar y escolar con el comportamiento de los niños.

La coincidencia entre los autores sobre el comportamiento infantil se forma principalmente a partir de las experiencias tempranas en el entorno más cercano.

Ahsqui-Chafla (2024); Mendieta et al. (2023); Pilay et al. (2023) y Mendieta-Toledo (2023) sostienen que la familia es el primer entorno en el que los niños tienen un contacto directo con comportamientos, sentimientos y emociones que en su mayoría lo adquieren y lo hacen propio de sí mismo.

El aprendizaje en la familia se constituye por normas ambientales y reglas de comportamiento que favorecen a la construcción de su identidad y autoconcepto.

Durante esta etapa inicial los niños se encuentran con una gran cantidad de descubrimientos que absorben para formar su propia personalidad. La crianza también influye a través de principios que se establecen y se fortalecen a lo largo de la vida.

Un estilo de crianza autoritativo basado en el afecto y los límites claros, promueve la autonomía y la responsabilidad, mientras que un estilo autoritario o permisivo puede derivar en conductas problemáticas. De manera que, es importante una crianza equilibrada, donde se conviene la disciplina con la calidez emocional.

Además, Arias et al. (2023); Buestan et al. (2024); Carpio y Nacipucha (2025); Cepeda-Cabeza (2025) y Cevallos et al. (2024) manifiestan que la crianza influye en las competencias sociales, desempeño escolar y el bienestar emocional, las cuales intervienen en los comportamientos apropiados o problemáticos de los niños.

Espinoza et al. (2025) Considera que la exposición de los niños ante situaciones de crianzas inadecuadas como ambientes frustrantes y estrés familiar producen dificultades en el aprendizaje, así como en el bienestar emocional o conductual de los niños afectando su comunicación y habilidades sociales.

En el ámbito escolar, los autores coinciden que la crianza posee un papel complementario que permite que los niños desarrollen competencias que ayudan en el desarrollo de características importantes para su autorregulación como la comprensión de emociones ajenas y la escucha activa.

Además, se destacan habilidades como la expresión de sentimientos, actitudes y emociones que les servirán para el autocontrol de sus reacciones ante las emociones.

Los niños aprenden conductas observando e imitando modelos, lo que convierte a los docentes en figuras ejemplares dentro del proceso educativo. Por tanto, la escuela debe ser un espacio que refuerza los valores y habilidades adquiridos en el hogar.

Tabla 2

Tabla comparativa de artículos

Autores	¿Cómo influyen los valores en el desarrollo de la autorregulación conductual de los niños?
Cevallos et al. (2024)	Los niños que son criados con valores como el respeto, suelen mostrar una mayor predisposición hacia el aprendizaje y una mayor habilidad para manejar sus emociones en circunstancias de retos.
Espinoza et al. (2025)	Fomentar un ambiente de confianza y respeto mutuo en la escuela, hace que favorezca el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños.
Buestan et al. (2024)	La resiliencia, la empatía y la cooperación intervienen como habilidades que permiten afrontar situaciones o contratiempo de la vida.
Cepeda-Cabezas (2025)	La empatía, la paciencia y la cooperación mejoran la convivencia y reducen el aislamiento social. Estos valores enseñan a los niños a entender las dificultades y diferencias de las demás personas de su entorno.
Ashqui-Chafla (2024)	Los valores mejoran las normas de convivencia, sobre todo en el control de emociones. Un ser emocionalmente consiente es capaz de convivir armónicamente y pasivamente con los demás, mostrando empatía y respeto.
Arias et al. (2023)	La práctica de valores influye en las normas de comportamiento y en la formación de los niños.
Carpio y Nacipucha (2025)	El respeto y la empatía hacia los demás, sumir la responsabilidad de las propias acciones, mantener la honestidad e integridad, forma parte de la creación de un ser humano digno y respetable.
Mendieta et al. (2023)	Los valores son pautas para las diferentes formas de vida, así como, la distinción de comportamientos buenos y malos o los principios de cada persona.

Pilay et al. (2020)	La palabra <i>valor</i> contiene características de una buena educación. Las personas con valores defienden su moralidad, dignidad y transitan por el camino de la bondad. En la educación, por la falta de valores específicos o general, es común que los estudiantes muestren falta de respeto a los compañeros o docentes.
Mendieta-Toledo (2023)	Los valores son formados y definidos por las personas. Son las actividades vinculadas con otros individuos, es decir cada persona es responsable por las acciones desarrolladas, sean buenas o malas, además de las consecuencias ocasionadas.

Nota. Influencia de los valores en la autorregulación conductual de los niños.

Los valores constituyen la base fundamental en la formación integral de cada niño, ya que los orienta a tomar decisiones, a tener una convivencia saludable y pacífica, además de ofrecer la posibilidad de enfrentar los retos cotidianos.

Desde la infancia, los niños toman los valores y los hacen propios a través de la observación, la imitación y la dirección o enseñanza brindada por los adultos. Además, influyen directamente en su comportamiento y desarrollo integral.

Los autores coinciden en que los valores influyen en el desarrollo de la autorregulación conductual de los niños. Cevallos et al. (2024; Espinoza et al. (2025) y Pilay et al. (2020) Mencionan que los niños que son criados con valores suelen mostrar una mayor predisposición hacia el aprendizaje y una mayor habilidad para manejar sus emociones en circunstancias de retos o conflictos. Por ende, fomentar un ambiente de confianza y respeto mutuo en la escuela, favorece el aprendizaje y el desarrollo emocional y conductual de los niños. Las personas que poseen valores defienden su moralidad, dignidad y bondad.

La construcción de la personalidad está estrechamente relacionada con los valores y el contexto en el que el niño se desarrolla. Cuando el niño interactúa con su entorno familiar y escolar, va estructurando su identidad y su forma de actuar frente a diferentes situaciones. Las experiencias tempranas contribuyen a consolidar rasgos de personalidad, mientras que la coherencia entre los valores aprendidos en casa y los reforzados en la escuela fortalece el sentido de pertenencia, la confianza y el equilibrio emocional.

Ashqui-Chafla (2024); Arias et al. (2023); Buestan et al. (2024); Carpio y Nacipucha (2025); y Cepeda-

Cabezas (2025) comentan que entre los valores que más se observan en el comportamiento de los niños al momento de participar en actividades creativas o técnicas educativas, son la resiliencia, empatía, paciencia, respeto, cooperación, responsabilidad, honestidad e integridad.

Estos valores al igual que los muchos otros, permiten que las personas afronten situaciones o contratiempos de la vida, haciendo que se forme un ser humano digno y respetable.

Mendieta et al. (2023) y Mendieta Toledo (2023) manifiestan que los valores son pautas para las diferentes formas de vida, en el que se incluyen los comportamientos buenos y malos o los principios de cada persona.

Estos son formados y definidos según la experiencia individual, y cada persona define lo correcto o incorrecto, lo justo o injusto. En este proceso, la práctica continua de valores favorece la autoestima y la capacidad para enfrentar desafíos con seguridad y autonomía.

Tabla 3*Tabla comparativa de artículos*

Autores	¿De qué manera benefician las técnicas educativas en la autorregulación conductual de los niños?	¿Qué tipo de técnicas pueden beneficiar en la autorregulación conductual de los niños?
Cevallos et al. (2024)	Permiten al niño comprender las normas y participar en la toma de decisiones. Desarrollan el control interno y la responsabilidad. Siguen reglas y cumplen con expectativas externas, creando condiciones para integrarse en la sociedad y escuela.	<ul style="list-style-type: none"> • El dialogo. • Establecer límites claros y consistentes. • El refuerzo positivo de conductas adecuadas. • La comunicación.
Espinoza et al. (2025)	Los niños aprenden a identificar, comprender y tratar aspectos emocionales, favoreciendo un desarrollo sano y un aprendizaje significativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de educación emocional. • Técnicas de respiración profunda. • Identificación de sentimientos. • Actividades colaborativas. • Espacios de respiro emocional.
Buestan et al. (2024)	Favorecen en las competencias como la autorregulación, el manejo del estrés y la empatía, así como un impacto positivo en la motivación estudiantil. Mejoran áreas fundamentales como la claridad emocional, la regulación emocional y el equilibrio de la atención emocional.	<ul style="list-style-type: none"> • La gamificación • Juegos de roles • Desafíos en equipos • Colaboración • Evaluación de la gestión emocional
Cepeda-Cabezas (2025)	Las técnicas o estrategias permiten que los niños cumplan con las normas, horarios estables, responsabilidad en tareas, autocontrol y su participación apropiada en diversas actividades sociales.	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología tarjeta casa-escuela • Establecimiento de normas claras y coherentes • Técnicas de refuerzo positivo: elogio o recompensa simbólica • Actividades psicomotoras y lúdicas. • Gestión emocional docente.
Ashqui-Chafla (2024)	Es un medio de expresión cómodo por el cual los niños demuestran lo que siente o piensa de manera segura. Permite obtener un pensamiento reflexivo y	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos de construcción • Juegos al aire libre • Juegos reglados • Juego motor • Juego simbólico

	crítico sobre su mundo exterior.	
Arias et al. (2023)	La intervención de técnicas mejora las habilidades de comunicación, apego, empatía, resolución de problemas, la asertividad y el autocontrol conductual.	<ul style="list-style-type: none"> • Dado de las emociones • Bingo de las emociones • La telaraña emocional • El buzón emocional • La torre colorida • Las locas emociones • El rompecabezas • La caja mágica.
Carpio y Nacipucha (2025)	Las técnicas y estrategias favorecen el bienestar psicológico, la convivencia social y la toma de decisiones responsables, evitando reacciones impulsivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos simbólicos • Juegos de autorregulación con técnicas de respiración • Actividades recreativas estructuradas: dinámicas grupales, juegos sensoriales. • Materiales manipulativos. • Aprendizaje basado en el juego. • Rutinas diarias
Mendieta et al. (2023)	Se genera una mejora continua, asimismo la adaptabilidad a los diferentes cambios en el transcurso de la enseñanza, otorgan mayor adaptabilidad en beneficio de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos de reflexión y autorreflexión. • Actividades en vínculo con la sociedad, cultura, educación, entre otros.
Pilay et al. (2020)	Como beneficio, dan la apertura hacia nuevas experiencias, la responsabilidad de sus acciones, la habilidad de adaptarse a los cambios y de mostrar consistencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de trabajo grupal • Intercambio comunicacional • Trabajar en equipo • Utilizar nuevas tecnologías • Afrontar deberes • Implicar a los estudiantes en sus aprendizaje
Mendieta-Toledo (2023)	Las técnicas tienen un enfoque pedagógico, con la finalidad de que la educación establezca la disciplina, el poder y el control sobre el comportamiento humano.	<ul style="list-style-type: none"> • Medios tecnológicos. • Proyectores. • Contenidos de programas implementados. • Didáctica especial. • Organización escolar.

Nota. Técnicas de autorregulación conductual y sus beneficios en el desarrollo infantil.

La autorregulación conductual en el nivel inicial representa una de las habilidades fundamentales para el desarrollo integral del niño, ya que le permite controlar impulsos, expresar emociones de manera adecuada y responder con autonomía ante distintas situaciones. En esta etapa, el niño comienza a construir las bases de su comportamiento social y emocional, por lo que las técnicas de autorregulación se convierten en herramientas esenciales dentro del proceso educativo familiar.

Los autores Ahsqui-Chafla (2024); Carpio y Nacipucha (2025) y Mendieta et al. (2023) consideran que las técnicas para la autorregulación conductual, se dan como un medio de expresión, dado que demuestran lo que sienten y piensan. Además, ayudan con el bienestar psicológico y la convivencia social de los niños evitando reacciones impulsivas, generando una mejora continua y la adaptabilidad a los diferentes cambios en el transcurso de la enseñanza.

Otros autores como Cepeda-Cabezas (2025); Mendieta-Toledo (2023) y Pilay et al. (2020) comentan que las técnicas tienen un enfoque pedagógico con una finalidad de que en la educación sea con disciplina y el control sobre el comportamiento humano. También, permiten que los niños tengan el sentido de responsabilidad al cumplir las tareas, y que su participación sea apropiada en diversas actividades sociales.

Los niños aprenden a identificar, comprender y tratar con aspectos emocionales que van a favorecer su desarrollo y aprendizaje significativo. Buestan et al. (2024); Cevallos et al. (2024) y Espinoza et al. (2025) Manifiestan que los niños desarrollan control interno siguiendo reglas y cumpliendo las expectativas externas. Por ende, favorecen en las competencias como el manejo del estrés y la empatía, produciendo un impacto positivo en la motivación estudiantil.

DISCUSIÓN

Los autores revisados coinciden en que la autorregulación conductual en la infancia constituye un proceso esencial para el desarrollo integral del niño, al permitirle controlar sus impulsos, comprender las normas sociales y actuar de acuerdo con los valores adquiridos. Se observa que la crianza familiar y la intervención educativa escolar son los entornos o contextos más influyentes en la formación de esta competencia, ya que ambos espacios determinan las experiencias emocionales, las pautas de comportamiento y los modelos de conducta que los observan, toman como ejemplo y los hacen parte de ellos, desde edades tempranas.

Diversos estudios destacaron que los estilos de crianza democráticos favorecen la autorregulación, al combinar la afectividad con límites claros y la comunicación continua. Los estilos autoritarios o permisivos tienden a generar dificultades en el control emocional, la obediencia reflexiva y la autonomía personal. Los autores coinciden en que las normas familiares y escolares son claves para el desarrollo de comportamientos adecuados, pues brinda seguridad, sentido de pertenencia y estabilidad emocional en el niño.

Los valores también son pilares en la autorregulación conductual, al orientar las acciones del niño hacia el respeto, la empatía, la solidaridad, la responsabilidad y la integridad. Aprender valores no solo depende de la enseñanza verbal, sino también del ejemplo cotidiano

de padres y docentes, quienes actúan como referentes de autocontrol, tolerancia y convivencia armónica.

Finalmente, las investigaciones revisadas evidencian que las técnicas de autorregulación conductual, como la respiración profunda, jugos de roles, trabajo en equipo, el dialogo, comunicación asertiva, entre otros. Estas técnicas, aplicadas tanto en el hogar como en el aula, favorecen la formación de hábitos, la autonomía emocional y el comportamiento prosocial, promoviendo niños más conscientes de sus emociones, responsables y capaces de convivir en equilibrio con los demás.

CONCLUSIONES

En conclusión, la revisión de literatura permitió evidenciar que las técnicas de autorregulación conductual en la infancia son fundamentales para el desarrollo integral del niño, al favorecer la adquisición de habilidades emocionales y sociales que sustentan un comportamiento adecuado. Los distintos enfoques teóricos indican que la autorregulación no es un proceso innato, sino aprendido.

Se determinó que la relación entre los estilos de crianza y las prácticas educativas influye directamente en la formación de conductas autorreguladas. Los estilos democráticos o autoritativos, caracterizado por la comunicación y el afecto, promueven niños más autónomos, empáticos y responsables.

Por lo tanto, es fundamental que los padres críen correctamente a sus hijos para de esta manera obtener un desarrollo apropiado en sus conductas o comportamientos.

Los estudios analizados destacan que la aplicación de técnicas de autorregulación conductual en contextos educativos y familiares contribuye significativamente al fortalecimiento de la convivencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, K., Mata, J., & Sigcha, E. (2023). Actividades re-creativas para el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños de 5 años. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticaeyvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3613/3564>

- Ashqui, C. K. (2024). Estrategias lúdicas para el control de emociones en los niños de Preparatoria de la Escuela de Educación Básica “Fe y Alegría” de la ciudad de Riobamba. Título (Licenciatura). Universidad Nacional de Chimborazo. <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/12672/1/UNACH-EC-FCEHT-EINC-024-2024.pdf>
- Buestan, G., Godoy, G., Pone, N., & Reyes, A. (2024). Gamificación para el desarrollo de la inteligencia emocional en la resolución de problemas. Yachakuna - Revista Científica. file:///C:/Users/Usuario%20Dell/Downloads/ARTICULO+7.pdf
- Burgos-Jama, M., & García-Cedeño, M. (2020). Los estilos de crianza en el desarrollo socioafectivo de niños de 6 a 11 años. Revista Científica Dominio de Las Ciencias. file:///C:/Users/Usuario%20Dell/Downloads/Dialnet-LosEstilosDeCrianzasEnElDesarrolloSocioafectivo-DeN-8638090.pdf
- Calderón, C., Castellanos-Alvarenga, L., Mejía-Valiente, J., Rivera de Blanco, K., & Valdivieso-Aguilar, G. (2024). Conductas desafiantes en estudiantes de educación media: aportes para prevenir e intervenir la violencia escolar. Scielo. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2422-42002024000300105
- Canle, L. (2022). Autorregulación emocional en infancia temprana y su relación con los factores socioambientales. Título (Maestría). Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/server/api/core/bitstreams/32038925-51d4-4459-943e-475fd537bf9/content>
- Carrera-Salinas, K. (2023). Las conductas disruptivas: Retos para el docente ecuatoriano en la atención a la diversidad y la inclusión educativa. Polo del Conocimiento. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5691/html>
- Cedena-González, S. (2023). TRASTORNO NEGATIVISTA DESAFIANTE: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN. TRABAJO FIN DE GRADO. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/62169/TFG-G6240.pdf;jsessionid=39CE92EEC9C38ED93ACC34465C1C3DD5?sequence=1>
- Cepeda-Cabezas, G. (2025). Influencia del control docente en conductas hiperactivas en la primera infancia. Yachakuna - Revista Científica. <https://revistayachakuna.com/index.php/revista-academica/article/view/121/58>
- Cevallos, M., Morán, M., Moreira, N., & Muñoz, A. (2024). Estilos de crianza y su efecto en el comportamiento de los niños. Yachakuna - Revista Científica. <https://revistayachakuna.com/index.php/revista-academica/article/view/35/15>
- Espinoza, A., Flores, R., Morales, B., & Vergara, N. (2025). Problemas de enseñanza relacionados con aspectos emocionales en la primera infancia: Desafíos y estrategias pedagógicas. Yachakuna - Revista Científica. file:///C:/Users/Usuario%20Dell/Downloads/Articulo+5%20(1).pdf
- Garnica-Sarmiento, D. (2021). Técnicas de relajación para mejorar el comportamiento en los niños de 4 a 5 años de la Escuela de Educación Básica Isidro Ayora, Periodo Lectivo 2019- 2020. Título (Licenciatura). Universidad Politécnica Salesiana SEDE Cuenca. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/20209/1/UPS-CT009096.pdf>
- Guamán, M. (2024). Modelos de crianza positiva y el neuroaprendizaje. Título (Licenciatura). Universidad Nacional de Chimborazo. <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/14051/1/Guam%C3%A1n%20Caguana%20M%C3%B3nica%20Liliana%20%282024%29%20Modelos%20de%20crianza%20positiva%20y%20el%20neuroaprendizaje.%20%281%29.pdf>
- Iza, S., & Lara, J. (2021). Autorregulación emocional y rendimiento académico en estudiantes de Educación Básica Superior de la provincia de Chimborazo. Revista Científica Multidisciplinaria. file:///C:/Users/Usuario%20Dell/Downloads/root,+49-60_MRM_No3-2021.pdf
- Jiménez, Á. (2018). La influencia del entorno familiar en el desarrollo emocional, cognitivo y social de los niños y niñas en Educación Infantil. TRABAJO FIN DE GRADO. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/31578/TFG-O-1309.pdf?sequence=1>

Maldonado-Romero, V. (2022). Adaptaciones Curriculares en la Asignatura de Química para estudiantes con TDAH Grado 1, Primer Año de Bachillerato General Unificado, Unidad Educativa Fiscal “Bicentenario D7”, D. M. de Quito, 2021-2022. Titulo (Licenciatura). Universidad Central del Ecuador. <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/321199c8-215e-4ca4-9408-5c82ee114819/content>

Mendieta, L., Aguirre, J., & Morán, R. (2023). Valores del docente universitario. Revista Franz Tamayo. <https://www.redalyc.org/pdf/7605/760579090007.pdf>

Mendieta-Toledo, L. (2023). Maestros Huella en la Universidad de Guayaquil . Fundación Editorial Crisálidas. https://editorialcrisalidas.com/wp-content/uploads/2024/04/FEC-Libro_maestros_huella.pdf

Pilay, A., Valenuela, M., & Mendieta, L. (2020). Lenin Mendieta Toledo y su historia de vida. CIDE Editorial. <https://repositorio.cidecuador.org/bitstream/123456789/174/1/lenin-mendieta-toledo-y-su-historia-de-vida.pdf>

Romero-Ponce, A. (2018). Trastorno de la Conducta Desafiante. Trabajo Fin de Grado. Universidad Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/77965/files/TAZ-TFG-2018-1647.pdf>

Solís, D., Céspedes, M., Ramírez, G., & Marín, I. (2023). Análisis de la autorregulación de las emociones en población estudiantil de materno infantil (grupo interactivo II) y de transición de la GAM y de Guanacaste, durante la estrategia “Aprendo en Casa”, debido al virus responsable de la COVID-19. Scielo. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-41322023000100036

Velásquez-Pérez, Y., Rose-Parra, C., Oquendo-González, E., & Cervera-Manjarrez, N. (2024). Inteligencia emocional, motivación y desarrollo cognitivo en estudiantes. Blog-Terapia Infantil: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30292023000200004

Villacis, L., & Alcívar, V. (2024). Aplicación de las Técnicas didácticas en el proceso de aprendizaje significativo en educación. Scielo. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-29872024000100208

Desarrollo del vocabulario y comprensión a través de juegos narrativos y de roles en niños de 3 a 5 años

Development of Vocabulary and Comprehension through Narrative and Role-Playing Games in Children Aged 3 to 5 Years

<http://dx.doi.org/10.70557/raepmh.2.1.92-100=ENEIA.1.1.p>

Otilia susana barreiro zambrano
otilia.barreriroz@ug.edu.ec
Universidad de guayaquil-ecuador
<https://orcid.org/0009-0008-6090-3929>

Génesis Elizabeth López Cantos
genesis.lopezcan@ug.edu.ec
Universidad de guayaquil-ecuador
<https://orcid.org/0000-0003-1369-813X>

Jessica Viviana Perdomo Manzo
jessica.perdomom@ug.edu.ec
Universidad de guayaquil-ecuador
<https://orcid.org/0009-0005-8663-1755>

Alisson Michelle Sani Miranda
alisson.sanim@ug.edu.ec
Universidad de guayaquil-ecuador
<https://orcid.org/0009-0006-8465-6091>

RESUMEN

En esta aproximación se abordan diferentes tipos de juegos para estimular el lenguaje, los resultados que se observan que las estrategias lúdicas, especialmente las narrativas y de dramatización, favorecen la adquisición del vocabulario del sujeto y la comprensión, con las intervenciones efectivas y elementos contextuales. Se aplicaron métodos teóricos y empíricos. La expresión verbal y la construcción activa del conocimiento. Esta investigación aporta fundamentos dirigidos a la implementación de programas educativos como medio de desarrollo lingüístico en la educación inicial. El desarrollo del vocabulario y la comprensión en la infancia compone el eje esencial en la formación integral de los infantes. En este contexto, los efectos narrativos y de roles se convierten en herramientas pedagógicas eficaces. El objetivo general examinar la evidencia científica acerca de la eficacia de los juegos narrativos y de roles para el desarrollo del vocabulario y la comprensión en niños de 3 a 5 años.

Palabras clave: *juegos, vocabulario infantil; comprensión lectora; desarrollo del lenguaje; educación inicial*

ABSTRACT

This approach addresses different types of games to stimulate language. The results show that playful strategies, especially narrative and dramatization, favor vocabulary acquisition and comprehension, with effective interventions and contextual elements. Theoretical and empirical methods were applied. Verbal expression and active knowledge construction. This research provides a foundation for the implementation of educational programs as a means of linguistic development in early childhood education. Vocabulary development and comprehension in childhood are essential components of a child's comprehensive education. In this context, narrative and role-playing become effective pedagogical tools. The overall objective is to examine the scientific evidence regarding the effectiveness of narrative and role-playing games for vocabulary development and comprehension in children aged 3 to 5 years.

Keywords: *games; children's vocabulary; reading comprehension; language development; early education.*

INTRODUCCIÓN

Los pilares fundamentales del aprendizaje en el lenguaje que posibilita la comunicación, la construcción del pensamiento y la interacción social. Entre los tres y cinco años, el sujeto atraviesa procesos de expansión significativa y de adquisición de estructuras lingüísticas, lo que sienta las bases para la lectura, la escritura y la comprensión lectora en etapas posteriores (Dickinson & Tabors, 2001).

Al mismo tiempo de ser un instrumento de comunicación, el lenguaje es un medio de construcción del pensamiento y la identidad. Según Mendieta Toledo (2022), la estimulación en los primeros años de educación inicial es concebida como un proceso que articula la experiencia lúdica con reflexión pedagógica, para aprender a través del juego, examinar su entorno y expresar emociones. Este enfoque se enmarca en una visión constructivista del aprendizaje, en el que el docente es mediador y facilitador del progreso comunicativo.

A partir de esta idea central, el estudio se enfoca en identificar los distintos tipos de juegos de rol y narrativos que se utilizan para favorecer el desarrollo del lenguaje. También se observa cómo estos ejercicios se influyen en el incremento del vocabulario y en la comprensión lectora, además de revisar qué intervenciones resultan más efectivas y qué factores del entorno ayudan a potenciar sus efectos. Estos objetivos apuntan a describir de qué manera los juegos narrativos y de roles aportan al desarrollo lingüístico de los niños de educación inicial, tomando en cuenta tanto los aspectos pedagógicos como los socioafectivos que influyen en el proceso

Los juegos narrativos y de roles representan formas más enriquecedoras para estimular el lenguaje, pues combinan la imaginación, el uso de símbolos y la interacción entre los participantes. A través de estas actividades, los niños adoptan distintos personajes, inventan historias, conversan y buscan resolver situaciones que se desarrollan en contextos reales o creados por ellos mismos (Smith & Pellegrini, 2013).

De acuerdo con Rimascca Rodríguez, et, al (2025) , con mayor eficacia el lenguaje se desarrolla cuando el aprendizaje se realiza en entornos lúdicos y de intervención activa, donde se puede experimentar, crear y comunicarse libremente. Este autor mantiene que la didáctica lúdica, como el juego simbólico, la

dramatización y la narración, propicia un aprendizaje natural. En la teoría sociocultural de Vygotsky (1979), el juego es una actividad esencial en la formación de las funciones psicológicas superiores.

De manera similar, Whitebread et al. (2012) destacan a las experiencias de juego narrativo en el fortalecimiento de la memoria de trabajo, la capacidad inferencial y la regulación cognitiva. En concordancia, Mendieta Toledo (2022) enfatiza que estimulan la flexibilidad lingüística y la adquisición de vocabulario contextualizado, mejorando los aprendizajes al ámbito escolar.

Además en la participación del docente y la familia, Mendieta Toledo (2025) resalta esta mediación pedagógica y familiar como un proceso continuo que articula las experiencias escolares con las prácticas expresivas del hogar, vigorizando los vínculos afectivo y la comprensión del lenguaje.

En síntesis, los juegos narrativos y de roles en niños de 3 a 5 años reviste una gran relevancia científica y pedagógica. Permite comprender cómo el juego, como actividad social y simbólica, y un vehículo de aprendizaje integral, consolidando así el aprendizaje lector y comunicativo en su trayectoria escolar Mendieta Toledo, L. (2024).

Decir de otros autores estas estrategias no solo incrementan el vocabulario, también estimulan la comprensión y el pensamiento simbólico, fundamentales para la posterior adquisición de la lectura y la escritura. Se complementa con estudios que indican la importancia de ambientes afectivos y la mediación docente (castromorales 2015)

Fariñas León (2009) destaca que cuando un niño desarrolla una imagen positiva de sí mismo y se siente aceptado por quienes lo rodean, muestra mayor apertura para comunicarse y aprender. Por esta razón, es fundamental promover espacios donde predominen la confianza, la colaboración y las actividades lúdicas compartidas, ya que estos ambientes fortalecen tanto las habilidades lingüísticas como las sociales. En la misma línea, Mendieta Toledo (2022) señala que la falta de propuestas de juego bien estructuradas puede frenar el crecimiento del vocabulario y la comprensión durante los primeros años de escolaridad, lo que pone de manifiesto la importancia de incorporar el juego de manera sistemática dentro del trabajo pedagógico.

Buñay-Machado (2023) señalan que la comunicación fluye de manera efectiva cuando los niños pueden expresar sus ideas, emociones y vivencias en un ambiente donde predominen la confianza y el respeto. Actividades como la narración conjunta o los juegos de dramatización facilitan este tipo de interacción.

En el trabajo diario dentro del aula, el uso de juegos narrativos y de roles ofrece a los niños la oportunidad de desarrollar su lenguaje en situaciones espontáneas y significativas. Estas experiencias no solo fortalecen su comprensión de las dinámicas sociales, sino que también les ayudan a comunicarse con mayor claridad y coherencia. Esta perspectiva lúdica se basa en la idea de que la educación debe atender todas las dimensiones del desarrollo infantil, y no limitarse a la transmisión de contenidos, fomentando además la creatividad, la imaginación y la interacción comunicativa.

Este artículo propone distinguir las variedades de juegos narrativos y de roles empleados en la estimulación el lenguaje. Esta clasificación nos permite analizar cada tipo de juego simbólico, espontáneo o dramatizado incurre en las diferentes dimensiones del aprendizaje filológico: cognitiva, socioafectiva y meta comprensiva.

El segundo objetivo examinar los resultados en cuanto al progreso del vocabulario y la comprensión lectora derivados del uso de juegos de rol y narrativos. La evidencia empírica corrobora como dice Dickinson y Tabors (2001) los infantes expuestos a interacciones gramaticales ricas durante el juego presentan un mayor adelanto del vocabulario receptivo-expresivo, repercutiendo directamente en la comprensión lectora.

Tipos de juegos narrativos y de roles para el desarrollo del lenguaje

Los juegos narrativos y de roles representan estrategias pedagógicas esenciales para fomentar la comunicación oral y el desarrollo lingüístico en la infancia. Estas actividades estimulan la imaginación, la interacción social y la construcción de significados a través del lenguaje (Mendieta Toledo, 2022). En este sentido, los niños adoptan distintos personajes y recrean situaciones de la vida real o imaginaria, desarrollando habilidades de expresión y comprensión (Smith & Pellegrini, 2013).

El tercer objetivo del estudio consiste en examinar las intervenciones eficaces y los elementos del contexto

que potencian el aprendizaje lingüístico a través del juego. La literatura especializada enfatiza que la eficacia de una intervención lúdica depende del grado de acompañamiento docente, la calidad del andamiaje lingüístico y la disposición del entorno educativo (Medina Toledo 2025).

Los juegos narrativos, por su parte, fortalecen la coherencia y la estructura discursiva de los relatos orales Barreros Barriga, M. B. (2023. Entre sus principales modalidades se destacan:

- Juego simbólico estructurado, orientado por el docente con objetivos lingüísticos específicos.
- Juego libre o espontáneo, donde los niños generan relatos de manera autónoma.
- Juegos de dramatización, que integran la expresión verbal y corporal para representar cuentos o escenas cotidianas.

De acuerdo con Mendieta Toledo (2022), el empleo de técnicas lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje potencia el uso del lenguaje como herramienta de comunicación significativa. Estos juegos no solo exponen al niño a nuevo vocabulario, sino que permiten practicar estructuras sintácticas en contextos funcionales, promoviendo un aprendizaje más duradero (Trawick-Smith, 2019).

Diversas investigaciones han demostrado que los juegos de rol y narrativos generan un impacto positivo en la ampliación del vocabulario expresivo y receptivo. Según Dickinson y Tabors (2001), las interacciones lingüísticas ricas en contextos lúdicos favorecen la comprensión lectora en etapas posteriores.

A su vez, las experiencias lúdicas ayudan a los niños a seguir secuencias, identificar personajes y anticipar desenlaces. Como indica Whitebread et al. (2012), estas prácticas favorecen la regulación cognitiva y la construcción de significados, lo que constituye una base sólida para el aprendizaje del lenguaje oral y escrito.

Estrategias de intervención y factores contextuales

Las intervenciones que suelen funcionar mejor combinan un acompañamiento pedagógico adecuado, la interacción

entre los compañeros y oportunidades de repetición con sentido. Cuando el docente se involucra de manera activa en el juego, ayuda a ampliar las expresiones de los niños, ofrece modelos de estructuras lingüísticas y crea un ambiente emocionalmente seguro (Mendieta Toledo, 2022).

Del mismo modo, el contexto educativo tiene un papel decisivo. Los espacios que cuentan con materiales simbólicos —como títeres, muñecos, disfraces o libros ilustrados— fomentan la creatividad y favorecen una expresión verbal más fluida (Roskos & Christie, 2011). Para Mendieta Toledo (2022), la incorporación de actividades lúdicas en el currículo de educación inicial debe ir acompañada del apoyo de las familias, de modo que las experiencias narrativas puedan continuar tanto en la escuela como en el hogar.

METODOLOGÍA

Este artículo se enmarcó en un enfoque cualitativo, sustentado en el método de estudio de casos, para examinar la eficacia de los juegos narrativos y de roles. La población fue conformada por escolares Inicial 2 de un centro escolar guayaquileño, de edades que fluctúan entre los 3 y 5 años. Seleccionados de manera intencional, disposición al aprendizaje, su participación activa y particularidades propias de la etapa del desarrollo infantil, en los planos cognitivo, afectivo y lingüístico (Bozhovich, 1976).

Epistemológicamente, la investigación apadrina el método dialéctico-materialista, posibilita el análisis del objeto de estudio, comprendiendo las relaciones entre las condiciones pedagógicas, el contexto familiar y las prácticas lúdicas que median la adquisición del lenguaje. Este método aporta una visión integral y dinámica del proceso educativo, asegurando la objetividad científica del estudio.

Se aplicaron los siguientes métodos específicos:

Métodos teóricos

Histórico-lógico: este método permitió analizar cómo ha evolucionado el abordaje pedagógico del desarrollo del lenguaje y de las habilidades comunicativas. Gracias a ello fue posible reconocer los aportes teóricos y empíricos de estudios anteriores, entre ellos los de Mendieta Toledo (2022), quien resalta la importancia de las actividades

lúdicas en la enseñanza de la lectoescritura y en la estimulación del vocabulario durante los primeros años de vida.

Métodos empíricos

Observación participante: Empleamos este método para constatar cómo se manifiestan las habilidades comunicativas y el uso del vocabulario en las actividades cotidianas del aula. Nos permitió identificar las estrategias espontáneas de comunicación, la agudeza de consignas y la interacción entre pares, con lo planteado por Moya Gómez. (2024) acerca de la notabilidad del juego mediador del aprendizaje.

Métodos estadísticos

Estadística descriptiva: posibilitó analizar cualitativamente la información recogida a través de los instrumentos aplicados. Se utilizaron tablas, gráficos y porcentajes representados en los resultados, fácil de interpretar.

Esta combinación permitió lograr una visión extensa del fenómeno estudiado, y garantizar la validez científica del proceso investigativo y la pertinencia pedagógica de las estrategias lúdicas analizadas.

La relación entre dimensiones, indicadores e instrumentos para evaluar el desarrollo del vocabulario y la comprensión en niños de 3 a 5 años a través de juegos narrativos y de roles en la siguiente tabla.

Tabla 1
Relación inter - dimensional

Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
1. Cognitiva	1. Nivel de comprensión de instrucciones y relatos orales. 2. Capacidad para identificar y relacionar vocabulario nuevo dentro de los juegos.	Guía de observación directa Registro anecdótico
2. Lingüística	1. Ampliación progresiva del vocabulario expresivo durante las actividades lúdicas. 2. Uso adecuado del lenguaje para describir acciones, personajes y situaciones.	Escala de observación del lenguaje Grabaciones y transcripciones de diálogos
3. Socioafectiva	1. Nivel de participación y disfrute en los juegos narrativos y de roles. 2. Disposición para comunicarse y cooperar con los pares durante el juego.	Guía de observación directa Entrevista semiestructurada al docente
4. Metacomprendensiva	1. Capacidad para anticipar, inferir y reconstruir hechos en narraciones. 2. Nivel de comprensión de mensajes y significados en contextos simbólicos.	Fichas de registro de comprensión Observación estructurada

Nota. Adaptado para la investigación

Como se puede apreciar, los resultados son aportados por la encuesta y la guía de observación directa, ambos validados por criterio de expertos.

Encuesta: se realiza a los representantes de escolares miembros de la población en estudio. Explora nivel de información que poseen sobre vocabulario, que permite superar obstáculos, nivel de control de emociones e impulsos y nivel de análisis y comprensión.

Observación directa: se realizaron 24 observaciones al grupo en la dinámica de clases y los tiempos de recreación. La guía de observación se diseña desde el entendido de que el grupo psicosocial (grupo de clase) es espacio donde la subjetividad se expresa, y que, como sistema complejo, el grupo toma una cualidad que contiene las individuales, sin que sea ninguna de ellas en particular.

Con este instrumento se exploran e interpretan las manifestaciones comportamentales de los estudiantes en el grupo y sus habilidades para la cooperación, la gestión del apoyo social, el nivel de tolerancia a las situaciones de conflicto, la adaptabilidad y la negociación.

Análisis y discusión de los resultados

Se aplicó a una muestra de escolares de inicial 2 del Centro Escolar de Guayaquil, con edades comprendidas entre 3 y 5 años. Se utilizaron técnicas de encuesta y observación directa, abarcando las dimensiones Cognitiva, Afectiva y Comportamental, a fin de evaluar los efectos de los juegos narrativos y de roles en el desarrollo del vocabulario y la comprensión.

El procesamiento de los datos se realizó mediante estadística descriptiva, expresando los resultados en porcentajes para cada indicador.

1. Dimensión: Cognitiva

Resultados: El 68 % de los escolares mostró un nivel bajo de adquisición de vocabulario nuevo, un 16 % alcanzó nivel medio y otro 16 %, nivel alto. En cuanto a la comprensión de relatos narrativos, el 76 % presentó dificultades para reconstruir o relatar secuencias de una historia, el 24 % logró hacerlo parcialmente y ninguno alcanzó una comprensión completa.

Los resultados reflejan limitaciones en la expansión del vocabulario y en la comprensión global de textos orales, lo que sugiere que las experiencias lúdicas tradicionales en el aula no son suficientes para desarrollar estas competencias. Según Vygotsky (1979), el lenguaje se forma y fortalece en la interacción social; por tanto, los juegos de roles y narración pueden constituir espacios idóneos para potenciar el pensamiento verbal y el aprendizaje significativo.

Mendieta Toledo (2022) sostiene que las técnicas lúdicas aplicadas al lenguaje promueven un entorno afectivo y participativo que facilita la retención de vocabulario y la comprensión progresiva de textos.

2. Dimensión Lingüística

Ampliación del vocabulario expresivo (se usó el dato: 68 % Bajo, 16 % Medio, 16 % Alto). Uso funcional del lenguaje para describir acciones y personajes (no se disponía de porcentaje independiente; se interpreta a partir de las observaciones generales).

La mayoría (68 %) de los escolares presenta un nivel bajo en la incorporación de vocabulario nuevo durante las actividades lúdicas; solo el 16 % alcanza niveles medios y otro 16 % niveles altos. La observación cualitativa sugiere que, además de la limitada amplitud léxica, hay dificultades para emplear vocabulario de forma flexible. Esto indica que las prácticas lúdicas observadas no están suficientemente dirigidas a la enseñanza intencional de léxico contextualizado.

3. Dimensión Socio-afectiva

Participación, disfrute y disposición comunicativa en el juego; cooperación con pares (se usaron los datos de cooperación: 64 % Medio, 24 % Bajo, 12 % Alto; y perseverancia como proxy afectivo: 52 % Bajo, 36 % Medio, 12 % Alto).

Existe una disposición moderada a cooperar (64 % en nivel medio) que facilita la interacción grupal; sin embargo, la perseverancia y el compromiso afectivo son bajos en más de la mitad de los niños (52 % Bajo). Esto sugiere que, aunque los niños aceptan participar en juegos colectivos, carecen de motivación sostenida y de seguridad emocional para profundizar en tareas lingüísticas más demandantes.

Según Mendieta Toledo (2025), el rol del docente como mediador lúdico es esencial para guiar la interacción y promover el aprendizaje del lenguaje en contextos colaborativos.

4. Dimensión Metacomprensiva

Comprensión de relatos capacidad para reconstruir secuencias e inferir, se usó el dato: 76 % con dificultades 24 % regular 0 % alto).

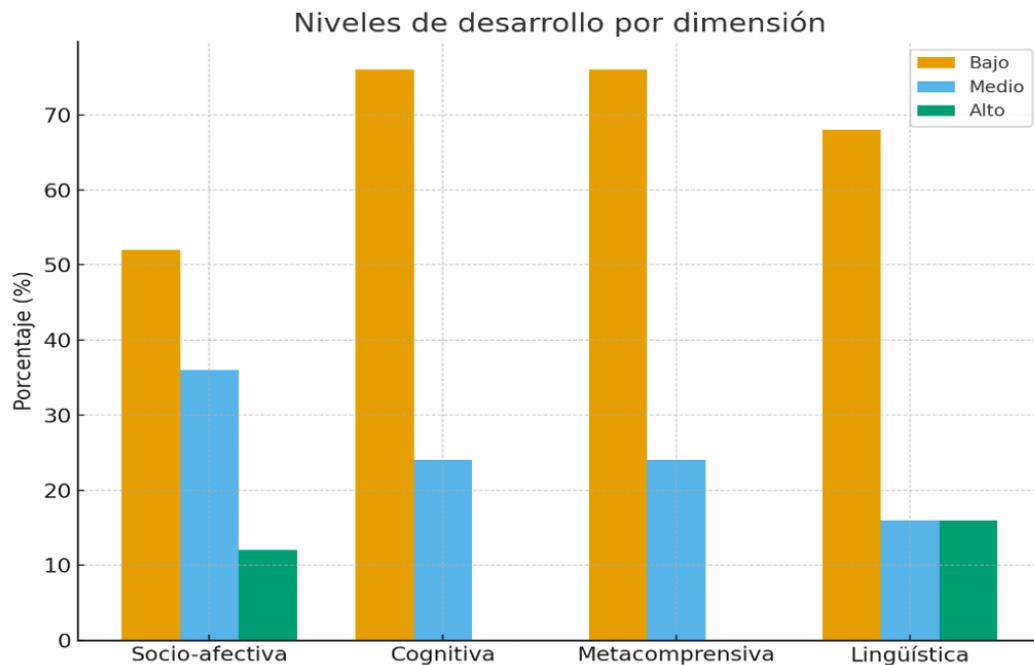
Habilidad inferencial y anticipación por observaciones de comprensión).

El 76 % de los niños mostró dificultades claras para reconstruir secuencias narrativas y anticipar desenlaces; un 24 % lo hace de forma parcial y ninguno alcanzó comprensión completa en las tareas observadas.

Esto revela un déficit metacomprensivo: los niños tienen problemas para extraer la estructura de un relato, inferir intenciones de personajes y retener la secuencia de eventos, habilidades esenciales para la comprensión lectora posterior.

La cooperación observada es un punto de partida favorable para fortalecer la comprensión y el uso del vocabulario contextualizado, meta central de esta investigación.

Figura 1. Resultados del diagnóstico por indicadores y dimensiones.



Estos resultados ponen a relieve la necesidad de programas educativos – con el concurso interdisciplinario de la Pedagogía y la Psicología- para el desarrollo de habilidades lingüísticas en los centros escolares, a sabiendas de que es el grupo psicosocial y la escuela, un agente de socializador de suma importancia, por las características psicológicas de esta etapa del desarrollo.

RECOMENDACIONES

En el nivel pedagógico Incorporar sistemáticamente los juegos narrativos y de roles dentro de la planificación curricular de educación inicial, asegurando que las actividades se relacionen con los objetivos lingüísticos específicos (vocabulario, comprensión y secuencia narrativa).Según Mendieta Toledo (2022), la lúdica no debe concebirse como un recurso complementario, sino como un método de enseñanza activo que articula el desarrollo cognitivo y afectivo.

Capacitar a los docentes en estrategias de mediación lingüística que fortalezcan la interacción verbal durante el juego.

Fomentar la cooperación y la expresión oral entre pares, estableciendo dinámicas grupales donde los niños asuman roles diversos (personajes, narradores,

observadores). Esto favorece la comunicación, la empatía y la ampliación del repertorio verbal.

En lo institucional promover la participación de las familias en actividades de narración compartida, lecturas dramatizadas y juegos de roles en casa, fortaleciendo la conexión entre el entorno escolar y familiar.

Fomentar la creación de espacios de intercambio pedagógico entre docentes, donde se compartan experiencias, recursos y estrategias lúdicas exitosas para la enseñanza del lenguaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barreros Barriga, M. B. (2023). La narración oral en el proceso de lectura. <https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/2061>

Bozhovich, L. I. (1976). La personalidad y su formación en la edad infantil: Investigaciones Psicológicas (reprint [1981] ed., Vol. 1). La Habana [cu]: Pueblo y Educación. <https://www.redalyc.org/pdf/2823/282321826017.pdf>

Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. Revista

- electrónica educare, 19(3), 132-163. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194140994008/html/>
- Cando, S. L. B., & Sotomayor, M. J. M. (2023). Estrategias de comunicación afectiva para mejorar el aprendizaje de lecto-escritura en estudiantes de primer año de Educación General Básica. Polo del Conocimiento, 8(4), 1103-1121. <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es>
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). Beginning literacy with language: Young children learning at home and school. Paul H. Brookes Publishing Co. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=3427458&pid=S1692-715X201600020001500017&lng=en
- León, G. F. (2009). Psicología, educación y sociedad: un estudio sobre el desarrollo humano. Editorial Pueblo y Educación. https://indigenaselperu.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/psicolog3ada2c educac3b3n y sociedad_gloriafaric3b1as.pdf
- Mendieta, L. T., Muñoz, S. V. B., & Reyes, J. E. V. (2018). Técnicas lúdicas en el aprendizaje de la lectoescritura. Espirales revista multidisciplinaria de investigación, 2(23). <https://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/view/388>
- Mendieta, L. B. T., Escolar, J. A. C., Mendieta, L. R. T., Castro, J. D. P., & León, L. M. Z. (2024). Arte y lectoescritura en niños de 5 a 6 años. Ciencia y Desarrollo, 27(2), 299-312. <http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/CYD/index>
- Montoya, M. A., Barcia, N. F., Cevallos, Y. J., Cruz, E. M., & Mendieta, L. B. T. (2025). El vínculo afectivo docente-estudiante en inicial II” niños de 4 a 5 años. Revista Académica YACHAKUNA, 2(1), 13-26. <https://revistayachakuna.com/index.php/revista-academica/article/view/32>
- Gómez, B. J. M. (2024). El juego como estrategia lúdica en el proceso enseñanza-aprendizaje. Revista Neuronum, 10(2), 275-294. <https://dialnet.unirioja.es/>
- Rimascca Rodríguez, I. K., Jara Velarde, G. M., & Contreras Almanza, C. A. (2025). El juego como estrategia pedagógica en la enseñanza de niños a partir de una revisión sistemática. Revista InveCom, 5(4). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000402108
- Roskos, K. A. (2013). Plays Potential in Early Literacy Development. Play, 42. <https://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/plays-potential-early-literacy-development>
- Smith, P. (2013). Play. Encyclopedia on Early Childhood Development. <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/complet/play>
- Trawick-Smith, J. (2022). Early childhood development: A multicultural perspective. Pearson. One Lake Street, Upper Saddle River, New Jersey 07458. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781292055756_A24586319/preview-9781292055756_A24586319.pdf
- Vygotsky, L. (1979). Los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Casanova. <https://www.terciario.ememoa.esc.edu.ar/biblioteca/psico%20desarrollo%20procesos%20psicologicos%20superiores,%20VIGOTSKI.pdf>
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2012). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? Educational and Child Psychology, 29(2), 44–52. <https://explore.bps.org.uk/content/bpsecp/26/2/40?implicit-login=true>

*Análisis de la educación plástica y creativa
en el desarrollo de la psicomotricidad fina
infantil.*

*Analysis of plastic and creative education in
the development of children's fine psychomotor
skills.*

<http://dx.doi.org/10.70557/raepmh.2.1.101-114=ENEIA.1.1.p>

Bajaña Andrade Leonor Isabel
leonor.bajanaa@ug.edu.ec
Universidad de Guayaquil, Ecuador
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1099-7780>

Franco Ordóñez Cruz Anahí
cruz.francoo@ug.edu.ec
Universidad de Guayaquil, Ecuador
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6380-601>

Medina Villamar Dayna Alelí
dayana.medinav@ug.edu.ec
Universidad de Guayaquil, Ecuador
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5041-7428>

Montalvan Pluas Angie Geanella
angie.montalvanp@ug.edu.ec
Universidad de Guayaquil, Ecuador
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1945-5545>

RESUMEN

Este artículo ofrece un análisis sistemático de la literatura con el objetivo de examinar cómo afecta a la psicomotricidad fina infantil la educación plástica y creativa. Estas estrategias son una base pedagógica indispensable para el desarrollo completo y la preparación para aprender a leer y escribir. Las técnicas de rasgado y modelado, en particular, son esenciales para hacer más sencilla la transición desde la presión palmar inmadura hasta el control de la pinza digital o retención trípode; esto se confirma con evidencia empírica que muestra una eficacia notable en el fortalecimiento del tono muscular y la coordinación visomotora. Al analizar diez estudios se detectan deficiencias en la práctica de los docentes debido a la falta de formación y estimulación sistemática, mientras que, por otro lado, se valida la innovación metodológica y el empleo de recursos no Organizados como respuestas eficaces para reforzar las destrezas motoras y cognitivas esenciales, ya que son la base pedagógica insustituible para el avance de la psicomotricidad fina en los niños.

Palabras Clave: Técnicas grafoplásticas, motricidad, coordinación, habilidades visomotoras, destrezas.

ABSTRACT

This article offers a systematic literature review to examine how art and creative education affects children's fine motor skills. These strategies are an indispensable pedagogical foundation for comprehensive development and preparation for learning to read and write. Tearing and modeling techniques, in particular, are essential for facilitating the transition from immature palmar grasp to pincer grasp or tripod grip; this is confirmed by empirical evidence showing remarkable effectiveness in strengthening muscle tone and visuomotor coordination. An analysis of ten studies reveals deficiencies in teachers' practices due to a lack of training and systematic stimulation. On the other hand, the study validates methodological innovation and the use of unstructured resources as effective responses for reinforcing essential motor and cognitive skills, which are the irreplaceable pedagogical basis for the advancement of fine motor skills in children.

Keywords: Art techniques, motor skills, coordination, visuomotor skills, skills.

INTRODUCCIÓN

La motricidad fina, definida como el control y la coordinación precisa de los pequeños músculos de las manos y los dedos en relación con la vista, constituye un pilar fundamental en el desarrollo integral de la infancia (Mendieta Toledo et al., 2017). La adquisición de destrezas en esta área es fundamental para el éxito en las habilidades de autonomía personal, especialmente, en la preparación para la lectoescritura y coordinación general. Sin un desarrollo adecuado de la motricidad fina, los niños de educación inicial pueden enfrentar serias dificultades para realizar tareas cotidianas como abotonar, atar, dibujar e incluso, sostener un lápiz de manera adecuada.

El presente artículo de revisión bibliográfica tiene como objetivo principal sintetizar y analizar la incidencia de las técnicas grafoplásticas en el desarrollo de la motricidad fina infantil basándose en una revisión sistemática de estudios de caso y propuestas metodológicas. Para ello, se han analizado diez investigaciones empíricas y descriptivas centradas en poblaciones de educación inicial, es decir, principalmente niños y niñas de 2 a 6 años identificando los objetivos, las metodologías, los principales resultados y las conclusiones sobre la efectividad de dichas técnicas tanto en la vida cotidiana como en la educación y aprendizaje.

El análisis busca establecer una visión consolidada sobre los aspectos motores, cognitivos y creativos que estas estrategias potencian, justificando su necesidad como componente curricular esencial para la formación de las destrezas claves para el futuro asentando las bases para la autonomía del niño constituyendo un cimiento biológico y neurológico sobre el cual se edifica la preescritura y la posterior lectoescritura, así también la correcta adquisición de la coordinación visomotora y el dominio de la pinza digital que son factores predictivos del éxito académico futuro, por lo tanto, al observarse cualquier deficiencia en la estimulación de la motricidad fina puede conllevar a riesgos que pueden afectar el desempeño escolar y el autoestima.

El presente artículo de revisión se justifica en la necesidad de consolidar el conocimiento disperso sobre la eficacia de las técnicas grafoplásticas y su efectividad en el fortalecimiento muscular y la coordinación, también se evidenciará el éxito de las técnicas innovadoras con la incorporación de recursos naturales y cómo

una proporción de docentes no tienen la capacitación pedagógica específica resultando en una falta de estimulación adecuada para los niños. Según (Rivilla Pereira, Pazmiño Arcos, Ríos López, & Caizaluisa Barros, 2022) la motricidad fina se define como una habilidad centrada en acciones realizadas con las manos y dedos. Para llevarlas a cabo, se necesita una buena coordinación óculo-manual en actividades específicas como agarrar objetos, amasar y pintar.

Las destrezas motrices finas son una práctica natural del ser humano en la cual se relaciona la interacción del ojo, mano y dedos al interactuar con el medio, por lo tanto, la motricidad fina es primordial en los primeros años de vida del niño y es indispensable para desarrollar la coordinación visomotriz, que a su vez prepara a los infantes para el proceso de lectoescritura.

La motricidad fina se encuentra en hábitos cotidianos esenciales, sin estas habilidades el niño ve como se reducen sus capacidades para desenvolverse en su entorno afectando su autoestima y aprendizaje escolar. Para (Nieto, 2021) la motricidad fina tiene que ver principalmente con las extremidades superiores, especialmente las manos y son la base de nuestra capacidad para utilizar objetos, herramientas y utensilios. Esta habilidad forma parte del desarrollo global y es el culmen del buen funcionamiento de un conjunto de estructuras que posteriormente se vuelve algo común y siempre se encuentra en constante relación con el desarrollo motor grueso.

Ante la necesidad de estimular y fortalecer estas habilidades, las técnicas grafoplásticas emergen como la estrategia pedagógica más recurrente y efectiva en el aula, estas técnicas incluyen actividades lúdicas como el rasgado, el modelado, el entorchado, el plegado y la pintura de dedos, van más allá del simple arte, pues actúan como ejercicios sistemáticos que impulsan la coordinación visomotora, la fuerza muscular y el control de la precisión manual. Para la aplicación de estas técnicas (Fernández- Sánchez, García-Herrera, Álvarez-Lozano, & Erazo-Álvarez, 2020) detalla que especialmente cuando son innovadoras o incorporan recursos no estructurados llamativos para los niños incrementa la motivación y la respuesta positiva de los estudiantes, logrando avances significativos en su dominio motriz pues aportan mayor asertividad y espontaneidad en la elaboración de artes plásticas.

Esto forma en los niños la capacidad de tomar decisiones y resolver problemas, además facilita que el infante aprenda a través de sus propias experiencias y motivaciones lo cual fija el conocimiento para toda la vida. Es necesario resaltar que el uso de estos materiales se debe adaptar a las necesidades y características de los alumnos con el fin de alcanzar los objetivos educativos.

Por otro lado, las actividades plásticas potencian la curiosidad por conocer distintas formas de percibir lo que nos rodea, (Torres, 2007) explica que la finalidad de la educación plástica es desarrollar capacidades perceptivas, expresivas y estéticas a partir de conocimientos teóricos y prácticos de los lenguajes visuales para comprender la realidad. Al dotar a los niños con recursos expresivos obtendrán las destrezas necesarias para el disfrute del entorno natural, social y cultural.

Combinar las técnicas grafoplásticas con el desarrollo de la psicomotricidad fina estimula la destreza manual del niño al estar en contacto con diversos materiales fomentando un aprendizaje significativo (Mendieta Toledo et al., 2017). El garabateo puede considerarse como la primera etapa en la cual el niño realiza trazos e indica que está aprendiendo los movimientos de sus extremidades superiores por medio de trazos impulsivos y sin intención haciendo los primeros ensayos de agarre, luego en la etapa preesquemática, que inicia desde los 4 hasta los 7 años el niño tiene conciencia de que sus movimientos dejan una marca, los trazos han evolucionado hacia una representación más definida al realizar trazos repetitivos y se logra un mayor control sobre la dirección del movimiento. Finalmente, en la etapa esquemática el niño plasma los dibujos correctamente elaborados y estructurados, su importancia radica en que transforma un movimiento motor grueso y no intencional en una acción controlada y consciente de la mano y sienta las bases para la futura representación simbólica.

Existen diferentes técnicas grafoplásticas y cada una se enfoca en estimular y desarrollar una habilidad motriz fina específica o un componente cognitivo en particular para asegurar un desarrollo gradual en los niños. La técnica del dibujo implica la sincronización de los movimientos manuales para realizar líneas y formas deseadas, de esta forma permite mejorar la precisión de los movimientos y fortalecer la concentración entre lo que se ve y lo que se hace tal y como lo manifiesta (Lérida, 2023).

Desarrollar el lado creativo de los cerebros a temprana edad conlleva a que los niños sean más creativos a la hora de resolver problemas, además, a través del dibujo se impulsa la concentración puesto que se requiere de atención para lograr su realización, de esta forma se inicia en el niño el control direccional y la transición del agarre palmar al agarre trípode.

Con la técnica de la pintura se aprende a controlar los movimientos de mano y brazos, mezclar colores y respetar los límites de las siluetas, (Quituisaca, 2024) demuestra que esta técnica permite desarrollar la pinza digital mediante la utilización de materiales tangibles coordinando lo visual con los movimientos de las manos, al mismo tiempo el niño aprende a ajustar la presión para lograr diferentes efectos impulsando de esta forma la sensibilidad táctil, al verse involucrados diferentes materiales, texturas y colores se requiere de precisión y coordinación motora pues son necesarios movimientos controlados de las manos y los dedos para sostener un pincel y aplicar la pintura en papel, de la misma forma, el uso de los dedos, esponjas y pinceles ayuda a desarrollar la conciencia sensorial y la capacidad de percibir y diferenciar los diferentes estímulos a través del sentido del tacto conocido como discriminación táctil.

La técnica del sellado al desarrollarla con formas simples como cuadrados, triángulos y círculos ayudan a captar la atención de los niños y al mismo tiempo se desarrollan las habilidades manuales tal como lo indica (Calderón Celorio & Fernández Ferrín, 2022). A diferencia del dibujo el sellado se centra en el movimiento de impacto vertical y la precisión del lugar lo que es altamente efectivo para trabajar el agarre, la presión controlada y la coordinación.

Al sostener el sello con firmeza se fortalecen los músculos intrínsecos de la mano y los dedos que son los que cumplen la función principal de la escritura para el agarre y presión del lápiz, por otra parte, permite al niño entender y gestionar el espacio bidimensional del papel al colocar repetidamente una forma dentro de límites o patrones definidos.

Las técnicas plásticas engloban todas aquellas actividades que involucran la transformación de materiales para crear una representación o expresión y se utilizan recursos como la plastilina, arcilla, pasta de sal o harina de pan. En cuanto a las actividades con plastilina (Portilla, 2013) estipula que es una actividad que potencia la

concentración y se centra en el uso de la mano y los dedos, no hacen falta grandes ejercicios simplemente con movimientos básicos ya estaremos trabajando la habilidad motriz.

La acción de aplastar, amasar y enrollar la plastilina requiere de fuerza y presión constante que al utilizarse en los dedos entrena activamente el control del pulgar, índice y medio para la futura grafomotricidad y sincronización del trazo.

El proceso de arrugado para (Castillo, 2023) consiste en manipular el papel haciendo que quede en bolitas pequeñas para fortalecer el movimiento de los dedos, es una técnica simple, pero ayuda de forma significativa en la motricidad fina de los niños porque requiere control y precisión en los movimientos de las manos lo que los prepara para realizar otras técnicas más complejas.

Por otra parte, el trozado amplia los movimientos adaptativos de las manos y los dedos para avanzar hacia una mejor precisión digital junto con un dominio específico del espacio gráfico necesario para lograr el tamaño deseado del papel.

La técnica de embolillado según (Araujo, 2019) conlleva la elaboración de bolitas de papel usando únicamente los dedos índice y pulgar, los papeles deben ser variados empezando por papeles suaves para el tacto y posterior hacer uso de materiales rígidos desarrollando de manera adecuada la fuerza muscular puesto que el niño debe ejercer presión dependiendo el papel, esto garantiza el correcto manejo del lápiz para el desarrollo de la escritura, así como la coordinación visomotora, la percepción y el desarrollo visual, la práctica fortalece y perfecciona las habilidades necesarias para la preescritura ya que coordina la parte visual y manual para realizar trazos precisos.

La técnica del entorchado según (Citha, 2016) radica en torcer tiras largas de papel y a medida que los niños manipulan y entorchan el papel fortalecen el control de los movimientos, es una técnica altamente recomendada para realizarse antes de trabajar con la tijera y el lápiz dado que el recortado y la escritura son actividades que requieren un alto grado de precisión.

El modelado perfecciona la agilidad en las manos y también mejora la coordinación para poder moldear la figura, es una técnica que fomenta el desarrollo de la

percepción sensorial y permite fortalecer específicamente los músculos de las manos.

MÉTODO

El presente estudio adoptó una metodología basada en una rigurosa revisión literaria orientada a evaluar cómo la educación plástica y creativa fomenta la psicomotricidad fina infantil. Este enfoque permite explorar, recopilar y estructurar las teorías existentes en esta área fundamentadas a través de investigaciones académicas sobre el uso de las técnicas grafoplásticas como herramienta pedagógica para desarrollar la psicomotricidad fina infantil donde se explora la conexión y relevancia entre estos factores, además de cómo potencian aspectos como la coordinación visomotora, la pinza digital, agarre y control muscular relacionados con tareas esenciales de precisión.

La importancia de este análisis radica en la comprensión psicomotriz a una edad temprana y la aplicación educativa de recursos como la plastilina, pintura, dibujo libre, entre otros para la optimización del desarrollo infantil lo cual es fundamental para perfeccionar habilidades futuras clave como la escritura y la coordinación. La recopilación de datos se realizó mediante una selección exhaustiva de fuentes académicas, revistas científicas, libros especializados y estudios recientes que incluso evalúan estadísticamente las asociaciones de un buen uso y aplicación de las técnicas grafoplásticas y sus efectos en la psicomotricidad fina preponderando artículos científicos de campo en Ecuador donde se realizaron encuestas dentro de centros educativos del país.

Este proceso aseguró la calidad, pertinencia y actualidad de la información empleada. Para organizar el conocimiento adquirido se utilizó un enfoque deductivo que facilitó una interpretación lógica y estructurada de los conceptos analizados. De este modo se permitió vincular teorías generales sobre cómo las técnicas plásticas y creativas potencian el desarrollo motriz general elevando funciones como la fuerza de agarre, la coordinación oculo-manual e incluso el control respiratorio y la expresión sensorial consideradas como las bases de la coordinación visomotora dinámica.

Se siguió un proceso estructurado para la extracción y síntesis de la información de 10 documentos donde se realizó una lectura profunda de cada artículo elaborando una ficha de análisis para extraer el objetivo general del

estudio primario, la metodología empleada, las variables de estudio, los resultados clave y las conclusiones principales y se agruparon los hallazgos en categorías temáticas para la discusión siendo estas la eficacia motriz, los factores cognitivos y las brechas metodológicas.

Los criterios de selección de las fuentes de información fueron artículos enfocados explícitamente en el desarrollo de la motricidad fina o psicomotricidad fina a través del uso de técnicas grafoplásticas, así también, estudios que propongan o evalúen la eficacia de estas técnicas o estrategias de educación plástica, por otra parte se tomaron en cuenta investigaciones realizadas en poblaciones de niños de educación inicial y trabajos que contengan una metodología, resultados y conclusiones claras sobre el impacto de la intervención, por contraparte se tuvo como criterios de exclusión a los artículos que se enfocaran exclusivamente en la motricidad gruesa o que no presentaran datos empíricos junto con propuestas metodológicas verificables.

Finalmente se procedió a la síntesis narrativa de los artículos interpretando la convergencia y divergencia de los resultados, es decir, se evaluó la coincidencia o uniformidad en los hallazgos, conclusiones y efectos observados en diferentes estudios, es la prueba de que múltiples investigaciones realizadas por distintos autores llegan esencialmente a la misma conclusión con la finalidad de generar las conclusiones generales permitiendo validar la necesidad de la propuesta de las guías metodológicas como respuesta sistemática a los déficits detectados en la literatura.

RESULTADOS

Las investigaciones tomadas para este artículo han consolidado la premisa de que el desarrollo de la psicomotricidad fina en la educación infantil es un predictor esencial del desempeño académico futuro, particularmente en la adquisición de la lectoescritura, esta área de desarrollo no se limita al simple juego, sino que implica el perfeccionamiento de la coordinación oculo-manual y la disociación de movimientos de la mano.

Como puede observarse en la Tabla 1 los últimos estudios revisados enfatizan que el objetivo principal de esta etapa es lograr la transición de la presión palmar inmadura a un agarre de precisión ya sea la pinza digital o la retención trípode. El fracaso en esta transición, una

deficiencia recurrente observada en el diagnóstico inicial de diversas poblaciones de estudio subraya la necesidad de una intervención pedagógica específica. La revisión de estudios de caso y propuestas metodológicas confirma de manera uniforme la eficacia de la educación plástica y creativa para superar los déficits de motricidad fina.

El primer artículo de investigación titulado “Importancia de las técnicas grafoplásticas en la motricidad fina en niños de 4 a 6 años de edad” busca determinar el papel importante de las técnicas grafoplásticas en el desarrollo integral y la preparación para la lectoescritura en el nivel inicial, el estudio de (Rivilla Pereira, Pazmiño Arcos, Ríos López, & Caizaluisa Barros, 2022) se enmarca en la necesidad de encontrar medios efectivos para la estimulación integral de los infantes entendiendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser creativo, activo y expresivo. El estudio no se centra en resultados de campo, es decir, en la aplicación práctica de estas técnicas, sino que busca los hallazgos teóricos que sustentan la importancia de las mismas.

Se concluye que la motricidad fina es primordial en los primeros años de vida del niño y las técnicas grafoplásticas son el canal principal para desarrollar la coordinación visomotriz y el dominio de los movimientos finos preparando directamente al niño con fundamentos eficientes para el proceso de lectoescritura, más allá de la estimulación integral del infante y del desarrollo motor se fomenta la imaginación creativa, la expresión y la capacidad de concentración, por lo tanto, el artículo refuerza la teoría de que la práctica sistemática de las técnicas es una necesidad pedagógica para asegurar que el niño desarrolle la coordinación y fuerza muscular necesarias para su desenvolvimiento escolar y personal, sin embargo, en el siguiente artículo que se analizará se podrá observar que la práctica no estructurada de las técnicas grafoplásticas puede ser incluso más eficiente que los métodos tradicionales.

En el caso de la investigación de (Fernández- Sánchez, García-Herrera, Álvarez-Lozano, & Erazo-Álvarez, 2020) titulada “Desarrollo de técnicas grafo-plásticas con recursos educativos no estructurados” la finalidad es analizar cómo la incorporación de materiales no convencionales puede potenciar las estrategias pedagógicas en la educación inicial, el estudio busca abordar dos problemáticas: la necesidad de desarrollar la creatividad y la motricidad fina de los infantes y la limitación de recursos económicos o la carencia de

material didáctico tradicional en las instituciones. Propone que los recursos educativos no estructurados, es decir, aquellos que no tienen un fin educativo preestablecido, como objetos naturales, reciclados o cotidianos son una

alternativa efectiva y económica, además cuentan con un gran potencial para la estimulación de habilidades en los niños.

Tabla 1. Artículos seleccionados para el estudio

TÍTULO	OBJETIVO	METODOLOGÍA	RESULTADO PRINCIPAL	CONCLUSIÓN PRINCIPAL
Importancia de las técnicas grafoplásticas en la motricidad fina en niños de 4 a 6 años de edad	Fortalecer la motricidad fina y la coordinación psicomotriz de los niños para que puedan iniciar el proceso de lectura y escritura	Análisis cualitativo descriptivo no experimental	Al aplicar un taller de técnicas grafoplásticas los niños mejoraron sus habilidades motoras y visomotoras en un 58,3%	Las técnicas grafoplásticas son de elevada y vital importancia para lograr de manera efectiva el desarrollo de la motricidad fina en edades tempranas, específicamente entre los 4 y 6 años de edad
Desarrollo de técnicas grafo-plásticas con recursos educativos no estructurados	Determinar qué recursos utilizan los docentes para el desarrollo de las técnicas grafoplásticas, con el fin de precisar si se emplean los recursos educativos no estructurados.	Enfoque descriptivo no experimental	Los docentes no han recibido ningún tipo de capacitación pedagógica sobre las técnicas grafo-plásticas y muy pocos utilizan los materiales educativos no estructurados.	La falta de capacitación pedagógica de los docentes en el área de la grafo-plástica ha limitado el uso de estas técnicas y ha provocado un bajo uso de los materiales educativos no estructurados en las instituciones educativas.
Estrategias didácticas en el desarrollo de la motricidad fina en niños de 3 a 4 años	Desarrollar estrategias didácticas que puedan permitir abordar la motricidad fina en niños de 3 a 4 años.	Enfoque mixto no experimental y análisis inductivo-deductivo	Las actividades aplicadas con las técnicas grafo-plásticas permiten mejorar el desarrollo de la motricidad fina en los niños.	La motricidad fina en niños de 3 a 4 años requiere la integración de actividades y estrategias pedagógicas para una adecuada estimulación de sus habilidades y destrezas.
Las técnicas grafoplásticas para el desarrollo de la psicomotricidad fina en los niños de 3 a 4 años	Describir la relevancia de las técnicas grafoplásticas para el desarrollo de la psicomotricidad fina en niños de 3 a 4 años con énfasis en la educación inicial.	Ánálisis bibliográfico con enfoque deductivo	Las técnicas grafoplásticas tienen un impacto significativo en el desarrollo de la psicomotricidad fina en niños de 3 a 4 años.	Las técnicas grafoplásticas fortalecen habilidades clave que son fundamentales, promueven el desarrollo integral y mejoran la comunicación

Técnicas grafo-plásticas innovadoras como experiencia de aprendizaje para desarrollar su grafomotricidad	Desarrollar la grafomotricidad de las estudiantes de la Unidad Educativa Luisa de Jesús Cordero, utilizando técnicas grafo-plásticas innovadoras como una experiencia de aprendizaje.	Enfoque mixto no experimental, coherente transversal	La aplicación de técnicas grafo-plásticas innovadoras fue un éxito y tiene un mayor impacto en la mejora de la grafomotricidad de las estudiantes.	Se determinó que la utilización de técnicas grafo-plásticas fuera de las tradicionales logra un mayor impacto en el desarrollo de la motricidad fina, además la variedad y la innovación son esenciales para mantener el interés de los niños.
Técnicas grafoplásticas y su incidencia en el desarrollo de la motricidad fina de estudiantes de educación inicial	Determinar cómo las técnicas grafoplásticas pueden contribuir o incidir en el desarrollo de la motricidad fina en niños y niñas de educación inicial II	Enfoque cuantitativo, método deductivo-inductivo y analítico-sintético	Las técnicas grafoplásticas favorecen el desarrollo motriz de los niños de 4 a 5 años, permitiéndoles desenvolverse en el área óculo-manual y desarrollar sus habilidades y destrezas.	Las técnicas grafoplásticas favorecen el desarrollo motriz, permitiendo al niño desenvolverse en el área óculo-manual, estas técnicas fortalecen la imaginación, creatividad y la capacidad de explorar espacios a través del arte.
Uso de la Plastilina para el Desarrollo Motor y Cognitivo en niños de Educación Inicial	Diseñar estrategias pedagógicas mediante el uso de la plastilina para fortalecer el desarrollo motor y cognitivo de los estudiantes de educación inicial.	Enfoque mixto y un diseño basado en la investigación bibliográfica y la aplicación práctica de una propuesta	La aplicación de estrategias pedagógicas mediante el uso de la plastilina evidencia el progreso que ha logrado cada estudiante en su aprendizaje sobre motricidad fina y sus avances cognitivos	La utilización de la plastilina como estrategia pedagógica es efectiva para fortalecer el desarrollo motor y cognitivo de los niños de educación inicial.
Utilización de técnicas grafo-plásticas para apoyar al desarrollo de la motricidad fina en niños y niñas de 3-4 años de la Unidad Educativa	Elaborar una propuesta metodológica basada en la utilización de técnicas grafo-plásticas para apoyar al desarrollo de la motricidad fina	Enfoque mixto y diseño no experimental con alcance descriptivo	Las principales dificultades motrices finas en los niños de 3 a 4 años son el predominio del agarre palmar y la coordinación óculo-manual al	El uso de técnicas Grafo-Plásticas es una estrategia efectiva y necesaria para lograr la transición de presión palmar o cilíndrica. La mayoría de niños de 3 a 4 años presentan dificultades

Eugenio Espejo del cantón Cuenca, año lectivo 2019- 2020	en niños y niñas de 3-4 años.	pintar	en adquirir destrezas clave.
Desarrollo de la motricidad fina a través de técnicas grafoplásticas en niños de 3 a 4 años de la escuela de educación básica Federico González Suarez	Elaborar una propuesta metodológica basada en la utilización de técnicas grafo- plásticas para apoyar al desarrollo de la motricidad fina en niños y niñas de 3 a 4 años	Antes de aplicar Análisis descriptivo con enfoque mixto no experimental a través de un método inductivo- deductivo	las técnicas grafo-plásticas los alumnos dominaban la motricidad fina en un 30%, luego se constató un mayor control y coordinación mejorando el dominio al 70%
Técnicas grafoplásticas con recursos naturales para estimular la motricidad fina en niños y niñas de 2 a 3 años en el Centro Infantil del Buen Vivir Los Traviesos cantón Tambo, período lectivo 2016-2017	Diseñar y proponer una guía metodológica basada en la utilización de técnicas grafoplásticas con recursos naturales para estimular la motricidad fina en niños y niñas de 2 a 3 años	Análisis descriptivo con enfoque mixto no experimental de campo.	Existe la necesidad urgente de fortalecer la motricidad fina en los niños de 2 a 3 años debido a una falta de estimulación adecuada y carencia de material didáctico. El desarrollo de la motricidad fina en niños de 2 a 3 años presenta una urgente necesidad de fortalecimiento, la cual puede ser efectivamente abordada mediante el diseño e implementación de una guía metodológica basada en técnicas grafoplásticas que emplean recursos naturales.

Nota: Adaptado de los artículos revisados

La alta eficacia y el valor añadido de estos recursos impulsa significativamente la creatividad y espontaneidad del niño permitiéndole transformar objetos de su entorno como ramas, semillas, pinzas de ropa, entre otros elementos para producir arte y expresión, de esta forma la manipulación de los recursos fomenta a que los niños tomen decisiones y resuelvan problemas adaptando el material a su proyecto artístico, este proceso integra la cognición con la expresión plástica. Otra característica de estos recursos es que son altamente adaptables a las necesidades pedagógicas específicas y son una solución efectiva de bajo e incluso de nulo costo beneficiando el presupuesto de las instituciones educativas y los padres de familia. La combinación de estos recursos con las diferentes técnicas para el desarrollo de la psicomotricidad fina facilita que el niño aprenda a través de sus propias experiencias y motivación lo cual fija el conocimiento de forma duradera.

En el caso de la investigación de (De la Cruz, Giler, Vásquez, & Vera, 2025) que tiene por título “Estrategias didácticas en el desarrollo de la motricidad fina en niños de 3 a 4 años” estudia las limitaciones presupuestarias y la carencia de material didáctico tradicional en las instituciones que si bien son factores que pueden causar problemas al momento de la enseñanza se busca demostrar que la falta de materiales didácticos formales no debe ser una barrera para estimular la psicomotricidad fina y la creatividad en los infantes.

En este artículo se resalta de igual forma el valor de los recursos no estructurados como alternativa ante las limitaciones, por lo tanto, la espontaneidad en la elaboración de artes plásticas es vital para integrar los procesos cognitivos y el desarrollo integral buscando la expresión artística del niño, estos recursos son una herramienta didáctica de alta pertinencia que potencia las habilidades motoras y cognitivas de manera profunda y tiene como valor agregado un bajo costo económico. Las instituciones educativas que se desarrollan en contextos de bajos recursos enfrentan limitaciones que afectan la sistematicidad de materiales clave lo que se traduce en escasez de insumos fundamentales para efectuar las diferentes técnicas plásticas y creativas lo que obliga a los docentes a limitar la frecuencia o variedad de las actividades grafoplásticas y esto deriva en una estimulación motriz insuficiente o monótona que se relaciona con la apatía y el bajo rendimiento en los niños.

Por estas diferentes razones la propuesta de recursos no estructurados como solución efectiva y económica toma fuerza dado que la variedad de texturas, formas y pesos de los recursos naturales y el reciclaje ofrecen una estimulación sensorial mayormente enriquecida y compleja para las manos comparada con los materiales didácticos estandarizados.

En la investigación de (Da Silva, Barcia, Garzón, & Ordoñez, 2025) titulada “Las técnicas grafoplásticas para el desarrollo de la psicomotricidad fina en los niños de 3 a 4 años” contribuye en el hallazgo de que estas técnicas son de naturaleza descriptiva y concluyen una necesidad perentoria por varios motivos, así también cuentan con doble contribución motriz al fortalecer tanto el tono muscular como la precisión manual específica siendo estas habilidades esenciales para ejecutar tareas como la escritura y manipulación de objetos pequeños.

Los pilares fundamentales de la psicomotricidad fina son la coordinación visomotora y la precisión manual siendo estas las habilidades donde se mejor se destacan las técnicas grafoplásticas, sin embargo, los resultados del uso de estas técnicas demuestran que existen beneficios extramotrices donde se promueve la creatividad, concentración y la expresión emocional de los niños pero es fundamental que exista un rol activo del maestro para garantizar que los beneficios de las técnicas se traduzcan en un desarrollo efectivo, el estudio concluye que las técnicas solo son efectivas si los maestros las emplean de forma rigurosa, la simple disponibilidad de los recursos y la actividad libre de los niños no basta dado que se necesita intencionalidad y periodicidad de la guía docente para asegurar que se adquieran las habilidades necesarias. El docente debe llevar el papel de mediador del desarrollo pleno y tiene la responsabilidad de asegurar que las técnicas sean adecuadas a la edad del niño.

El enfoque de la investigación de (Cárdena & Castro, 2021) titulada “Técnicas grafo-plásticas innovadoras como experiencia de aprendizaje para desarrollar su grafomotricidad” está en la aplicación de métodos creativos y novedosos que influyen con la preparación para la escritura y el movimiento que se usa para trazar, escribir o dibujar.

El principal problema se debe a que existe una deficiencia en el desarrollo grafomotor a causa de que los niños presentan una falta de motivación debido a la aplicación de técnicas repetitivas o poco atractivas por parte de

los docentes por lo que en este artículo se prepondera la variedad y la novedad metodológica siendo la motivación un eje de aprendizaje grafomotor exitoso, al utilizar técnicas innovadoras se logra captar el interés y la atención del niño de manera sostenida que a su vez transforma la actividad plástica en una experiencia de aprendizaje significativa que ayuda al niño a asimilar el conocimiento de forma más profunda y duradera al disfrutar de la actividad. Por consiguiente, el estudio sugiere que la diversificación de las técnicas y la constante renovación de los métodos pedagógicos es esencial para mantener activo el proceso de desarrollo de la motricidad fina y la grafomotricidad.

En la investigación de campo de (Herrera, Tamami, Sánchez, & Bonilla, 2022) que lleva por título “Técnicas grafoplásticas y su incidencia en el desarrollo de la motricidad fina de estudiantes de educación inicial” se busca establecer una relación de causalidad entre la aplicación de las técnicas grafoplásticas y la mejora de la motricidad fina en niños, específicamente utiliza una muestra de 32 estudiantes de entre 4 y 5 años de edad y determina si estas técnicas son herramientas efectivas para superar las dificultades que presentan los niños al realizar actividades didácticas que requieren control y fuerza de movimientos finos.

En este estudio se confirma que el entorchado, moldeado, plasmado y rasgado son ejercicios más directos para trabajar el tono muscular y la resistencia manual y demuestra una incidencia positiva y significativa en el desarrollo de la motricidad fina ayudando a dominar sus movimientos visomotores con el tiempo. Además, las técnicas contribuyeron al desarrollo de sentimientos y emociones, creatividad e imaginación de los niños confirmando su valor como herramienta de desarrollo integral que va más allá de lo puramente físico.

La investigación empírica de (García, Menescal, Mendieta, & Ramírez, 2025) titulada “Uso de la Plastilina para el Desarrollo Motor y Cognitivo en niños de Educación Inicial” desarrollado en una unidad educativa evidenció que los niños de nivel inicial reflejaban una clara falta de dominio tanto en sus habilidades motrices como en sus habilidades cognitivas lo que conllevó a desarrollar estrategias pedagógicas concentradas exclusivamente en el uso de la plastilina para abordar ambas problemáticas a la vez.

La plastilina como herramienta dual de estimulación presentó un doble progreso comprobado, el principal resultado evidencia el progreso logrado por cada estudiante validando de esta forma la plastilina como un recurso que impacta de forma transversal en el desarrollo motriz, por su parte el uso de la guía de observación, es decir de los datos cuantificables sobre la destreza y el diario de campo que archivaba los datos cualitativos sobre la actitud, creatividad y resolución de problemas, permitió documentar las habilidades y dificultades que los niños manifestaban en los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera más eficiente.

El artículo de (Carrión, 2019) titulado “Utilización de técnicas grafo-plásticas para apoyar al desarrollo de la motricidad fina en niños y niñas de 3-4 años de la Unidad Educativa Eugenio Espejo del cantón Cuenca, año lectivo 2019-2020” se enfoca en una propuesta metodológica como solución a un problema educativo, siendo este un caso muy específico donde se encontró una relación causal en las dificultades para la preparación hacia la escritura y el bajo nivel de desarrollo de la motricidad fina.

El estudio validó la necesidad de una intervención estructurada y sistemática por parte del docente dado que la simple inclusión de actividades plásticas no era suficiente y se requería una guía metodológica específica y secuencial para lograr el progreso. La aplicación de la propuesta demostró un apoyo significativo en el desarrollo de la motricidad fina donde las matices de la aplicación también fueron importantes puesto que el carácter de la propuesta fue diferencial al resto de aplicaciones de las demás técnicas grafoplásticas, la propuesta ofreció un plan de trabajo secuenciado dividido en unidades o sesiones que garantizaba la sistematicidad de la estimulación motriz a lo largo del año lectivo, a su vez, sirvió como herramienta de capacitación implícita para los docentes indicando cómo, cuándo y por qué aplicar cada técnica asegurando de esta forma una transferencia efectiva de la teoría a la práctica para superar los problemas diagnosticados anteriormente, en otras palabras, la propuesta metodológica fue una solución tangible y verificable que transformó la intención pedagógica en una acción educativa estructurada y con resultados medibles en la mejora de la motricidad fina de los niños.

Por su parte el estudio de (Chuva, 2016) que lleva por título “Desarrollo de la motricidad fina a través de técnicas grafoplásticas en niños de 3 a 4 años de la

escuela de educación básica Federico González Suárez” también presenta una propuesta metodológica como herramienta para superar las deficiencias motoras de los niños. Se busca identificar la causa principal y la eficacia de la intervención estructurada, haciendo un énfasis en la docencia se confirmó que el bajo nivel de motricidad fina no se debe a la incapacidad de los niños sino a una falta de conocimiento en la aplicación sistemática de las técnicas por parte de los docentes lo que refuerza la idea de que la solución debe ser metodológica y de capacitación.

El éxito de las técnicas grafoplásticas se mide directamente por el dominio para lograr la transición de la prensión palmar o agarre inmaduro a la presión trípode y concluye que el diseño de una guía estructurada es la herramienta necesaria para el uso correcto y efectivo de las técnicas.

Finalmente, el estudio de (Tamay, 2017) titulado “Técnicas grafoplásticas con recursos naturales para estimular la motricidad fina en niños y niñas de 2 a 3 años en el Centro Infantil del Buen Vivir Los Traviesos cantón Tambo, período lectivo 2016-2017” es un trabajo que se distingue por su enfoque en la estimulación temprana y el uso específico de materiales del entorno en niños de 2 a 3 años siendo este el grupo de menor edad entre los estudios de revisión, su propuesta metodológica se basa exclusivamente en la aplicación de técnicas con recursos naturales como solución práctica y efectiva aun tomando en cuenta que se aplica en edades más tempranas lo que mostró un progreso significativo en el desarrollo de habilidades más básicas para esta edad como el agarre y la exploración de texturas, en cuanto a la viabilidad y eficacia en estas edades el diseño de la guía demostró que si las actividades se organizan de forma secuencial y lúdica se logra que el proceso de estimulación sea efectivo aunque sea un grupo etario más pequeño.

DISCUSIÓN

La presente revisión sistemática confirma de manera categórica que la educación plástica y creativa, materializada a través de las técnicas grafoplásticas es una herramienta pedagógica irremplazable en la fase inicial del desarrollo psicomotor fino, sin embargo, el análisis comparativo de los diez estudios revela matices importantes sobre la calidad de la implementación, el impacto en el uso de métodos no estructurados y los vacíos persistentes en la práctica docente. Existe un consenso unánime dentro de la literatura revisada respecto a la eficacia directa de las técnicas grafoplásticas

en el desarrollo de la psicomotricidad fina donde se observa que es el cimiento biológico y neurológico indispensable para la futura lectoescritura.

El hallazgo más significativo dentro de múltiples investigaciones es la capacidad de estas técnicas para facilitar la transición de la presión palmar inmadura al control de la pinza digital o retención trípode. Este cambio promovido por acciones como el rasgado, el trozado y la manipulación de objetos es el indicador más directo del éxito en la preparación para el agarre adecuado del lápiz.

Si bien la efectividad es generalizada, el análisis comparativo indica que las diferentes técnicas abordan distintas necesidades motrices específicas como el modelado con plastilina para el fortalecimiento muscular que es importante para mantener la resistencia durante la escritura, el dibujo y sellado que son efectivos para el desarrollo de la presión controlada y el agarre. Es importante tomar en cuenta la motivación del niño porque puede ser un factor determinante, los estudios que implementaron técnicas innovadoras obtuvieron un mayor impacto en la adquisición de destrezas, por otro lado, los recursos educativos y el material didáctico tradicional tiende a ser rígido lo que no promueve el pensamiento analítico y la toma de decisiones al tener una función establecida sugiriendo que la variedad metodológica es clave para garantizar el éxito de la práctica motriz trascendiendo la motricidad fina para integrarse en el desarrollo cognitivo y creativo del infante.

A pesar de la probada eficacia de las técnicas existe una brecha entre la eficacia de la teoría y el déficit de la realidad que sugiere la presencia de un problema en la calidad y sistematicidad de la aplicación. Las causas principales citadas son la falta de estimulación en el hogar y crucialmente la falta de capacitación docente en el diseño e implementación de las estrategias.

La respuesta metodológica de casi todos los estudios de caso fue la elaboración de una guía didáctica o propuesta metodológica lo cual subraya la necesidad de transferir el conocimiento teórico de estas técnicas a planes de acción estructurados y obligatorios en la formación docente.

El desafío actual en la práctica pedagógica no es convencer de su valor, sino garantizar su aplicación efectiva, sistemática e innovadora a través de la formación docente continua. El futuro de la investigación en este campo debe enfocarse en la evaluación del impacto a largo plazo

de guías metodológicas estructuradas y el papel de la intervención temprana con recursos no estructurados.

CONCLUSIONES

La evidencia de la literatura revisada confirma que las técnicas grafoplásticas son un componente indispensable y no opcional para el desarrollo de la motricidad fina en la educación infantil, la aplicación de estas actividades es el mecanismo pedagógico más eficaz para lograr la transición motriz importante del niño dado que se facilita el abandono de la presión palmar para adquirir la pinza digital o retención trípode que son habilidades esenciales que garantizan la correcta preparación para la lectoescritura y el dominio del trazo.

Cada técnica grafoplásticas tiene una incidencia específica y complementaria en la motricidad fina lo que justifica su uso variado y programado, técnicas como el modelado fortalecen directamente el tono muscular confiriendo la fuerza y resistencia necesarias para la escritura sostenida, mientras que habilidades como el sellado, ensartado y recorte mejoran la coordinación óculo-manual y desarrollan precisión requerida para manipular objetos pequeños y realizar tareas de detalle. En los estudios de caso la implementación de guías metodológicas provocó un aumento significativo en el dominio de la motricidad fina con mejoras que van desde el 30% hasta el 70% en las habilidades motrices finas de los estudiantes evaluados, la inclusión de técnicas innovadoras y el uso de recursos naturales o no estructurados no solo incrementa la motivación y reduce la apatía de los niños, sino que también fomenta el desarrollo cognitivo y analítico.

La persistencia de déficits en la motricidad fina se debe principalmente a la falta de estimulación sistemática y en muchos casos a la carencia de capacitación docente específica sobre el correcto diseño y aplicación de las estrategias, por lo tanto, existe la necesidad de incluir propuestas metodológicas estructuradas y guías didácticas en la formación continua de los docentes asegurando que la teoría sobre la eficacia de las técnicas se traduzca en una práctica pedagógica robusta y efectiva en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

García Aldas, D. C., Menoscal Ormaza, E. D., Mendieta Hernández, L. N., & Ramírez Manzaba, A. P. (2025). Uso de la Plastilina para el Desarrollo Motor

y Cognitivo en niños de Educación Inicial. *Revista Académica YACHAKUNA*, 2(2), 171–187. <https://doi.org/10.70557/2025.ychkn.2.2.p171-187>

Araujo, L. (2019). Técnica del embolillado para el desarrollo de la motricidad fina en la I. E. N° 1561 Cortegana. *Universidad de San Pedro Repositorio Institucional*. <https://repositorio.usanpedro.edu.pe/server/api/core/bitstreams/1b9628d4-5dc9-4fd9-b44bf50de6a4f74/content>

Carrión, Y. (2019). Utilización de técnicas grafo-plásticas para apoyar al desarrollo de la motricidad fina en niños y niñas de 3-4 años de la Unidad Educativa Eugenio Espejo del cantón Cuenca, año lectivo 2019-2020. Universidad Politécnica Salesiana Ecuador. Obtenido de <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20210>

Calderón Celorio, R. A., & Fernández Ferrín, C. A. (2022). Propuesta grafo-plástica para fomentar el desarrollo motriz en niños de educación inicial I del Centro “Cruz Alcívar Marquínez” de Portoviejo. *MQRInvestigar*, 6(4), 183–204. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.6.4.2022.183-204>

Cárdena-Lluisaca, Y. T., & Castro-Salazar, A. Z. (2021). Técnicas grafo-plásticas innovadoras como experiencia de aprendizaje para desarrollar su grafomotricidad. *Revista Arbitrada Inter-disciplinaria Koinonía*, 6(4), 156. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i4.1496>

Castillo, A. (2023). Técnica Grafo plástica, el arrugado. Prezi.com. <https://prezi.com/p/ooq1ghndgl6i/tecnica-grafo-plastica-el-arrugado/>

Chuva, P. (2016). Desarrollo de la motricidad fina a través de técnicas grafo-plásticas en niños de 3 a 4 años de la Escuela de Educación Básica Federico González Suárez [Universidad Politécnica Salesiana]. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/12732>

Citha. (2016). CREANDO ANDO UN MUNDO EN PAPEL. Blogspot.com. <https://creandomimundoenpapel.blogspot.com/2016/10/normal-0-21-false-false-false-esco-x.html>

Cuenca, C., & Marisol, Y. (2021). Utilización de técnicas grafo-plásticas para apoyar al desarrollo de la motricidad fina en niños y niñas de 3-4 años de la Unidad Educativa Eugenio Espejo del cantón Cuenca, año lectivo 2019-2020.

Da Silva Saldarriaga, L. A., Barcia De la A Cabrera, N. E., Garzón Vera, N. E., & Ordoñez Chávez, D. Y. (2025). Las técnicas grafoplásticas para el desarrollo de la psicomotricidad fina en los niños de 3 a 4 años. Revista Académica YACHAKUNA, 2(2), 85–92. <https://doi.org/10.70557/2025.ychkn.2.2.p85-92>

De la Cruz Muñoz, L. D., Giler Moreira, K. X., Vásquez Alay, A. L., & Vera Baque, J. O. (2025). Estrategias didácticas en el desarrollo de la motricidad fina en niños de 3 a 4 años. Revista Académica YACHAKUNA, 2(2), 33–43. <https://doi.org/10.70557/2025.ychkn.2.2.p33-43>

Fernández-Sánchez, E. V., García-Herrera, D. G., Álvarez-Lozano, M. I., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Desarrollo de técnicas grafo-plásticas con recursos educativos no estructurados. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 5(1), 411. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.790>

Lérida, R. (2023, marzo 6). El dibujo dirigido, clave para la motivación y la motricidad fina en Infantil. Colegio Zola Las Rozas. <https://colegiozolalarsozas.es/el-dibujo-dirigido-en-edades-tempranas-clave-para-fomentar-la-motivacion/>

Herrera, M. L., Tamami, J. W., Sánchez, D. J., & Bonilla Roldán, M. (2022). Técnicas grafoplásticas y su incidencia en el desarrollo de la motricidad fina de estudiantes de educación inicial. Journal of Science and Research, 7(4), 156–172. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8818362>

Mendieta Toledo, L. B., Mendieta Toledo, R., & Vargas Cevallos, T. (2017). Psicomotricidad Infantil. Centro de Investigación y Desarrollo.

Nieto, M. (2021). ¿Qué es la motricidad fina? Clinicauniversitariasalle.es. <https://www.clinicauniversitariasalle.es/que-es-la-motricidad-fina/>

Portilla, A. (2013). La plastilina como técnica de apoyo al desarrollo de la motricidad fina para los niños de 3 a 4 años. Repositorio Digital Universidad UTE; UNIVERSIDAD TECNO-LOGICA EQUINOCCIAL. FACULTAD: EDUCACIÓN A DISTANCIA. <https://repositorio.ute.edu.ec/entities/publication/49a80ab4-17f7-4190-a800-0fdc473bccd6>

Quituisaca, M. (2024). “La pintura para desarrollar psicomotricidad fina en niños preescolares con trastorno

del espectro autista”. Universidad Católica de Cuenca. <https://dspace.ucacue.edu.ec/items/563d0c57-8a64-4d60-948f-c0611a4f5279>

Torres, B. (2007). Qué es la educación plástica. Euroinnova International Online Education. <https://www.euroinnova.com/blog/que-es-la-educacion-plastica>

Rivilla-Pereira, W. A., Pazmiño-Arcos, A. F., Ríos-López, T. D., & Caizaluisa-Barros, N. F. (2022). Importancia de las técnicas grafoplásticas en la motricidad fina en niños de 4 a 6 años de edad. Maestro Y Sociedad, 19(2), 555–567. <https://maestrosysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5525>

Tamay, M. (2017). Técnicas grafoplásticas con recursos naturales para estimular la motricidad fina en niños y niñas de 2 a 3 años en el Centro Infantil del Buen Vivir Los Traviesos cantón Tambo, período lectivo 2016-2017 [Universidad Politécnica Salesiana]. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/14499>

Tecnologías inclusivas para niños con Trastorno del Espectro Autista en Educación Inicial.

Inclusive technologies for children with autism spectrum disorder in Early Childhood Education.

<http://dx.doi.org/10.70557/raepmh.2.1.115-123=ENEIA.1.1.p>

Erazo Jiménez Lady Julissa

lady.erazoj@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4646-9755>

Herrera Cobos Britany Natalia

britany.herrerac@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquiñ, Guayaquil, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7185-4799>

Navarrete Acevedo Lucia Nicole

Lucia.navarretea@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4316-5444>

Saavedra Anchundia Viviana Narcisa

viviana.saavedraa@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3500-4562>

RESUMEN

Las tecnologías educativas han tomado un apogeo significativo en la educación, convirtiéndose en herramientas esenciales para el proceso de enseñanza-aprendizaje, gracias a su flexibilidad y a las múltiples adaptaciones que se les pueden dar tanto para actividades individuales, grupales o evaluaciones. Al hablar de adaptabilidad, está puede estar centrada en el uso que se le da a la tecnología para elaborar actividades y planificaciones centradas en una clase, pero estas adaptaciones no siempre abarcan necesidades o complicaciones de los niños como el Trastorno del espectro autista (TEA). Cómo respuesta a esta problemática, surge el presente proyecto investigativo centrado en determinar la importancia de adaptar tecnologías educativas que resulten inclusivas y fomenten la participación activa y voluntaria, sobre todo en los niños que padecen el Trastorno del espectro autista. Para cumplir con este objetivo se realizó un estudio de tipo descriptivo-experimental, complementado con una exhaustiva búsqueda bibliográfica que permitió comprender conceptos relacionados a la tecnología y su impacto positivo en los niños con (TEA). Finalizando con una discusión comparativa de las distintas fuentes dando a conocer que los niños con autismo pueden ser parte de las clases si se adaptan tecnologías inclusivas, que estimulen su cognición sin alterar sus emociones, permitiéndoles disfrutar de una clase amena e interactiva.

Palabras claves: Tecnologías inclusivas; Trastorno del espectro Autista, Inclusión, Pedagogía inclusiva, Estimulación cognitiva

ABSTRACT

Educational technologies have gained significant prominence in education, becoming essential tools for the teaching-learning process, thanks to their flexibility and the multiple adaptations they can be made for individual and group activities, as well as for assessments. When speaking of adaptability, it may be focused on the use of technology to develop classroom-centered activities and planning, but these adaptations do not always address the needs or complications of children such as those with autism spectrum disorder (ASD). As a response to this problem, this research project aims to determine the importance of adapting educational technologies that are inclusive and encourage active and voluntary participation, especially in children with autism spectrum disorder. To achieve this objective, a descriptive-experimental study was conducted, complemented by an exhaustive bibliographic search that allowed us to understand concepts related to technology and its positive impact on children with ASD. Concluding with a comparative discussion of the different sources, it is clear that children with autism can be part of the classroom if inclusive technologies are adapted, stimulating their cognition without altering their emotions, allowing them to enjoy an enjoyable and interactive class.

Keywords: Inclusive technologies; Autism spectrum disorder, Inclusion, Inclusive pedagogy, Cognitive stimulation.

INTRODUCCIÓN

La educación actual, se ha visto influenciada por el apogeo tecnológico, que ha generado un impacto significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, gracias a la variedad de recursos digitales que permiten a los estudiantes aprender desde una perspectiva moderna, interactiva y sobre todo divertida.

Tecnologías inclusivas

Las tecnologías educativas brindan beneficios favorables para la educación sobre todo en inicial, siempre y cuando se les dé un uso correcto y se priorice la responsabilidad pedagógica, sin embargo, se visualiza un problema de inclusión presente en el complemento tecnología-educación, es decir los docentes suelen evitar priorizar la adaptación de estas herramientas con programas o recursos inclusivos, para niños con necesidades especiales ligadas o no a una discapacidad.

Respecto a la importancia de las tecnologías como herramienta de inclusión en el aula, se considera lo que Mendieta y Roca (2024) mencionan, al describirlas como “recursos educativos abiertos”. Ellos resaltan su habilidad para adaptarse a cualquier contexto, especialmente durante el proceso educativo. Los autores definen las tecnologías inclusivas como herramientas accesibles para todos los alumnos ya que fomentan la unión y el trabajo colectivo, además brindan una disponibilidad de trabajo con acceso a todos que complementado con la guía y uso correcto por parte del docente fomentan valores como la empatía la unión y el respeto a las diferencias.

Tomando la perspectiva de Naranjo et al., (2022), Este sostiene que las tecnologías inclusivas ayudan a los alumnos con discapacidad, favoreciendo su desarrollo integral y autónomo. Sin embargo, es importante considerar que, al hablar de inclusividad, estas tecnologías deben ser vistas como un complemento que permita que los niños con necesidades educativas vinculadas o no a una discapacidad, puedan formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin que su estilo de aprender se vea limitado, por lo que debería tener un uso general que fomente en los demás infantes la unión y el respeto a las diferencias de sus compañeros.

Beneficios de las tecnologías inclusivas en la educación.

Según Quijije et al. (2025), se considera un acto noble el empleo de estrategias que son guiadas por herramientas

tecnológicas inclusivas, ya que contribuyen a la consolidación de valores como la solidaridad en los niños y en los docentes. Esta idea sugiere que la tecnología, si se utiliza de manera adecuada y con un entendimiento por parte del maestro de sus características inclusivas, contribuye a superar paradigmas excluyentes como la escasez de recursos, que normalmente obstaculizan el proceso de inclusión.

Considerando esta perspectiva es importante utilizar las tecnologías de manera que favorezcan no solo a los educandos que padecen trastornos de aprendizaje, puesto a que estas deben ser una herramienta para toda la comunidad educativa, poniendo énfasis en aquellos programas que motiven a todos a ser partícipes de la clase.

Tomando la perspectiva de (Mayorga et al., 2024), este indica que las tecnologías, poseen un carácter inclusivo, gracias a la flexibilidad de aprendizaje, que permite crear ambientes digitales de fácil acceso, usando programas como pictogramas, sistema de lectura por audio y demás recursos que fomentan la unión entre estudiantes y por ende la inclusión dentro del aula.

Es importante acotar que el buen uso tecnológico, es responsabilidad de alumnos y docentes, entre esas responsabilidades se encuentran el adaptar las clases con herramientas que ayuden a niños con necesidades educativas y fomentar la unión, la empatía y el respeto hacia las actividades y formas de aprender se sus compañeros.

Trastorno del espectro autista (TEA)

Celis y Ochoa, (2022), definen al trastorno del espectro autista como “una afección del desarrollo neurológico con implicación multidimensional”. (p.1). Analizando esta definición, el (TEA), está relacionado con un problema ligado a los procesos cognitivos del cerebro, siendo los más afectados el lenguaje y la atención, provocando que los niños que padecen este trastorno presentan dificultades en la comunicación y la concentración.

Bajo esta perspectiva se deduce que el (TEA), afecta al desarrollo social de los niños, ya que forman una interacción limitada, reflejada en acciones como altos índices de estrés al escuchar muchas voces, límites en el contacto visual, poca escucha activa y demás acciones que restringen la relación armónica con la sociedad.

Sánchez, (2022), considera que el (TEA), es una condición del neurodesarrollo, causando cambios en la manera de percibir las cosas. Es decir, quienes padecen esta condición, ven todo desde una perspectiva diferente al resto, la misma que es limitada y se vincula a acciones repetitivas, que pueden darse por una alteración en los estímulos cognitivos, haciendo que estas acciones o actividades se relacionen a una necesidad involuntaria.

Si bien es cierto las afecciones estudiadas corresponden a una deficiencia en los procesos cognitivos, pero no está asociada como una discapacidad, ya que quienes la padecen presentan un desarrollo neuronal, pero muestran altas capacidades en inteligencias múltiples, es decir afectan los procesos sociales, mas no su capacidad intelectual.

(Lapin, 2023), específica como síntomas principales del trastorno del espectro autista (TEA), la escasa comunicación social, la cual no está vinculada a un problema de autoexclusión, en realidad estos niños tratan de comunicarse pero ciertos aspectos comunicativos se desarrollan con eficiencia; El poco desarrollo de habilidades de comunicación, esto afecta tanto al proceso oral y expresivo de los niños, reflejándose en acciones como la emisión de pocas palabras, debido a la falla de estímulos sociales que intervienen en este tipo de trastornos.

METODOLOGÍA.

El proceso de investigación se realizó bajo una metodología cualitativa, acompañada de una investigación bibliográfica y descriptiva, donde se recopiló información de distintas fuentes, tales como, estudios académicos, artículos científicos y publicaciones digitales actualizadas correspondiente a los últimos 5 años vigentes (2021 – 2025). La información usada en el desarrollo de este artículo fue extraída de revistas como, Revista de la facultad de medicina, Revista Sinergia Académica, Revista Polo del conocimiento, Revista Científica Multidisciplinaria HEXACIENCIAS, Clínica Universidad de Navarra, además de tesis o proyectos de titulación obtenidos de Repositorios académicos de la la Universidad Politécnica Salesiana, La Universidad de Guayaquil, incluida su biblioteca Virtual de “eLibros.net”, que brindaron información relevante sobre el tema estudiado

Entre los términos de búsqueda utilizados se encuentran “Tecnologías educativas”, “Tecnologías inclusivas”, “Uso correcto de las tecnologías”, “Preparación y capacitación docentes”, “Trastorno del espectro autista”, “Estrategias para fomentar la inclusión a través de la tecnología”, “Retos para fomentar la inclusión educativa”, “Herramientas tecnológicas para niños con TEA”, “Estrategias en las Instituciones” y “La influencia de la familia”.

Para enriquecer el contenido informativo se estructuraron 10 fuentes principales, que resultaron relevantes para la investigación.

Limitaciones: al tratarse de una revisión documental, no se accedió a información de campo ni entrevistas directas, lo que limita la aplicación contextualizada de los hallazgos en un entorno educativo local.

Tabla 1. Resultados

Nº	Titulo	Objetivo	Metodología	Resultados	Discusión	Conclusiones
1	Tecnologías Inclusivas para Favorecer la Educación en Época de Covid.	Apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con discapacidades.	Revisión sistemática.	Las tics garantizan continuidad académica en situaciones de complicación de aprendizaje.	Se necesita de capacitación docente para trabajar con nuevas herramientas tecnológicas.	La adaptación tecnológica aporta a la calidad educativa.
2	El papel de la tecnología en la inclusión educativa.	Analiza el impacto de la tecnología en la inclusión educativa,	enfoque cualitativo y exploratorio	El acceso equitativo de las tecnologías, garantiza la inclusión.	Se deben seleccionar tecnologías adaptadas a las necesidades educativas de cada alumno	Las tecnologías aportan al aprendizaje inclusivo de los niños
3	Impacto de la tecnología en la inclusión educativa.	Examina el impacto esencial de las tecnologías en la inclusión educativa.	Enfoque cualitativo.	Las tecnologías ayudan a avanzar hacia una educación superior más inclusiva y equitativa	En los niños se deben establecer herramientas acordes a sus necesidades e intereses.	Las tecnologías son fundamentales para la inclusión educativa.
4	Los recursos educativos abiertos como estrategia de aprendizaje inclusivo	Analiza el acceso a la educación inclusiva a través de recursos tecnológicos	Investigación cualitativa con enfoque inductivo	la adaptación de materiales a diferentes estilos de aprendizaje, fomenta la aceptación y la empatía.	Los materiales deben ser variados, actuales e innovadores para los niños.	Los docentes deben seleccionar correctamente los materiales y recursos tecnológicos
5	Autismo. Trastorno del Espectro Autista.	Describir el diagnóstico y abordaje del TEA	Revisión bibliográfica	Importancia del diagnóstico temprano y enfoque multidisciplinario	Es necesario intervenir ante los primeros síntomas.	Los docentes deben capacitarse sobre temas relacionados al TEA

	Trastorno del espectro autista	Determinar problemas comunicativos a causa del TEA	Revisión bibliográfica	Estudios fonológicos, ejercicios de expresión, para analizar el problema comunicativo.	El TEA, no se cura, pero pueden estimularse ciertas funciones.	La estimulación constante ayuda a mejorar situaciones comunicativas.
7	El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del Autismo	Reflexionar sobre el rol de la familia de niños autistas	Revisión bibliográfica.	La familia debe aceptar las condiciones y brindar apoyo a los niños.	El docente debe ser un principal apoyo para su familia.	La familia es el principal apoyo para los niños con TEA
8	Procesos de integración o inclusión social en el aula en niños con tea en instituciones educativas regulares.	formular un conjunto de orientaciones educativas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular.	Revisión bibliográfica.	Se determinaron aspectos teóricos que ayudan a mejorar el panorama de los procesos educativos.	Es necesario formar programas que promuevan la integración dentro y fuera del aula.	Las instituciones educativas deben fomentar la inclusión y el respeto.
9	Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente	Identificar estrategias utilizadas por instituciones educativas	Análisis síntesis.	Se necesita contextualizar las características para formar estrategias adecuadas.	Ciertas instituciones no promueven recursos que fomenten la inclusión.	Se requiere planificar actividades inclusivas basadas en recursos innovadores.

10	<p>Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con trastorno del espectro autista (TEA).</p>	<p>Analizar la influencia de las tics como recurso inclusivo para niños con TEA</p>	<p>Revisión y análisis teórico.</p>	<p>Las tics aportan a la inclusión dentro del aula.</p>	<p>Se necesita adecuar programas inclusivos como pictogramas o cuentos interactivos con voz.</p>	<p>Las tecnologías deben adaptarse a las necesidades de los niños.</p>
----	---	---	-------------------------------------	---	--	--

Elaborado por: Erazo Jiménez Lady Julissa; Herrera Cobos Britany Natalia; Navarrete Acevedo Lucia Nicole; Saavedra Anchundia Viviana Narcisa.

Análisis

El análisis de los estudios ayudó a la comprensión metodológica y conceptual de los conceptos investigados, además se basan en procesos de tipo cualitativo y etnográfico, que permitió obtener una información más completa y detallada, dando a conocer que la mayoría de revisiones afirma la calidad pedagógica que tienen las tecnologías para ser herramientas que fomenten la inclusión, el respeto y también fomenten el aprendizaje en niños con Trastorno del Espectro Autista (TDA)

Analizando los objetivos planteados por cada investigación, se encuentra una gran diversidad de teorías, sin embargo, la mayoría está fundamentada a investigar sobre la relación entre el (TDA) y la forma de personificar el aprendizaje a través de las tecnologías educativas y como su diversidad y formas de uso aportan a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentan la inclusión.

El estudio de (Mayorga et al., 2024), busca analizar el impacto de la tecnología en la inclusión educativa, lo cual resulta interesante, porque para lograrlo se deben conocer las distintas herramientas digitales que pueden usarse para fomentar un trabajo pedagógico e inclusivo, dando a entender que los niños pueden concentrarse mientras se usan técnicas centradas a la innovación tecnológica. (Quijije et al., 2025)

En cuanto a la innovación tecnología se observan investigaciones con distintos enfoques y diseños tales

como, revisión documental, revisión sistemática, investigación etnográfica y demás trabajos que ayudaron a comprender los conceptos mediante una extensa diversidad metodológica.

Entre los resultados más destacados se encuentra lo estipulado por (Mendieta y Roca, 2024), quienes denominan a este proceso como la unión de varios recursos, que fomentan la interacción, el pensamiento lógico y la motivación, por otro lado, (Mayorga et al., 2024), menciona que utilizar recursos que fomenten el juego mediante la tecnología permite establecer un aporte más significativos en cuanto al uso que debería dársele a las tecnologías y como fomentar la inclusión a través de estas.

DISCUSIÓN

El análisis de los estudios permitió obtener valoraciones significativas en cuanto a las variables mencionadas, permitiendo determinar la relación entre las tecnologías educativa y su actuación positiva en niños con TEA. Los estudios coinciden en mencionar que la inclusión debe fomentarse por parte de toda la comunidad educativa e incluir recursos que prioricen el aprendizaje de los niños que padecen ese trastorno.

En el caso de Mayorga et al., (2024), centran su estudio en permitir el acceso equitativo a las tecnologías dentro de los salones de clase, las mismas que deben contar con aplicaciones o programas que estimulen el aprendizaje de

niños con TEA . Estas herramientas ayudan a fomentar los procesos de inclusión de manera voluntario, debido a que los recursos despiertan el interés de todos los niños, Adicional Naranjo et al., (2025), infiere en que el uso de las tecnologías no puede cumplirse con éxito. Ya que los docentes no cuentan con capacitaciones que permitan comprender el uso de las tecnologías como herramientas inclusivas e integradores para todos los niños.

Por otro lado, Quijije et al., (2025), hace referencia a que las tecnologías ayudan a formar una educación equitativa, sin embargo, es misión de toda la comunidad educativa priorizar el bienestar de los niños considerando su bienestar. (Mendieta y Roca, 2024), mencionan que la tecnología no solo debe basarse en las tecnologías, también debe complementarse con actividades de tipo lúdica que fomenten el aprendizaje voluntario en todos los niños.

Considerando estas perspectivas es importante reconocer la afectividad que tienen las herramientas digitales para despertar el interés de los niños, además su carácter integrador aporta en el disfrute lúdico y genuino de los infantes, sin embargo, es importante recordar que como futuros docentes, pueden existir casos donde la docente no trabaja acorde a dinámicas y recursos provocando la discriminación en los otros.

Desde una perspectiva conceptual y práctica, se toma la idea de Celis y Ochoa, (2022), quienes mencionan las definición acerca del Trastorno del Espectro Autista (TEA), quien afirma en base de estudios fonológicos, este trastorno no es curable pero si puede tratarse y controlarse, por ende el estudio auditivo, es indispensable para formar habilidades básicas completas ya que ayudan a la mejora cognitiva ligada con la comprensión oral.

Por su parte SÁNCHEZ, (2022), define este concepto como un área de aprendizaje didáctico, que está vinculado a la repetición y el trabajo en equipo, es decir que esta neurodeficiencia aporta correctamente en el aprendizaje inclusivo gracias a que el trabajo a través de pictogramas, cartillas y demás actividades que fomenten la interpretación virtual y la comunicación.

Desde una perspectiva práctica la investigación de Peña et al., (2021), menciona que las instituciones educativas no suelen realizar trabajos encaminados a fomentar la educación integral e inclusiva, por ende, el rol del docente es la de formar los conocimientos de manera

guiada brindando recursos que aporten al aprendizaje y prioricen la inclusión.

El proceso de inclusión dentro del salón de clases no se trata solo de implementar recursos para los niños con necesidades, es que esos recursos puedan integrar a todos los niños y fomenta la empatía con sus compañeros y que todos puedan disfrutar de un aprendizaje significativo, diverso e integrador. El éxito del uso de las tecnologías inclusivas dependerá de la actitud de los docentes y como estos promueven el disfrute y la exploración de las mismas en todos sus alumnos, fomentando la unión, la equidad y el trabajo en equipo.

En el ámbito académico se toma la ideología de (Rangel, 2021), quien describe la importancia del apoyo docente, quien al ser los que imparten la enseñanza mediante la tecnología deben estar capacitados acerca de las formas de usar y buscar formas de conceptualizar los temas o destrezas mediante aplicaciones y programas de fácil acceso, pero enfocados en los alumnos con TDA y a su vez puedan ser comprendidas por sus demás compañeros. (Martinez et al., 2022) aseguran que la educación inclusiva a través de las tecnologías debe priorizar la adecuación de programas o aplicaciones que incluyan la interpretación de pictogramas, imágenes simbólicas, ilustraciones, que despierten el interés de los niños y puedan ser de fácil comprensión para todos.

Estos estudios permitieron comprobar la eficacia de utilizar tecnologías inclusivas para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del salón de clases, sin embargo falta adecuar recursos físicos que se complementen a los programas para que no solo se obtenga la comprensión de destrezas, sino también a controlar sus emociones en situaciones de alto estrés en los cuales incluyen músicas relajantes, pelotas anti estrés que complementado con las tecnologías fomentan la empatía y el respeto a las diferencias.

CONCLUSIONES

Como conclusión se establece una relación efectiva entre las tecnologías inclusivas para mejorar el aprendizaje de los niños con TEA, puesto a que se busca diversificar y personalizar el aprendizaje desde un enfoque más interactivo, donde los niños que padecen este trastorno puedan disfrutar de la clase con aplicaciones visuales que no alteren sus funciones neurológicas garantizando la estabilidad mental del menor mientras aprende a un

ritmo seguro. Esto ayuda también a fomentar la unión y el respeto por parte de sus compañeros.

Las investigaciones realizadas y sistematizadas permitieron comprender varios conceptos e indicaciones que ayudaron a conocer la manera correcta de usar las tecnologías ya su vez que estas fomenten la inclusión en el alumnado, además es necesario acotar que el docente es fuente principal dentro de ese proceso inclusivo, pues no solo debe enseñar en base a las herramientas también debe inculcar respeto y empatía dentro del salón de clases.

Es importante aclarar que un proceso de inclusión sobre todo en el ámbito educativo, no debe ser forzado u obligado, todo debe surgir de manera natural, para ello se necesita primero despertar en los niños el sentido de empatía y compañerismo a través de dinámicas introductorias que aporten a la integración positiva de los niños y puedan trabajar de forma amena con las herramientas y recursos tecnológicos, dándoles a entender que la ayuda, el respeto y el apoyo mutuo es clave para mantener la armonía y la inclusión dentro del aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFIA

- Celis, G., & Ochoa, M. G. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). Revista de la Facultad de Medicina, 65(1), 1. https://doi.org/https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0026-17422022000100007
- Lapin, C. (2023). Todo lo que necesita saber sobre las diferencias. [riseupforautism](https://doi.org/https://riseupforautism). <https://doi.org/https://riseupforautis>
- Martinez, J., Ballesta, J., Alcaraz, S., & Cerezo, C. (2022). LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA). Revista Fuentes,. <https://doi.org/https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2359/2178>
- Mayorga, A., Lima, K., Márquez, M., & Arcos, A. (2024). El papel de la tecnología en la inclusión educativa. Sinergia Academica, 7(7). <https://doi.org/https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/399/818>
- Mendieta, L., & Roca, N. (2024). Los recursos educativos abiertos como estrategia de aprendizaje inclusivo. Polo del conocimiento, 9(9). <https://doi.org/file:///C:/Users/antho/Downloads/8087-42538-1-PB.pdf>
- Naranjo, B., Carpio, D., & Rodriguez, R. (2025). Tecnologías Inclusivas para Favorecer la Educación en Época de Covid. Universidad Politecnica Salesiana. <https://doi.org/https://pure.ups.edu.ec/en/publications/inclusive-technologies-to-promote-education-in-the-time-of-covid/>
- Naranjo, B., Espinoza, D., & Anibal, R. (2022). Tecnologías Inclusivas para Favorecer la Educación en Época de Covid. Universidad Politecnica Salesiana. <https://doi.org/https://pure.ups.edu.ec/es/publications/inclusive-technologies-to-promote-education-in-the-time-of-covid/>
- Peña, K., Rivera, J., & Rivera, J. (2021). PROCESOS DE INTEGRACIÓN O INCLUSIÓN SOCIAL EN EL AULA EN. UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA. <https://doi.org/https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/041363c3-c2e6-4e29-9ddf-baa1be8a221e/content>
- Quijije, K., Poggi, E., Palma, S., & Alcívar, Y. (2025). Impacto de la tecnología en la inclusión educativa: Un estudio en estudiantes de educación superior. Revista Científica Multidisciplinaria HEXACIENCIAS, 5(9). <https://doi.org/file:///C:/Users/Admin/Downloads/ARTICULO+21+HEXACIENCIAS+-+2025-1.pdf>
- Rangel, A. (2021). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. Telos, 1119(1). <https://doi.org/https://www.redalyc.org/journal/993/99356728016/99356728016.pdf>
- SÁNCHEZ, R. (2022). Autismo. Trastorno del Espectro Autista. Clinica Universidad de Navarra. <https://doi.org/https://www.cun.es/enfermedades-tratamientos/enfermedades/autismo#:~:text=%C2%BF%C3%A1les%20son%20las%>

El juego como método para el desarrollo de la motricidad gruesa en niños de 3 a 4 años.

Play as a method for developing gross motor skills in children aged 3 to 4 years

<http://dx.doi.org/10.70557/raepmh.2.1.124-135=ENEIA.1.1.p>

Katherine Susana Carpio Bedor

katherine.carpio@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8073-3214>

Ariana Katherine Cedeño Marcillo

ariana.cedenom@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7006-3236>

Adela Cristina Oviedo Moran

adela.oviedom@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8915-3203>

Lissette Michelle Vera Veintimilla

liseette.verav@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5546-5401>

RESUMEN

Usar juegos en las escuelas se ha visto como un factor positivo para que los niños fortalezcan sus habilidades motrices, pero el sedentarismo limita a los docentes la aplicación de los mismos en la rutina diaria escolar. Por eso, esta investigación tuvo como objetivo analizar estudios donde se utilizó juegos en niños de 3 a 4 años buscando fomentar su desarrollo motriz. Se trabajó con una metodología integrativa con enfoque narrativo y la búsqueda en bases de datos y revistas académicas usando limitadores tales como el tipo de juego y cuándo se publicó dicho artículo. Los resultados mostraron que juegos como la rayuela, las actividades cooperativas y ejercicios con ritmo ayudaron a los niños a fortalecer sus habilidades motrices gruesas. Por lo tanto, se concluyó que los juegos, si se planean bien y se usan correctamente, ayudan a que los niños tengan un correcto desarrollo integral.

Palabras Clave: Juego Infantil, motricidad gruesa, estrategias pedagógicas, actividades lúdicas

ABSTRACT

Using games in schools has been seen as a positive factor in helping children strengthen their motor skills, but sedentary lifestyles limit teachers' ability to apply them in the daily school routine. Therefore, this research aimed to analyze studies where games were used with children aged 3 to 4 years old in order to promote their motor development. An integrative methodology with a narrative approach was used, along with searches in databases and academic journals using limiters such as the type of game and when the article was published. The results showed that games such as hopscotch, cooperative activities, and rhythmic exercises helped children strengthen their gross motor skills. Therefore, it was concluded that games, if well planned and used correctly, help children develop properly and holistically.

Keywords: Children's games, gross motor skills, teaching strategies, recreational activities

INTRODUCCIÓN

El proceso de desarrollo de la motricidad gruesa en edades desde los 3 a los 4 años juega un papel esencial en su crecimiento integral debido al como los niños logran adquirir múltiples habilidades tales como el control corporal, el equilibrio y la coordinación mano-ojos, no obstante en la actualidad se puede presenciar una reducción alarmante de momentos donde los niños puedan realizar actividades al aire libre causados por el sedentarismo, la falta de espacios y la poca capacitación a maestros en torno al fortalecimiento motriz grueso (Piña Herrera et al., 2025).

Debido a esto el juego surge como una medida de suma importancia a la hora de fortalecer y promover la estimulación gruesa en edades tan tempranas ya que el mismo da la oportunidad de enlazar el cuerpo y las emociones de los alumnos al realizar movimientos, explorar y dejar que se expresen libremente. Al hablar de juegos, ejemplos como la rayuela, los juegos cooperativos y los juegos ritmicos son formas efectivas para fortalecer la coordinación, el equilibrio y las ganas de los niños por participar en actividades físicas (Aguilera Palma et al., 2025).

Aún cuando los beneficios pueden verse a simple vista, existen vacíos a la hora de definir cuales y que tipos de juegos son los mas efectivos en el desarrollo temprano de las múltiples habilidades motrices gruesas en los niños desde los 3 años de edad, siendo puntos a tomar en cuenta la poca formación de maestros al momento de buscar formas de acoplar los juegos a la rutina diaria en clases y lo poco que abarcan los programas educativos centrados en actividad física los cuales suelen no tener objetivos claros (Piña Herrera et al., 2025).

Ahora bien, otro punto relevante a tomar en cuenta es la relación entre el juego y la memoria muscular, siendo la repetición de actividades motrices importante a la hora de automatizar movimientos logrando que los niños puedan realizar acciones físicas más rápido y con mayor precisión sin ser pesado o aburrido para ellos, buscando así que los juegos tengan una menor carga cognitiva en los niños gracias a la práctica constante y estimulación temprana en clases (Anchundia Rodríguez et al., 2025). Por un lado, gracias a los artículos analizados en la presente revisión se logra entender como el juego no todas las veces es visto como una ayuda en la estimulación motriz sino como una actividad secundaria o forma de

entretenimiento para los niños (Colorado Escalante et al., 2025). Debido a que se interpretan a los juegos como algo de relleno no se reconoce la importancia y potencial que tienen para fortalecer la interacción física de cada niño, tomando como ejemplo el juego cooperativo que permite a los alumnos asumir roles, trabajar activamente en clases, desarrollar empatía e incentivar el trabajo físico en equipo (Mendieta Toledo & Morán Vásquez, 2025).

Por otro lado, el juego como método para el desarrollo motriz debería ser incorporado en más actividades dentro del currículo de educación inicial ya que el propuesto por el Ministerio de Educación (2014) reconoce que el desarrollo infantil integral cubre todos los aspectos que lo conforman incluido el físico, pero su integración práctica suele estar muy limitada. Razón por la que la presente revisión tiene como objetivo principal:

- Examinar estudios que analicen la utilización del juego como método para fomentar el desarrollo de la motricidad gruesa en los niños pequeños

Y los objetivos específicos son:

- Describir actividades recreativas para estimular la motricidad gruesa.
- Examinar pruebas sobre el efecto que tiene el juego en las habilidades motrices gruesas.
- Examinar sugerencias para incorporarlas en los programas de educación.

METODOLOGÍA

El presente estudio se realizó bajo una metodología integrativa con enfoque narrativo permitiendo analizar investigaciones tanto empíricas como teóricas que tienen como campo de estudio el uso del juego como método para el desarrollo de la motricidad gruesa en niños de 3 a 4 años. Se escogió esta metodología por la necesidad de integrar distintos puntos de vista educativos y métodos de enseñanza impartidos por los docentes en el nivel de educación inicial priorizando el análisis temático y que la interpretación de los datos recolectados sea crítica y a su vez se haga uso de criterios estadísticos (Shamrova & Cummings, 2017).

La metodología utilizada permitió analizar, identificar e interpretar distintos estudios centrados en el juego

y su función dentro del ámbito educativo mediante la utilización de criterios que tomaron a consideración límites como publicaciones hechas desde 2017 a 2025 así como artículos tanto en español como en inglés, excluyendo investigaciones fuera del rango de edad, además de no considerar estudios fuera del área de educación y descartando documentos sin respaldo académico comprobado (Sabatés & Roca, 2020).

El proceso de búsqueda se realizó en bases de datos académicas reconocidas como: Google Scholar, Scielo, y a su vez en la Revista Académica YACHAKUNA y la Revista Académica EPMHNEIA, garantizando así que los datos obtenidos tanto en las bases de datos como en las revistas académicas son recientes, verificados y confiables (Espinoza Freire, 2020). La búsqueda se realizó mediante palabras clave tales como: Juego Infantil, motricidad gruesa, estrategias pedagógicas, actividades lúdicas, logrando así una selección más específica y centrada a los objetivos planteados.

Luego de recopilar los artículos se procedió a realizar una lectura crítica de cada investigación identificando aspectos como el tipo de juego usado, a qué población infantil estaba dirigido así como los resultados más destacados y por último las recomendaciones dadas por cada investigador (Sandoval Forero, 2024). El proceso de organización se desarrolló sin complicaciones gracias a la creación de una matriz de análisis la cual categorizó los estudios por tipo de juego, tipo de habilidad motriz desarrollada y que enfoque metodológico utilizó el estudio, lo que facilitó la comparación entre trabajos y si existía algún patrón común entre los resultados arrojados.

Para finalizar, se seleccionaron 8 artículos cuyos datos recolectados tuvieron relación directa con los objetivos propuestos en la investigación, además aportaron evidencia relevante sobre el uso de los juegos como parte del desarrollo de la motricidad en niños de 3 a 4 años. 5 de los artículos escogidos eran estudios empíricos aplicados en el campo escolar y los 3 restantes se basaron en revisiones teóricas brindando a la investigación marcos conceptuales referentes a la psicomotricidad y al uso de juegos infantiles.

RESULTADOS

El uso del método de revisión integrativa facilitó la recolección de los hallazgos más importantes sobre la influencia que tiene el juego en el desarrollo de la

motricidad gruesa en alumnos de 3 y 4 años de edad donde se tomó en consideración el análisis de estudios tanto empíricos como teóricos, los cuales revelaron patrones comunes en el fortalecimiento del equilibrio, la mejora en habilidades motrices y el desarrollo de acciones de forma automática mediante la repetición continua. Dichos estudios hacían énfasis en el uso de juegos tradicionales como la rayuela, juegos ritmicos, actividades físicas y juegos cooperativos aplicados en contextos escolares.

Además, los artículos seleccionados se basaron en metodologías mixtas tales como diseños preexperimentales y actividades controladas las cuales tuvieron su desarrollo en períodos entre 6 y 12 semanas, con frecuencias de uso de 2 a 3 turnos semanales y con una duración aproximada de 30 a 40 minutos. Las técnicas de recolección de datos utilizadas incluyeron fichas de observación, pruebas dinámicas a los alumnos y entrevistas a docentes cuyos resultados demostraron mejoras significativas en las distintas habilidades motrices estudiadas, especialmente el equilibrio, la coordinación mano-ojo, la automatización de tareas y el control de la postura.

Los datos recolectados demostraron como el juego impulsó la participación en clases, la cooperación grupal y la motivación de realizar actividad física voluntariamente, al mismo tiempo se observó como los juegos cooperativos dieron paso a un fortalecimiento en la regulación de las emociones de los alumnos, la espera de turnos y la comunicación entre compañeros de clase durante cada sesión, así como se evidenció como los juegos ritmicos tuvieron efectos positivos en la atención sostenida, la memoria y la sincronización de movimientos.

Coordinación dinámica global y automatización motriz Gracias al análisis de los estudios seleccionados, se evidenció como la coordinación dinámica global es uno de los indicadores más sensibles al uso del juego en clases. Se puede entender a esta habilidad como la capacidad de realizar movimientos complejos tales como caminar, saltar, correr o trepar con fluidez, ritmo y control de la postura, la misma que mostró mejoras significativas en los alumnos desde los 3 años de edad a la hora de incluir juegos lúdicos dentro de la rutina diaria.

Las actividades con mayor influencia en este indicador fueron los circuitos motores, los juegos clásicos como

la rayuela y las actividades con progresión de dificultad guiadas por el docente.

En el estudio de Piña Herrera et al. (2025) se utilizó un programa de actividad física durante 6 semanas en alumnos de 3 a 4 años donde se incluyeron actividades con desplazamientos variados como lo son las carreras, saltos y ejercicios de coordinación grupales. Al inicio de las pruebas solo el 52% de los alumnos mostraban un desempeño decente en su coordinación, al finalizar la investigación ese porcentaje subió al 88% y los autores atribuyeron esta mejoría a la repetición de patrones locomotores, así como al uso de estímulos espaciales y visuales que facilitaron el desarrollo de la orientación y el ritmo.

Por otro lado, la investigación realizada por Mendieta Toledo et al. (2019) analizó el impacto que tiene el juego de la rayuela en alumnos de 4 a 5 años gracias al uso de un ensayo controlado el cual contó con un grupo experimental que participó en sesiones de rayuela 3 veces a la semana por un periodo de 12 semanas, mientras que otro grupo definido mantuvo sus actividades rutinarias

habituales. Los resultados obtenidos mostraron que grupo que practicó la rayuela mejoró ampliamente su ejecución de desplazamientos combinados tales como correr, caminar y saltar, pasando de un desempeño promedio de 58.3% de desempeño al inicio de la investigación a un 100% al terminar el proceso, demostrando así una mejora significativa a la hora de mantener el equilibrio durante el salto, la capacidad de cambiar de dirección con facilidad y coordinar con facilidad el movimiento de brazos y piernas.

En la investigación realizada por Anchundia Rodríguez et al. (2025) se estudió la relación que existe entre la repetición y la realización automática de actividades con patrones definidos mediante la aplicación de actividades físicas con énfasis en la memoria muscular dentro del aula de clases. Al inicio del proceso solo el 33.3% de los niños alcanzaban un correcto nivel de coordinación, valor que al finalizar el estudio subió al 66.7%, concluyendo que la práctica regular y el cambio progresivo de la dificultad en cada juego usado permitió que los movimientos usados se ejecutaran con mayor facilidad e inconscientemente.

Tabla 1

Desarrollo de la coordinación dinámica global y automatización motriz.

Fuente	Edad	Tipo de actividad	Desempeño inicial (%)	Desempeño final (%)
(Piña Herrera et al., 2025)	3 a 4 años	Actividad física guiada	52	88
(Mendieta Toledo et al., 2019)	4 a 5 años	Juego de la rayuela	58.3	100
(Anchundia Rodríguez et al., 2025)	4 a 5 años	Circuitos motores	33.3	66.7

Los datos indicaron como la coordinación dinámica global mejoró cuando los juegos lúdicos se utilizaron con una correcta planificación y con objetivos en específico mediante la repetición controlada y la adaptación del nivel de dificultad desde los 3 años de edad, así como existió mejoría en los procesos de automatización motriz sin la necesidad de acompañamiento constante del docente, respaldando, así como los juegos bien estructurados son una estrategia eficaz para el desarrollo motor grueso.

Equilibrio postural y control segmentario

Los artículos analizados mostraron como el control segmentario y el equilibrio fueron puntos altamente vulnerables a cambios mediante los juegos lúdicos usados con niños de 3 a 4 años de edad, puntos que fueron fundamentales a la hora de desarrollar una correcta estabilidad corporal y a su vez la realización coordinada de movimientos complejos, aun cuando se usaron juegos estructurados que exigieron correcciones en la postura y desplazamientos controlados.

En el artículo realizado por Araujo Huacón et al. (2025) se realizó un programa que incluyó el uso de juegos rítmicos con niños de 4 a 5 años de educación inicial II los cuales incluyeron actividades de desplazamiento al ritmo de la música, giros, ejercicios de equilibrio y paradas aleatorias.

Al comienzo del programa educativo solo el 15% de los alumnos presentaron un correcto nivel de equilibrio y un 18% un equilibrio sobresaliente, y después de 8 semanas de intervención los resultados subieron 50 y 45% respectivamente, razón por la que los autores asociaron esta mejora al uso de juegos rítmicos que afectaron positivamente el equilibrio y la anticipación motriz.

Complementando lo antes mencionado, el estudio realizado por Mendieta Toledo et al. (2019) sobre el juego de la rayuela reportó mejoría en el control de la postura de los alumnos, dicho estudio dividió su investigación en ítems, donde el ítem “Salta en dos pies en sentido horizontal y vertical” tuvo grandes resultados aportados por el grupo participante de 50% de correcto desempeño al inicio del proceso y un 100% de desempeño al finalizar el mismo.

Otro ítem que fue considerado “Caminar manteniendo el equilibrio” tuvo un 75% de desempeño al inicio y un 100% al final, se pudo evidenciar como dichas actividades

exigieron un control constante del centro de gravedad, coordinación de miembros inferiores y superiores, lo cual favoreció su equilibrio.

Por otro lado, Anchundia Rodríguez et al. (2025) evaluaron el correcto control de la fuerza en niños de 4 a 5 años de edad mediante el uso de juegos relacionados con atrapar, lanzar y patear objetos.

Al inicio de su estudio solo el 60% alcanzó un nivel aceptable en su control de fuerza, mientras que al terminar las pruebas dicho porcentaje subió al 100% en el grupo seleccionado, reduciendo así la cantidad de alumnos con déficit a la hora de controlar aspectos como su fuerza.

Lo referente al control de la motricidad fina y gruesa en los alumnos, los estudios revisados coincidieron como las partes del cuerpo como hombros, codos, muñecas, caderas y cuello se fortalecieron mediante el uso de movimientos simultáneos y alternos.

Tal fue el caso del estudio realizado por Mendieta Toledo y Morán Vásquez (2025) donde se reportó que de un grupo de niños seleccionados solo el 58.3% logró realizar ejercicios de equilibrio al controlar las partes gruesas de su cuerpo y que al finalizar las pruebas el 100% de los participantes ya mantuvo equilibrio y control de su cuerpo gracias al uso de juegos cooperativos tales como caminar en líneas curvas, mantener posturas y realizar desplazamientos con objetos en equilibrio.

Tabla 2*Desarrollo del equilibrio postural y control segmentario.*

Fuente	Edad	Tipo de actividad	Indicador evaluado	Desempeño inicial (%)	Desempeño final (%)
(Araujo Huacón et al., 2025)	4 a 5 años	Juegos rítmicos	Equilibrio	15%	50%
(Mendieta Toledo et al., 2019)	4 a 5 años	La rayuela	Salto vertical y horizontal	50%	100%
(Anchundia Rodríguez et al., 2025)	4 a 5 años	Actividad física estructurada	Control de fuerza	60%	100%
(Mendieta Toledo & Morán Vásquez, 2025)	4 a 5 años	Juegos cooperativos	Control segmentario en motricidad gruesa	58.3%	100%

Los resultados indicaron como el control de la motricidad gruesa y el equilibrio postural mejoraron cuando los juegos utilizados exigieron cambios en la coordinación, la regulación de la fuerza y el equilibrio del cuerpo en distintas actividades. Factores como la variación de estímulos, la progresión de la dificultad de los juegos y la repetición fueron importantes para el desarrollo de la motricidad gruesa, así como la inclusión de la música, el ritmo y la cooperación grupal facilitaron el desarrollo de dichas habilidades motoras.

Lateralidad, esquema corporal y participación cooperativa

La investigación realizada evidenció como el desarrollo de la lateralidad, la participación cooperativa y la enseñanza de cómo está estructurado el cuerpo fueron dimensiones que se desarrollaron significativamente al incluir el uso de juegos lúdicos en niños de 3 a 4 años de edad. A pesar de que dichas habilidades fueron menos visibles que la

coordinación gruesa o el equilibrio, fueron fundamentales para la realización de movimientos complejos y a la motivación constante a realizar actividades físicas.

En el estudio de Araujo Huacón et al. (2025) se trabajó con juegos rítmicos durante 8 semanas dando resultados importantes donde el 40% de los niños no tenían una lateralidad definida, el 35% una lateralidad parcial y solo el 25% tenían una lateralidad definida.

Una vez terminada la investigación, los niveles de lateralidad definida subieron al 60% mientras que la no definida bajó a un 15%, razón por la que los autores asociaron esta variación a la práctica constante de desplazamientos laterales, el uso de manos de manera alternada y la ejecución de juegos que exigían el uso del lado dominante del alumno de manera continua, además que se demostró como los niños comenzaron a utilizar su mano y pie dominante de forma constantemente en una dirección definida.

La investigación propuesta por Mendieta Toledo & Morán Vásquez (2025) abordó la enseñanza de cómo está formado el cuerpo de cada alumno mediante la cooperación al realizar juegos en grupo donde se exigió la identificación de partes del cuerpo, la ejecución de movimientos distintos entre compañeros y la coordinación entre lados laterales.

Al inicio del análisis el 60% de los alumnos lograban realizar movimientos simétricos y al finalizar el estudio dicha cifra subió al 80% gracias a la inclusión de juegos de imitación, dramatizaciones o el uso de partes específicas del cuerpo en el contexto de trabajo grupal. Cabe resaltar como los autores destacaron como la conciencia corporal

se fortaleció cuando se requirió de participación grupal, cooperación y ajusto de movimientos en equipos.

El artículo realizado por Piña Herrera et al. (2025) aportó datos importantes sobre como el juego influye en la motivación de realizar movimiento físico. Al inicio de dicho estudio el 56% de los niños mostraba una actitud de colaboración al ejercicio físico, al finalizar dicha cifra subió al 84% gracias al uso continuo de juegos guiados mediante circuito, desplazamientos y dinámicas grupales, razón por la cual los autores concluyeron que la motivación a realizar movimiento continuo aumentó al presentar a los juegos como experiencias divertidas y no solo como un ejercicio obligatorio en clases.

Tabla 3

Desarrollo de la Lateralidad, esquema corporal y participación cooperativa

Fuente	Edad	Tipo de actividad	Indicador evaluado	Desempeño inicial (%)	Desempeño final (%)
(Araujo Huacón et al., 2025)	4 a 5 años	Juegos rítmicos	Lateralidad definida	25	60
(Mendieta Toledo & Morán Vásquez, 2025)	4 a 5 años	Juegos cooperativos	Coordinación	60	86.7
(Mendieta Toledo & Morán Vásquez, 2025)	4 a 5 años	Juegos cooperativos	Participación activa	60	80
(Mendieta Toledo & Morán Vásquez, 2025)	4 a 5 años	Juegos cooperativos	Cooperación	55	78
(Piña Herrera et al., 2025)	4 a 5 años	Actividad física guiada	Motivación al movimiento	56	84

Los resultados mostraron como la lateralidad, el esquema corporal y la participación cooperativa se fortalecieron ampliamente cuando los juegos lúdicos incentivaron la diferenciación lateral y el trabajo en equipo, a su vez se reconoció como la progresión de la dificultad, la repetición y el uso de juegos rítmicos fueron fundamentales cuando son aplicados correctamente y con un enfoque más dinámico a la hora de buscar el correcto desarrollo de la motricidad gruesa.

A continuación, se presenta la matriz de contraste de resultados donde se tomó en consideración los principales indicadores estudiados, así como las fuentes investigadas y los cambios medidos tanto al inicio como al final de cada artículo.

Tabla 4

Matriz de contraste de resultados

Indicador estudiado	Definición	Fuente	Nivel de desarrollo	Nivel de desarrollo
			inicial (%)	final (%)
Equilibrio	Capacidad de mantenerse una posición y adaptarse al movimiento	(Araujo Huacón et al., 2025)	15	50
Coordinación dinámica global	Capacidad de combinar la marcha, carrera y salto global	(Mendieta Toledo & Morán Vásquez, 2025; Piña Herrera et al., 2025)	52	88
Lateralidad definida	Preferencia de mano/pie dominante	(Araujo Huacón et al., 2025)	25	60
Coordinación mano-ojo	Capacidad de coordinar con precisión la manipulación de objetos, atraparlos y lanzarlos	(Anchundia Rodríguez et al., 2025)	33.3	66.7
Motivación al movimiento	Actitud positiva hacia la actividad física	(Piña Herrera et al., 2025)	56	84
Participación activa	Nivel de participación del estudiante en las actividades lúdicas	(Mendieta Toledo & Morán Vásquez, 2025)	60	80

DISCUSIÓN

Realizar esta revisión permitió analizar y organizar de forma crítica los datos recolectados de los distintos artículos seleccionados relacionados al uso de juegos como estrategia para el desarrollo de la motricidad

gruesa en niños de 3 a 4 años de edad. Gracias a que la revisión no se basó en algo experimental ni tampoco en generar datos propios, se pudo identificar ciertos patrones en común, así como resaltar el contraste existente en las distintas metodologías utilizadas en cada artículo. Razón por la que la discusión se centró en tres ejes fundamentales tales como la efectividad del

juego bien planificado en el desarrollo motor grueso, las condiciones que favorecen su integración en clases y las limitaciones y vacíos existentes en la literatura analizada. Para empezar, los datos recogidos de cada estudio analizado coincidieron en como el juego bien estructurado, con una progresión de dificultad, con objetivos definidos y con el acompañamiento del docente tuvo efectos positivos en la coordinación, el equilibrio, la lateralidad y la participación grupal.

Tomando como ejemplo lo estudiado por Piña Herrera et al. (2025) donde se mostró que, al realizar actividades físicas guiadas por seis semanas, el porcentaje de alumnos con un correcto desempeño en coordinación motriz pasó de 52% al 88%, así como lo analizado por Mendieta Toledo et al. (2019) donde se reportó como el grupo seleccionado que practicó rayuela por 12 semanas alcanzó un 100% de desempeño, afirmando como la repetición de patrones aplicada en contextos lúdicos fortalece la motricidad gruesa.

A su vez los juegos rítmicos usados por Araujo Huacón et al. (2025) mostraron ser fundamentales para el desarrollo del equilibrio pasando de un 15% de desempeño a un 50% durante la ejecución de los juegos. Demostrando así que la integración musical, ritmo y movimientos sincronizados pueden fortalecer activamente la anticipación motriz y control corporal, favoreciendo el correcto desarrollo muscular y la estabilidad corporal aportando no solo dinamismo sino además diversión a los alumnos.

Referente a la lateralidad se mostró un avance significativo en los estudios que usaron actividades de alternación de manos y pies así como de movimientos cruzados tal es el caso de Araujo Huacón et al. (2025) quienes reportaron como la lateralidad definida aumentó del 25% al 60% después de 8 semanas de ejecución de juegos lúdicos a su vez que la lateralidad no definida se redujo del 40% al 15% afirmando así la idea de cómo la lateralidad no se desarrolla espontáneamente sino que se necesita de estimulación constante y prácticas.

Los resultados confirmaron que el juego es efectivo al usarse como método de desarrollo para la motricidad gruesa, también se encontraron las condiciones para asegurar su mayor efectividad. Tal es el caso de la planificación progresiva, mediante la aplicación de programas con duración de seis semanas, frecuencia de dos a tres sesiones semanales y con un aumento de dificultad, dando resultados positivos en contraste al uso

de actividades sin variación ni progresión de dificultad. Otro punto a considerar fue el acompañamiento docente, tomando de ejemplo lo estudiado por Anchundia Rodríguez et al. (2025) donde se consideró como la observación directa en el aula de clases dio paso a detectar patrones de automatización motriz y un aumento del uso consistente del lado dominante de cada alumno, demostrando como la formación docente no solo da paso a una correcta aplicación de programas lúdicos sino además se afirma como el juego debería ser considerado como una herramienta para el desarrollo de la motricidad gruesa.

El espacio físico y los materiales didácticos disponibles son parte importante en el proceso de aplicación de juegos para el desarrollo de la motricidad gruesa, razón por la cual los estudios analizados tomaron espacios amplios y materiales didácticos tales como pelotas, cuerdas, líneas y colchonetas, logrando así mayor participación y disminuyendo el desinterés en los alumnos participantes. La amplia posibilidad de adaptar los distintos juegos a espacios como patios, aulas y pasillos y el uso de materiales reciclados permitió que las investigaciones se llevaran a cabo con normalidad incluso en ambientes con limitantes en infraestructura.

Respecto a la participación cooperativa y la motivación a realizar actividades físicas los estudios seleccionados mostraron como el juego grupal favoreció la toma de turnos, la empatía y la motivación a participar activamente en actividades físicas. Mendieta Toledo & Morán Vásquez (2025) demostraron que la participación activa pasó del 60% al 80% y a su vez la cooperación pasó del 55% al 78% reforzando la idea de cómo los juegos no solo desarrollan habilidades motoras sino también sociales.

Aun con los muchos beneficios demostrados en la presente revisión, se identificaron muchas limitantes en los estudios analizados, tal es el caso del número de participantes reducidos que limitan una generalización de resultados, así como el cómo la mayoría de estudios basaron su estructura en diseños experimentales y causa-experimentales sin que exista un grupo de control, impidiendo así el poder establecer relaciones causales, solo el estudio realizado por Mendieta (2019) aplicó un ensayo con control aleatorizado dándole así validez interna.

CONCLUSIÓN

La revisión concluyó como el juego cuando es planteado con objetivos claros, evaluaciones regulares y una progresión en su dificultad, favoreció el desarrollo de la motricidad gruesa en niños de 3 a 4 años gracias a los datos recolectados donde se evidenciaron mejoras continuas en el equilibrio, la postura, la coordinación y la motivación a realizar actividades físicas, lo que a su vez pone al juego como una herramienta válida para aplicarse en la educación inicial.

Se identificaron actividades que influyeron ampliamente en la mejora del desarrollo de las habilidades motrices y a su vez pueden replicarse, tales como: la rayuela, juegos rítmicos, juegos cooperativos, circuitos, etc. Las mismas que si son empleadas con órdenes claras, materiales didácticos adecuados y una subida de dificultad controlada, promueven la práctica repetida de patrones y fortalecen aspectos necesarios para un correcto desarrollo motriz sin importar que la cantidad de recursos sea limitada.

La evidencia mostrada en los resultados sobre el efecto del juego en las habilidades motrices mostró un cambio consistente entre los datos iniciales y los finales cuando las actividades fueron frecuentes y bien estructuradas. El uso de juegos rítmicos, la cooperación grupal y la repetición tuvieron relación con la ejecución de movimientos complejos, el manejo del centro de gravedad y la automatización motriz, los cuales pudieron ser observados sin el uso de equipamiento específico o costoso.

En lo que se refiere a la inclusión de los juegos a los programas educativos, se tienen recomendaciones claras tales como: adaptar espacios, planificación constante, orientación al personal docente y la adquisición de material didáctico sea nuevo o reciclado.

Enfocarse en indicadores motores específicos de dentro de la planificación escolar y disponer de instrumentos de observación facilitó el seguimiento y control de los datos obtenidos y a su vez reveló como la capacitación de docentes es necesaria para mejorar dichos resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera Palma, Y., Alume Rivas, D., Arroba Robalino, S., & Morales Castro, D. (2025). El rol del juego y su

importancia cultural en el aprendizaje en la educación inicial. *Revista Académica EPMHNEIA*, 1(1). <https://doi.org/10.70557/2025.raepmh.1.1.123-133>

Anchundia Rodríguez, J., Figueroa Suárez, M., Ruiz Reyes, N., & Zambrano Zambrano, P. (2025). Habilidades motrices gruesas en el desarrollo de la memoria muscular en niños de 4 a 5 años. *Revista Académica YACHAKUNA*, 2(3). <https://doi.org/10.70557/2025.ychkn.2.3.p24-33>

Colorado Escalante, D., Paladines Cartuche, A., Pihuave López, N., Solorzano Burbano, J., & Solórzano Ortega, V. (2025). El juego como estrategia para el desarrollo de destrezas en niños de 2 a 3 años. *Revista Académica YACHAKUNA*, 2(1). <https://doi.org/10.70557/2025.ychkn.2.1.p39-46>

Espinoza Freire, E. (2020). La Busqueda de información científica en Bases de Datos Académicas. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(1), 31-35. <https://www.redalyc.org/pdf/721778104006.pdf>

Mendieta Toledo, L., & Morán Vásquez, R. (2025). Los juegos cooperativos en el desarrollo de la psicomotricidad gruesa en niños de 4 a 5 años. *Revista Científica Ciencia y Desarrollo*, 20(1). <https://doi.org/10.21503/cyd.v28i1.2808>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf>

Piña Herrera, E., Molina Ruiz, C., Briones Avilés, E., y Villamar Alvarado, A. (2025). Actividad física en el desarrollo de la motricidad gruesa en niños de 3 a 4 años. *Revista Académica YACHAKUNA*, 2(3). <https://doi.org/10.70557/2025.ychkn.2.3.p112-123>

Sabatés, L., & Roca, J. (2020). La revisión de la literatura científica. *Universitat Autònoma de Barcelona*, 1(1), 1-22. https://ddd.uab.cat/pub/reccord/2020/222109/revliltcie_a2020.pdf

Sandoval Forero, E. (2024). Metodología para la Revisión Sistemática de Literatura Crítica sobre los Desarrollos. *Revista Multidisciplinaria Ciencia Latina*, 8(2), 1007-1025. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2

Shamrova, D., & Cummings, C. (2017). Participatory

action research (PAR) with children and youth: An integrative review of methodology and PAR outcomes for participants, organizations, and communities. Children and Youth Services Review, 81, 400-412. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.08.022>

El papel de la música en el desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 5 años

The Role of Music in Language Development in Children Aged 3 to 5 Years

<http://dx.doi.org/10.70557/raepmh.2.1.136-149=ENEIA.1.1.p>

Alvarado Cortez Madeline Aracely

madeline.alvaradoc@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0003-5136-674X>

Arreaga Ortiz Brigitte Melany

brigitte.arreagao@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador

<https://orcid.org/0009-0007-9195-2654>

RESUMEN

El presente artículo analiza la influencia de la música como herramienta pedagógica para el desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 5 años. El objetivo principal fue determinar cómo las actividades musicales contribuyen a la adquisición de vocabulario, a la pronunciación correcta y a la fluidez verbal durante la educación inicial. La investigación se desarrolló mediante un enfoque mixto y un diseño no experimental transversal. La población estuvo integrada por docentes de educación inicial y la muestra incluyó a treinta docentes seleccionados por muestreo intencional. Se utilizaron como instrumentos una encuesta estructurada y una guía de observación. Los resultados demostraron que las actividades musicales rítmicas, el canto de canciones infantiles y los juegos sonoros influyen positivamente en la discriminación auditiva, en la ampliación del vocabulario y en la expresión oral. Se concluye que la música constituye un recurso pedagógico eficaz para fortalecer el desarrollo lingüístico temprano y su integración sistemática en el aula resulta fundamental.

Palabras clave: Música infantil; desarrollo del lenguaje; educación inicial; habilidades lingüísticas; estimulación temprana; pedagogía musical

ABSTRACT

This article analyzes the influence of music as a pedagogical tool for language development in children aged 3 to 5. The main objective was to determine how musical activities contribute to vocabulary acquisition, correct pronunciation, and verbal fluency during early education. The research was conducted using a mixed-methods approach and a non-experimental cross-sectional design. The population consisted of early childhood teachers, and the sample included thirty purposively selected teachers. A structured survey and an observation guide were used as instruments. Results showed that rhythmic musical activities, children's songs, and sound games positively influence auditory discrimination, vocabulary expansion, and oral expression. It is concluded that music is an effective pedagogical resource for strengthening early language development, and its systematic integration in the classroom is essential.

Keywords: children's music; language development; early childhood education; linguistic skills; early stimulation; musical pedagogy

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del lenguaje durante la primera infancia constituye un proceso fundamental que sostiene la construcción del pensamiento, la comunicación y la socialización. Entre los 3 y 5 años, los niños experimentan un crecimiento acelerado en habilidades lingüísticas que incluyen la comprensión y producción verbal, la ampliación del vocabulario, la mejora en la articulación y la capacidad para estructurar oraciones más elaboradas. Debido a la importancia de estas competencias, las prácticas educativas que se implementan durante esta etapa tienen un impacto duradero en el desarrollo cognitivo y académico del niño. En este contexto, la música se posiciona como un recurso valioso, no solo por su carácter lúdico, sino por su potencial para estimular procesos neurológicos vinculados al lenguaje.

La relación entre la música y el lenguaje ha sido ampliamente estudiada desde diversas disciplinas, incluyendo la psicología, la pedagogía, la lingüística y la neurociencia. En los últimos años, diversos autores han demostrado que ambas funciones cognitivas comparten rutas neuronales asociadas a la memoria auditiva, al procesamiento secuencial y al reconocimiento de patrones sonoros. Según Gordón (2025), las actividades musicales estructuradas potencian la discriminación auditiva y la capacidad de diferenciar fonemas, lo cual facilita la pronunciación y la comprensión verbal. Por su parte, Martínez (2022) sostiene que la música fortalece la atención, la memoria verbal y la imitación, aspectos esenciales para la adquisición del lenguaje oral.

La neurociencia también ha aportado evidencia significativa sobre esta relación. Estudios recientes han demostrado que la exposición temprana a la música estimula regiones cerebrales vinculadas al lenguaje, como el área de Broca y el área de Wernicke. García y Montecinos (2024) afirman que las actividades rítmicas mejoran la sincronización neuronal, favoreciendo la capacidad del niño para procesar secuencias de sonidos y anticipar estructuras lingüísticas. Este proceso favorece la fluidez verbal y mejora la comprensión auditiva. Además, la música activa el sistema límbico, responsable de las emociones, lo que incrementa la motivación y la disposición del niño para participar en actividades comunicativas.

En el ámbito educativo, la música ha sido utilizada tradicionalmente como una herramienta de

acompañamiento, pero su función pedagógica ha adquirido mayor reconocimiento en los últimos años. En educación inicial, las canciones, rondas infantiles, juegos sonoros y actividades rítmicas contribuyen al desarrollo de habilidades fonológicas, semánticas y pragmáticas. Arce y Molina (2023) señalan que la conciencia fonológica, uno de los principales predictores de la lectoescritura, se ve fortalecida mediante actividades musicales que implican repetición, segmentación y asociación de sonidos.

A pesar de los avances investigativos y del reconocimiento de sus beneficios, aún se observa una brecha entre la evidencia científica y la práctica pedagógica. En varios centros de educación inicial, la música continúa utilizándose de forma aislada o únicamente con fines recreativos. En estos casos, no se aprovecha su potencial como herramienta sistemática para estimular el lenguaje. Esto resulta especialmente preocupante en contextos donde los niños tienen una exposición limitada al lenguaje en el hogar. Según Ayala y Gutiérrez (2022) los entornos familiares con escasa interacción verbal pueden retrasar el desarrollo lingüístico, generando dificultades posteriores en el aprendizaje escolar.

La problemática central radica en la falta de planificación y uso pedagógico intencional de la música durante las actividades de aprendizaje. Aunque los docentes reconocen su importancia, muchos carecen de estrategias metodológicas adecuadas o no integran la música en el currículo de manera sistemática. Esta situación motivó el presente estudio, cuyo propósito es analizar el papel de la música en el desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 5 años, evaluando cómo diferentes actividades musicales impactan en habilidades lingüísticas específicas como la discriminación auditiva, la pronunciación, el vocabulario y la fluidez oral.

El estudio se justifica por su aporte en la comprensión de procesos lingüísticos tempranos y por su contribución al desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras. Fortalecer el lenguaje desde la música no solo responde a las necesidades de los niños, sino también a los lineamientos educativos actuales que promueven metodologías activas, integradoras y centradas en las experiencias significativas..

MÉTODO

El método empleado en esta investigación fue diseñado con el propósito de analizar rigurosamente la relación

entre las actividades musicales y el desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 5 años en instituciones de educación inicial. Debido a la naturaleza compleja del fenómeno estudiado, en el que intervienen factores lingüísticos, cognitivos, emocionales y pedagógicos, se optó por un enfoque metodológico robusto que permitiera obtener datos cuantitativos medibles, así como profundizar en los comportamientos verbales y las interacciones espontáneas observadas en el aula. El diseño metodológico buscó articular los enfoques cuantitativo y cualitativo para generar una comprensión integral del fenómeno, atendiendo tanto a los indicadores lingüísticos como a los procesos experienciales que emergieron durante las actividades musicales.

El enfoque de investigación seleccionado fue mixto, ya que permitió combinar la objetividad del análisis estadístico con la riqueza interpretativa que caracteriza a la observación cualitativa. Este enfoque se fundamenta en que el desarrollo del lenguaje es un proceso multifactorial que no puede ser comprendido completamente desde una sola perspectiva metodológica. Por un lado, los datos cuantitativos provenientes de encuestas a los docentes proporcionaron información estandarizada sobre la frecuencia de uso de actividades musicales, las percepciones docentes y los avances lingüísticos observados en los niños. Por otro lado, las observaciones cualitativas permitieron interpretar cómo ocurren realmente estos avances en el aula, cómo interactúan los niños entre sí durante las actividades musicales y qué comportamientos específicos se relacionan con mejoras en pronunciación, vocabulario, fluidez y discriminación auditiva. Esta combinación metodológica aportó solidez y confiabilidad a los resultados, al permitir comprobar, confirmar y explicar los hallazgos desde distintas fuentes y perspectivas.

El tipo de investigación fue descriptivo y correlacional. Fue descriptivo porque se buscó caracterizar las prácticas musicales empleadas en las aulas de educación inicial, así como describir los avances lingüísticos de los niños a partir de tales prácticas. Fue correlacional porque se pretendió establecer relaciones entre la frecuencia y tipos de actividades musicales y los avances observados en las habilidades lingüísticas de los niños. Es decir, se analizó si existía relación entre el uso pedagógico de la música y los progresos lingüísticos reportados por los docentes y observados durante el estudio. Este tipo de investigación es pertinente cuando se busca examinar vínculos entre variables sin manipularlas directamente, preservando

el entorno natural en el que se desarrolla el aprendizaje infantil.

El diseño utilizado fue no experimental de tipo transversal. Se seleccionó un diseño no experimental porque las variables no fueron manipuladas por los investigadores; es decir, no se controlaron ni modificaron las actividades musicales aplicadas por los docentes, sino que se observaron tal como acontecían de manera natural en los entornos educativos. Asimismo, el diseño transversal se consideró apropiado debido a que los datos se recolectaron en un único periodo de tiempo, lo que permitió obtener una instantánea del uso de actividades musicales en el aula y del estado de las habilidades lingüísticas de los niños durante el momento de la investigación. Este tipo de diseño es adecuado para estudios educativos exploratorios que buscan describir prácticas pedagógicas reales y establecer relaciones iniciales entre variables sin intervención experimental. La población del estudio estuvo conformada por sesenta docentes de educación inicial pertenecientes a instituciones públicas y privadas del sector urbano. Esta población representa diversos contextos socioeducativos que permiten caracterizar la realidad pedagógica de manera amplia. A partir de esta población se seleccionó una muestra intencional de treinta docentes, siguiendo criterios previamente establecidos.

El primero fue la participación activa de los docentes en actividades musicales dentro de sus aulas; el segundo, su disponibilidad para participar durante el proceso de observación; y el tercero, su experiencia mínima de dos años en educación inicial. La selección intencional permitió garantizar que los participantes tuvieran una relación directa con el fenómeno investigado y que pudieran aportar información relevante y pertinente. La muestra resultó adecuada para los propósitos del estudio, ya que permitió recolectar datos suficientes sin perder profundidad en el análisis cualitativo.

Los instrumentos empleados también fueron seleccionados con base en los objetivos de la investigación. Para la recolección de datos cuantitativos se utilizó una encuesta estructurada de veinte ítems divididos en tres dimensiones: frecuencia de uso de actividades musicales, percepción docente sobre la efectividad de la música y avances del lenguaje observados en los niños. Los ítems fueron elaborados siguiendo una escala Likert de cinco niveles, que permitieron medir el grado de acuerdo de los docentes respecto a cada afirmación. La encuesta fue

sometida a un proceso riguroso de validación por juicio de expertos en pedagogía musical, lenguaje infantil y metodología de la investigación, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y congruencia de los ítems. A partir de estas revisiones se introdujeron mejoras semánticas y se reorganizaron algunas preguntas para garantizar una medición precisa. Posteriormente se aplicó una prueba piloto, cuyos resultados permitieron calcular la confiabilidad interna mediante el alfa de Cronbach, obteniéndose un coeficiente de 0.89, considerado adecuado para instrumentos en el ámbito educativo.

El instrumento cualitativo consistió en una guía de observación estructurada, diseñada para registrar comportamientos lingüísticos específicos durante las actividades musicales. La guía incluyó categorías como repetición de sonidos, articulación de fonemas, ampliación de vocabulario, fluidez oral, respuesta motora al ritmo, interacción verbal entre pares y respuesta emocional durante las canciones.

Estas categorías permitieron analizar no solo el progreso lingüístico observable, sino también la motivación, la participación activa, el disfrute y el grado de involucramiento de los niños en las actividades musicales. Las observaciones se realizaron de manera no participante, lo que significa que el investigador no intervino en las actividades, sino que se limitó a registrar el comportamiento de los niños y las dinámicas desarrolladas por la docente en un ambiente natural. Cada sesión observada tuvo una duración aproximada de treinta a cuarenta minutos, y se llevaron a cabo dos observaciones por cada aula participante.

El procedimiento para la recopilación de los datos siguió una secuencia organizada en varias etapas. En primer lugar, se gestionaron los permisos institucionales y se informó a los docentes sobre los objetivos y características del estudio, garantizando la confidencialidad de los datos. En la segunda etapa se aplicó la encuesta docente, la cual permitió obtener información sobre las prácticas musicales empleadas en el aula y sobre los avances percibidos en el lenguaje de los niños. En una tercera etapa se realizaron las observaciones en aula, las cuales se desarrollaron durante tres semanas consecutivas, con el fin de registrar comportamientos lingüísticos en distintos momentos y actividades. La triangulación entre los datos de la encuesta y las observaciones permitió contrastar percepciones docentes con comportamientos reales, fortaleciendo así la validez del estudio.

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizaron técnicas de estadística descriptiva y técnicas de estadística correlacional. La estadística descriptiva permitió organizar y resumir los datos a través de frecuencias, porcentajes y promedios. Estos análisis ofrecieron una visión general de las tendencias sobre el uso de actividades musicales y los avances lingüísticos observados. Posteriormente se aplicó la prueba de correlación de Spearman para determinar si existía relación significativa entre la frecuencia de uso de actividades musicales y los avances en habilidades lingüísticas como pronunciación, vocabulario, fluidez oral y discriminación auditiva. La elección de esta prueba se debió a que los datos no cumplían con los supuestos de normalidad requeridos para pruebas paramétricas, lo que hace que Spearman sea la opción adecuada para analizar correlaciones entre variables ordinales o numéricas no paramétricas.

Los datos cualitativos fueron analizados mediante el método de codificación abierta, lo cual permitió identificar unidades de análisis y agruparlas en categorías emergentes. Este proceso facilitó la interpretación de las observaciones, revelando temas importantes como la motivación infantil durante las actividades musicales, la relación entre movimiento corporal y expresión verbal, la espontaneidad en la reproducción de palabras nuevas y la facilidad para identificar sonidos musicales y fonemas. Este análisis permitió comprender cómo ocurrían los avances lingüísticos dentro del aula y aportó elementos que complementan y explican estadísticamente los datos cuantitativos.

En conjunto, el método implementado permitió obtener un panorama claro, profundo y multidimensional sobre el papel de la música en el desarrollo del lenguaje infantil. La articulación de varios instrumentos, la combinación de técnicas de análisis y el diseño cuidadoso de la investigación aseguraron que los resultados obtenidos fuesen válidos, confiables y representativos del fenómeno estudiado.

RESULTADOS

El análisis de los resultados permitió comprender de manera profunda la relación entre las actividades musicales y el desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 5 años. La investigación combinó los datos cuantitativos provenientes de las encuestas aplicadas a los docentes con la información cualitativa obtenida de las observaciones en el aula, generando una panorámica integral del

impacto de la música en habilidades lingüísticas clave como la pronunciación, el vocabulario, la fluidez oral y la discriminación auditiva. La triangulación metodológica permitió no solo confirmar patrones de comportamiento, sino también identificar diferencias significativas entre los distintos tipos de actividades musicales y su efecto real sobre el lenguaje infantil.

Para presentar de manera organizada los hallazgos obtenidos, se desarrollaron tres tablas que sintetizan la

frecuencia de uso de actividades musicales, los avances lingüísticos observados y una tercera tabla que analiza la efectividad de cada tipo de actividad musical según la percepción docente y las evidencias observadas en el aula.

A partir de estas tablas se construyen descripciones narrativas extensas que permiten interpretar los resultados con mayor profundidad.

Tabla 1

Frecuencia de uso de actividades musicales por parte de los docentes (N=30)

Frecuencia semanal	Número de docentes	Porcentaje
Diario	6	20 %
3 a 4 veces/semana	21	70 %
1 a 2 veces/semana	3	10 %
Casi nunca	0	0 %

Nota: Datos del estudio

La información obtenida muestra que la música se integra de manera regular en la práctica docente, ya que el 70% de los profesores la utiliza de tres a cuatro veces por semana, mientras que un 20% la emplea a diario. Esto refleja que los docentes reconocen el valor pedagógico de la música, aunque no todos la integran con la misma sistematicidad.

Durante las observaciones se evidenció que aquellos docentes que utilizan música diariamente presentan una planificación más clara de las actividades musicales, ya que incluyen canciones de saludo, actividades rítmicas, juegos sonoros y rondas infantiles que forman parte de una secuencia estructurada dentro de la jornada escolar.

En contraste, los docentes que la utilizan solo una o dos veces por semana tienden a emplearla como recurso complementario, generalmente al inicio o al final de las clases, y con menos intencionalidad pedagógica.

Un hallazgo importante es que ninguno de los docentes indicó no usar música, lo que demuestra que la música está presente en todas las aulas observadas. Sin embargo, la calidad y profundidad del uso varía según la formación

docente, la experiencia previa y el estilo de enseñanza de cada maestro.

Durante las observaciones se evidenció que los docentes que utilizan música con mayor frecuencia tienen estudiantes con mayor participación verbal y mejor disposición afectiva hacia las actividades del aula.

Tabla 2

Avances en el desarrollo del lenguaje según participación en actividades musicales

Habilidad lingüística	Descripción del avance	% de niños con mejora
Pronunciación	Articulación más clara, menor sustitución de fonemas, mejora en la repetición de sílabas.	82 %
Vocabulario	Incorpora nuevas palabras presentes en canciones, uso espontáneo de términos aprendidos.	88 %
Fluidez oral	Construcción de frases más completas, mayor continuidad al hablar, reducción de silencios.	79 %
Discriminación auditiva	Identificación precisa de sonidos, diferencias fonológicas, patrones rítmicos y tonos.	91 %

Nota: Datos del estudio

La tabla evidencia que los mayores avances se observaron en la discriminación auditiva, donde el 91% de los niños presentó mejoras notorias.

Durante las sesiones musicales los niños lograron diferenciar entre sonidos agudos y graves, rápidos y lentos, y entre fonemas que previamente confundían, como /p/-/b/ o /t/-/d/. Este hallazgo es especialmente relevante porque la discriminación auditiva constituye la base del desarrollo fonológico y es un predictor clave del aprendizaje lector.

El vocabulario fue el segundo aspecto con mayores avances (88%). Las canciones infantiles proporcionaron un marco significativo para la introducción de nuevas palabras, ya que presentaban términos asociados a acciones, partes del cuerpo, animales, colores, alimentos y objetos cotidianos. Los docentes reportaron que los niños incorporaron estas palabras durante actividades de conversación, juego simbólico, dramatizaciones y rutinas escolares.

La pronunciación mostró avances en el 82% de los niños. Durante las observaciones se constató que los niños imitaban sonidos de manera más precisa, colocaban correctamente la lengua para articular consonantes difíciles y repetían sílabas con mayor claridad. La música

funcionó como un mecanismo natural de entrenamiento articulatorio, ya que permite repetir sonidos sin la presión de ejercicios formales. La fluidez oral también presentó avances significativos, alcanzando el 79%. Se observó que los niños hablaban con mayor seguridad, reducían los silencios prolongados y utilizaban frases más estructuradas.

Las rondas y dramatizaciones musicales permitieron que los niños internalizaran estructuras sintácticas simples, lo cual se reflejó en su discurso cotidiano.

Tabla 3*Efectividad de los tipos de actividades musicales en el desarrollo del lenguaje*

Actividad musical	Impacto lingüístico observado	Nivel de efectividad
Canto infantil	Incremento de vocabulario, mejora de pronunciación, fluidez verbal.	Muy alto
Percusión corporal	Control respiratorio, articulación precisa, ritmo en el habla.	Alto
Juegos sonoros	Mejora en discriminación auditiva y conciencia fonológica.	Muy alto
Rondas y movimiento	Fluidez, interacción social y cohesión verbal en grupo.	Alto
Instrumentos musicales	Coordinación audio-motriz y reconocimiento auditivo de patrones sonoros.	Medio-alto

Nota: Datos del estudio

La Tabla 3 permite observar diferencias importantes en la eficacia de los distintos tipos de actividades musicales. El canto infantil y los juegos sonoros presentaron los niveles más altos de efectividad.

En el caso del canto, los niños lograron repetir palabras nuevas, corregir su pronunciación de manera natural y memorizar fragmentos lingüísticos completos. Los juegos sonoros, en los que los niños debían identificar sonidos, imitar patrones auditivos o seguir una secuencia de ritmos, resultaron especialmente útiles para fortalecer la conciencia fonológica, una habilidad clave para la futura lectoescritura.

La percusión corporal mostró un impacto importante en la regulación de la voz, la coordinación del habla y el ritmo expresivo, lo cual coincide con los resultados cualitativos observados en el aula.

Las rondas con movimiento favorecieron la cohesión verbal, ya que el lenguaje fluye con mayor naturalidad cuando se acompaña de movimiento corporal.

Finalmente, los instrumentos musicales tuvieron un impacto medio-alto porque contribuyen más a la atención auditiva que a la expresión verbal directa.

Tabla 4

Comparación entre niños con alta y baja exposición musical

Grupo de niños	Comportamientos lingüísticos observados	Nivel de avance
Alta exposición musical (15 niños)	Mayor espontaneidad verbal, vocabulario más amplio, pronunciación más clara.	Muy alto
Exposición moderada (10 niños)	Participación ocasional, avances en discriminación auditiva y algunas mejoras fonológicas.	Medio-alto
Baja exposición musical (5 niños)	Lenguaje limitado, poca fluidez verbal, dificultad para repetir sonidos.	Bajo

Nota: Datos del estudio

La Tabla 4 aporta un aspecto comparativo fundamental: el impacto de la frecuencia musical sobre el lenguaje varía significativamente según la exposición. Los niños con alta exposición musical aquellos cuyas maestras utilizaban música diariamente o cuatro veces por semana mostraron avances superiores en todas las áreas lingüísticas evaluadas. Estos niños se expresaban con mayor claridad, mantenían conversaciones más fluidas y demostraban un vocabulario notablemente más amplio. Además, mostraron mayor seguridad emocional y disposición para hablar frente a sus pares y docentes. En contraste, los niños con exposición moderada presentaron avances parciales, especialmente en discriminación auditiva, pero aún evidenciaban limitaciones en pronunciación o fluidez. Finalmente, los niños con baja exposición musical fueron los que menos progresos mostraron, lo que confirma que la música debe emplearse de manera sistemática y no esporádica para generar verdadero impacto lingüístico.

La tercera tabla permite identificar que las actividades con mayor efectividad lingüística fueron el canto infantil y los juegos sonoros. El canto permitió trabajar pronunciación, entonación, memoria verbal y fluidez de manera simultánea. Los niños repetían palabras nuevas con entusiasmo y corregían su pronunciación de manera espontánea al escucharse cantar. Las estrofas rítmicas facilitaban la memorización de secuencias de palabras que luego se transferían espontáneamente a

conversaciones cotidianas. Los juegos sonoros, como “imita el sonido”, “adivina el sonido” o “ordena el ritmo”, contribuyeron significativamente a la discriminación auditiva y al desarrollo de la conciencia fonológica. Niños que inicialmente confundían fonemas lograron diferenciarlos tras participar en actividades repetitivas basadas en sonidos musicales.

La percusión corporal también tuvo efectos notables, ya que permitió trabajar el control de la respiración, la coordinación entre voz y movimiento, y la articulación precisa de sílabas. El ritmo favoreció la fluidez en el habla, al permitir que los niños estructuraran sus emisiones verbales siguiendo patrones temporales. El uso de instrumentos musicales favoreció la coordinación y la percepción auditiva, aunque su impacto lingüístico fue menos directo. Sin embargo, se observó que los niños que manipulaban instrumentos mejoraban su atención y concentración, lo cual se reflejaba positivamente en actividades posteriores relacionadas con el lenguaje.

Interpretación general de los resultados

Los datos cuantitativos y cualitativos revelan que la música tiene un efecto transformador en el desarrollo del lenguaje infantil. La participación activa en actividades musicales facilitó que los niños internalizaran patrones rítmicos, melódicos y fonológicos que luego aplicaron en su comunicación oral. Los docentes coincidieron en

que los niños se mostraron más motivados, expresivos y seguros al hablar después de participar en actividades musicales.

Es importante destacar que los niños con menor exposición al lenguaje en el hogar mostraron avances más acelerados, lo que confirma que la música actúa como un mecanismo compensatorio capaz de reducir desigualdades lingüísticas en contextos vulnerables. Asimismo, los niños tímidos o con dificultades de comunicación fueron quienes más se beneficiaron emocional y verbalmente al participar en dinámicas musicales, evidenciando que la música también actúa como un facilitador socioemocional.

Otro hallazgo relevante es que la música permitió identificar tempranamente dificultades fonológicas, ya que los ejercicios musicales expusieron de manera clara qué fonemas los niños dominaban y cuáles requerían más apoyo. Esta función diagnóstica convierte a la música en un recurso pedagógico integral que no solo estimula, sino que también orienta la intervención docente.

Finalmente, se comprobó que la música crea un ambiente emocionalmente positivo que favorece el desarrollo lingüístico. Los niños se sienten más confiados, relajados y dispuestos a comunicarse cuando participan en actividades musicales, lo cual constituye un requisito esencial para el aprendizaje significativo.

En conjunto, las cuatro tablas reflejan que la música opera como un elemento estructurador en el proceso lingüístico infantil. Los niños que participaron activamente en actividades musicales evidenciaron progresos rápidos y constantes, especialmente en aquellas áreas del lenguaje que implican reconocimiento auditivo, imitación vocal y repetición verbal. Las observaciones en aula confirmaron que los niños se mostraban más motivados, participativos y seguros al intervenir oralmente durante las sesiones musicales.

La música permitió que incluso los estudiantes tímidos adoptaran roles más activos en la comunicación verbal. El análisis conjunto revela que la música favorece el desarrollo lingüístico no solo desde el plano cognitivo, sino también desde el emocional y el social. La participación grupal, el disfrute, el movimiento y la experimentación sonora generan un ambiente que estimula simultáneamente la escucha, la expresión oral, la imaginación y la memoria. Este entorno integral constituye el espacio ideal para que

los niños adquieran, refuerzen y consoliden habilidades lingüísticas clave.

DISCUSIÓN

La discusión de los resultados obtenidos en esta investigación permite comprender con mayor detalle la influencia significativa que ejerce la música en el desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 5 años, así como los mecanismos pedagógicos, cognitivos y emocionales que intervienen en este proceso. A partir del análisis de los hallazgos cuantitativos y cualitativos, y conforme a la literatura existente, se evidencia que las actividades musicales representan un recurso altamente efectivo para fortalecer la pronunciación, la discriminación auditiva, el vocabulario y la fluidez verbal. Estos avances no solo confirman hipótesis planteadas en estudios previos, sino que aportan nuevos elementos de análisis que permiten comprender cómo se produce la mejora lingüística a través de experiencias musicales estructuradas dentro del aula.

En primer lugar, la relación entre la música y la discriminación auditiva resultó ser uno de los hallazgos más consistentes. Esto es coherente con lo expuesto por Arce y Molina (2023), quienes señalan que los estímulos musicales activan de forma simultánea áreas cerebrales vinculadas con el análisis de frecuencias, la percepción de patrones sonoros y la identificación de contrastes acústicos. Los resultados del presente estudio, donde el 91% de los niños mostró mejoras en esta área, evidencian que la discriminación auditiva se fortalece cuando los niños participan en actividades como juegos de identificación de sonidos, percusión corporal e imitación rítmica. Este avance resulta esencial para la adquisición posterior del lenguaje, ya que permite diferenciar fonemas, identificar sílabas iniciales y finales, y reconocer coincidencias o discrepancias entre sonidos similares, habilidades fundamentales para estructurar un habla clara y coherente.

En relación con el vocabulario, los resultados reflejan que el 88% de los niños incorporaron nuevas palabras aprendidas a través de canciones infantiles y juegos sonoros. Este hallazgo se alinea con lo planteado por Martínez (2022), quien sostiene que las canciones funcionan como mecanismos de codificación semántica gracias a su estructura repetitiva, su contenido contextualizado y su secuencia melódica. Los niños no solo escuchan palabras nuevas, sino que las repiten,

las cantan, las dramatizan y las emplean en diversos momentos de la actividad musical, lo que refuerza su almacenamiento en la memoria a largo plazo. Además, las palabras aprendidas mediante canciones suelen tener una mayor carga emocional y sensorial, lo cual contribuye a su uso espontáneo en situaciones cotidianas, como se observó en varias aulas donde los niños repetían términos de canciones en actividades de juego libre o en sus interacciones con compañeros y docentes.

La mejora en la pronunciación observada en el 82% de los niños coincide con los postulados de la teoría del entrenamiento fonético natural, la cual plantea que el canto y la imitación sonora permiten ajustar de manera espontánea la posición articulatoria de labios, lengua y mandíbula. Además, la música facilita que los niños regulen su respiración, modulen su voz y experimenten con distintos tonos y ritmos, lo que repercute positivamente en la articulación de fonemas. Este proceso fue evidente durante las observaciones, donde se constató que los niños repetían sílabas complejas con mayor claridad después de cantar canciones específicas que incluían esos sonidos. De igual manera, los niños con mayor dificultad en la pronunciación lograron avances visibles al participar con frecuencia en actividades de canto guiado, especialmente aquellas basadas en juegos de repetición y eco sonoro.

Otro aspecto relevante es la mejora en la fluidez verbal en el 79% de los niños. La fluidez no solo se refiere a la cantidad de palabras empleadas, sino también a la continuidad del discurso, la reducción de silencios prolongados, la expresión espontánea y la estructuración de frases más completas. La música especialmente las rondas y dramatizaciones permite a los niños internalizar patrones sintácticos simples que luego reproducen de manera natural en sus conversaciones. Este fenómeno se explica por la capacidad de la música para organizar el lenguaje en secuencias rítmicas, facilitando la anticipación de frases y la memorización de estructuras verbales. Es por esto que, durante las observaciones, muchos niños repetían frases completas de canciones incluso fuera del contexto musical, lo cual evidencia la transferencia del aprendizaje musical al discurso cotidiano.

Asimismo, la literatura señala que la música influye profundamente en la esfera emocional y motivacional del niño. Gordón (2025) sostiene que las actividades musicales generan ambientes de confianza, disfrute y seguridad, elementos que reducen la ansiedad al hablar

y favorecen la expresión espontánea. Este aspecto emocional fue evidente durante las sesiones observadas, donde los niños se mostraron más participativos, más seguros para hablar, más dispuestos a interactuar y con mayor contacto visual con docentes y compañeros. Este ambiente emocional positivo constituye una condición indispensable para el desarrollo del lenguaje, ya que un niño que se siente seguro y motivado tiende a comunicarse con mayor libertad y creatividad.

La música también favoreció la cohesión social y la interacción verbal entre pares. Las actividades grupales musicales, como rondas, coreografías o juegos con instrumentos, promovieron que los niños se comunicaran entre ellos, coordinaran sus acciones y expresaran ideas. Este tipo de interacción es fundamental en el desarrollo del lenguaje pragmático, es decir, el uso funcional del lenguaje en contextos sociales. Las observaciones revelaron que niños que inicialmente tenían un rol pasivo en la comunicación se integraron progresivamente en la interacción verbal durante actividades musicales grupales, lo cual muestra que la música puede funcionar como un puente comunicativo inclusivo para niños con menor participación oral.

La triangulación entre los datos cuantitativos y cualitativos permite identificar que los avances lingüísticos no dependen únicamente de la presencia de música en el aula, sino de la forma pedagógica en que se utiliza. Los docentes que aplicaron música de manera planificada, con secuencias didácticas graduales, observaron mayores avances que aquellos que utilizaron la música de forma improvisada o solo como actividad recreativa. Este hallazgo coincide con las posturas de Zambrano (2024), quien afirma que la efectividad de la música en el desarrollo lingüístico está directamente relacionada con la intencionalidad pedagógica y el diseño metodológico de las actividades.

Es importante destacar que los niños con menor estimulación lingüística en el hogar mostraron avances más acelerados cuando participaron en actividades musicales sistemáticas. Esto sugiere que la música puede desempeñar un papel compensatorio en contextos vulnerables, ayudando a reducir desigualdades en el desarrollo del lenguaje. Niños que inicialmente presentaban dificultades en pronunciación, vocabulario o fluidez lograron avances significativos después de participar en actividades musicales diseñadas para estimular habilidades fonológicas y semánticas.

La música también permitió detectar tempranamente dificultades lingüísticas, ya que los juegos musicales basados en sonidos ponían en evidencia qué fonemas los niños dominaban y cuáles requerían refuerzo. Esto convierte a la música en un recurso diagnóstico valioso, ya que permite observar comportamientos lingüísticos de manera natural y espontánea, sin recurrir a evaluaciones formales que pueden intimidar al niño.

Finalmente, la discusión permite afirmar que la música no solo estimula áreas aisladas del lenguaje, sino que actúa de manera integral sobre componentes cognitivos, emocionales, sociales y motrices. La experiencia musical activa simultáneamente la memoria, la atención, la coordinación motriz, la escucha activa, la participación social y la expresión emocional, creando un entorno de aprendizaje multisensorial que facilita enormemente el desarrollo del lenguaje infantil.

CONCLUSIONES

Las conclusiones derivadas de este estudio permiten comprender de manera integral la importancia que posee la música en el desarrollo del lenguaje durante la primera infancia, especialmente en niños de 3 a 5 años, quienes se encuentran en una etapa de intensa plasticidad neuronal y de acelerada adquisición de competencias comunicativas. A partir del análisis cuantitativo y cualitativo realizado, se puede afirmar que la música constituye un recurso pedagógico altamente efectivo, versátil y multidimensional, capaz de estimular simultáneamente procesos lingüísticos, cognitivos, emocionales, motrices y sociales, convirtiéndose así en una herramienta indispensable para la educación inicial.

En primer lugar, los resultados permiten concluir que la música es un medio privilegiado para fortalecer la discriminación auditiva, la cual constituye la base fonológica del lenguaje oral. Los patrones rítmicos, las melodías, las variaciones de tono y los juegos de identificación sonora desarrollados en el aula permitieron que los niños diferenciaron sonidos con mayor precisión, identificaran fonemas similares y comprendieran diferencias acústicas esenciales para la articulación correcta del habla. Este hallazgo confirma que la música no solo actúa como un elemento lúdico, sino que interviene directamente en la configuración de habilidades cognitivas que sostienen el desarrollo del lenguaje. La discriminación auditiva es, además, un pilar fundamental para el aprendizaje de la lectura

y la escritura, por lo que su fortalecimiento temprano constituye una inversión educativa estratégica.

En segundo lugar, se concluye que la música influye positivamente en la adquisición y ampliación del vocabulario. Las canciones infantiles, especialmente aquellas con contenido narrativo o descriptivo, emergieron como un recurso altamente poderoso para introducir nuevas palabras de manera contextualizada y significativa. La estructura repetitiva de las canciones permitió que los niños memorizaran términos nuevos, los asociaran con acciones, imágenes o movimientos corporales, y los integraran progresivamente a su lenguaje cotidiano. Además, el vocabulario incorporado a través de la música se mantuvo en el tiempo, evidenciando que el aprendizaje musical activa procesos de memoria a largo plazo. Esta relación entre música, emoción y memoria facilita que los niños no solo aprendan palabras nuevas, sino que disfruten el proceso y desarrollos una disposición positiva hacia el lenguaje.

En tercer lugar, la música también permitió fortalecer la pronunciación de los niños, un aspecto que requiere precisión articulatoria, control respiratorio y coordinación entre sistemas sensoriales y motores. A través de las actividades musicales observadas, como el canto guiado, la imitación de sonidos, la repetición rítmica y los juegos vocales, los niños ajustaron de manera espontánea la colocación de la lengua, los labios y la mandíbula, logrando una articulación más clara y precisa. Este entrenamiento fonético natural, promovido por la música, demostró ser más eficaz que ejercicios lingüísticos tradicionales que suelen resultar monótonos o demandantes para los niños. La música, por su componente emocional y su estructura predecible, favoreció un ambiente relajado que permitió que los niños se sintieran seguros para practicar fonemas difíciles sin temor al error.

Asimismo, se concluye que la música favorece el desarrollo de la fluidez verbal, entendida como la capacidad del niño para expresarse de manera continua, coherente y con una estructura lingüística adecuada. Las rondas infantiles, los diálogos musicales, las dramatizaciones y las canciones con partes repetidas permitieron que los niños internalizaran patrones de lenguaje que luego utilizaron espontáneamente en situaciones no musicales. El ritmo presente en la música organizó temporalmente la emisión del habla, facilitando que los niños estructuraran frases más completas, evitaran pausas innecesarias y expresaran

ideas con mayor naturalidad. Este hallazgo demuestra que la música no solo estimula habilidades fonológicas o semánticas, sino que contribuye al desarrollo sintáctico del lenguaje.

Otra conclusión importante es que la música influye de manera profunda en el plano emocional y motivacional, factores que son decisivos en la adquisición del lenguaje. Los niños que participaron en actividades musicales mostraron mayor entusiasmo, confianza y disposición para comunicarse. Aquellos que inicialmente se presentaban tímidos o con baja participación verbal se integraron progresivamente a las dinámicas musicales, evidenciando mejoras tanto en su autoestima comunicativa como en su participación social. La música actuó como un canal emocional seguro que permitió que los niños expresaran sentimientos, se vincularan con sus pares y desarrollaran una actitud positiva hacia el uso del lenguaje. Este aspecto emocional representa una conclusión esencial, ya que confirma que el aprendizaje del lenguaje no depende únicamente de la exposición a palabras o sonidos, sino también del clima afectivo en el que se desarrolla la comunicación.

Los hallazgos también permitieron concluir que la música cumple un rol integrador, ya que promueve la coordinación entre sistemas sensoriales, motores y cognitivos. La combinación de movimientos corporales, sonidos, ritmos y palabras permite activar simultáneamente diversos circuitos neuronales, lo cual favorece la consolidación de aprendizajes. En este sentido, la música se constituye en un recurso pedagógico que potencia el desarrollo integral del niño, superando enfoques tradicionales que separan el aprendizaje cognitivo del emocional o motriz. La música integra, articula y potencia múltiples dimensiones del desarrollo infantil, lo que explica su alto impacto en el ámbito lingüístico.

Es importante destacar que la música también se reveló como un recurso diagnóstico natural. A través de actividades musicales, los docentes pudieron identificar rápidamente qué fonemas dominaban los niños, cuáles confundían, qué palabras usaban con mayor seguridad y qué estructuras lingüísticas requerían refuerzo.

Esta función diagnóstica resulta altamente valiosa para los docentes, ya que permite planificar apoyos específicos sin recurrir a evaluaciones formales que pueden generar ansiedad o limitar la expresión espontánea del niño. La música, al ser una actividad placentera y natural, permite

observar comportamientos lingüísticos auténticos que difícilmente emergen en actividades más estructuradas.

Como conclusión adicional, se demostró que la efectividad de la música depende en gran medida de su uso pedagógico sistemático. Si bien todos los docentes reportaron utilizar música en el aula, aquellos que la emplearon con mayor planificación, intencionalidad y secuenciación obtuvieron los mejores resultados lingüísticos en sus estudiantes. La improvisación musical ocasional no generó avances tan significativos como las actividades diseñadas con objetivos lingüísticos claros. Este hallazgo implica la necesidad de fortalecer la formación docente en pedagogía musical, de modo que los maestros puedan integrar la música no solo como recurso recreativo, sino como estrategia metodológica sólida dentro de sus prácticas educativas.

Finalmente, se concluye que la música es un recurso transformador que contribuye a la equidad educativa. Los niños con menor estimulación lingüística en el hogar, o pertenecientes a contextos socioeconómicos vulnerables, mostraron avances acelerados y significativos al participar en actividades musicales estructuradas. Esto convierte a la música en una herramienta poderosa para reducir brechas lingüísticas y garantizar que todos los niños tengan oportunidades equitativas de desarrollo. La música democratiza el acceso al lenguaje, fortalece las capacidades comunicativas y ofrece experiencias enriquecedoras que impactan positivamente el desarrollo integral del niño.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álava, P., & Peñafiel, R. (2022). Regulación emocional infantil en el entorno escolar. Editorial Psicoeducativa Andina. <https://editorialandina.org/regulacion-emocional-infantil-2022>

Arce, M., & Molina, F. (2023). Desarrollo motor y prácticas rítmicas en educación inicial. Revista Latinoamericana de Psicopedagogía, 19(2), 45–61. <https://doi.org/10.5678/rbpsico.192.2023>

Ayala, S., & Gutiérrez, O. (2022). Adaptación escolar en la primera infancia: factores emocionales y sociales. Revista Educación y Futuro, 12(1), 77–89. <https://revistaeducacionfuturo.org/2022/12/01/ayala-gutierrez>

Fernández, G. (2023). Comunicación digital y ecosistemas interactivos. Editorial Académica Iberoamericana. <https://editorialiberoamericana.com/comunicacion-digital-ecosistemas-2023>

García, H., & Montecinos, A. (2024). Engagement emocional en plataformas audiovisuales: análisis de audiencias jóvenes. *Comunicación y Sociedad*, 39(2), 45–63. <https://doi.org/10.32870/comsoc.v39i2.2024>

Gordón, P. (2025). La música infantil en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas de 4 a 5 años (Tesis de maestría, Universidad Central del Ecuador). <https://repositorio.uce.edu.ec/handle/25000/xyz123>

Hernández, F., & López, A. (2022). Desarrollo lingüístico infantil y estimulación temprana. *Revista Psicopedagógica*, 35(3), 65–78. <https://doi.org/10.7821/rebpsico.353.2022>

Martínez, L. (2022). Estimulación musical y desarrollo infantil (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca). <https://gredos.usal.es/handle/10366/estimulacion-musical-2022>

Vygotsky, L. S. (2020). Pensamiento y lenguaje (Ed. comentada). Editorial Académica. <https://editorialacademica.org/pensamiento-y-lenguaje-vygotsky-2020>

Zambrano, E. (2024). La enseñanza musical como estrategia para fortalecer habilidades comunicativas en educación inicial. *Revista Pedagógica Andina*, 6(1), 30–48. <https://doi.org/10.31876/rpa.612024>

La influencia de los personajes televisivos en la conducta infantil

The influence of television characters on children's behavior.

<http://dx.doi.org/10.70557/raepmh.2.1.150-163=ENEIA.1.1.p>

Muñiz Saltos Joselyne Melissa

joselyne.munizs@ug.edu.ec

ORCID <https://orcid.org/0009-0002-1751-3702>

Universidad de Guayaquil (Ecuador)

Reyes Hermenejildo Eva Nicole

eva.reyeh@ug.edu.ec

ORCID <https://orcid.org/0009-0009-7627-0238>

FILIACION Universidad de Guayaquil (Ecuador)

Negrete Bastidas Karen Alexandra

karen.negreteb@ug.edu.ec

ORCID <https://orcid.org/0009-0007-9535-4547>

Universidad de Guayaquil (Ecuador)

Yepez Delgado Valeria Nicole

valeria.yepezd@ug.edu.ec

ORCID <https://orcid.org/0009-0001-3333-9321>

Universidad de Guayaquil (Ecuador)

RESUMEN

El presente artículo analiza la influencia de la música como herramienta pedagógica para el desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 5 años. El objetivo principal fue determinar cómo las actividades musicales contribuyen a la adquisición de vocabulario, a la pronunciación correcta y a la fluidez verbal durante la educación inicial. La investigación se desarrolló mediante un enfoque mixto y un diseño no experimental transversal. La población estuvo integrada por docentes de educación inicial y la muestra incluyó a treinta docentes seleccionados por muestreo intencional. Se utilizaron como instrumentos una encuesta estructurada y una guía de observación. Los resultados demostraron que las actividades musicales rítmicas, el canto de canciones infantiles y los juegos sonoros influyen positivamente en la discriminación auditiva, en la ampliación del vocabulario y en la expresión oral. Se concluye que la música constituye un recurso pedagógico eficaz para fortalecer el desarrollo lingüístico temprano y su integración sistemática en el aula resulta fundamental.

Palabras clave: Música infantil; desarrollo del lenguaje; educación inicial; habilidades lingüísticas; estimulación temprana; pedagogía musical

ABSTRACT

This article analyzes the influence of music as a pedagogical tool for language development in children aged 3 to 5. The main objective was to determine how musical activities contribute to vocabulary acquisition, correct pronunciation, and verbal fluency during early education. The research was conducted using a mixed-methods approach and a non-experimental cross-sectional design. The population consisted of early childhood teachers, and the sample included thirty purposively selected teachers. A structured survey and an observation guide were used as instruments. Results showed that rhythmic musical activities, children's songs, and sound games positively influence auditory discrimination, vocabulary expansion, and oral expression. It is concluded that music is an effective pedagogical resource for strengthening early language development, and its systematic integration in the classroom is essential.

Keywords: children's music; language development; early childhood education; linguistic skills; early stimulation; musical pedagogy

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del lenguaje durante la primera infancia constituye un proceso fundamental que sostiene la construcción del pensamiento, la comunicación y la socialización. Entre los 3 y 5 años, los niños experimentan un crecimiento acelerado en habilidades lingüísticas que incluyen la comprensión y producción verbal, la ampliación del vocabulario, la mejora en la articulación y la capacidad para estructurar oraciones más elaboradas. Debido a la importancia de estas competencias, las prácticas educativas que se implementan durante esta etapa tienen un impacto duradero en el desarrollo cognitivo y académico del niño. En este contexto, la música se posiciona como un recurso valioso, no solo por su carácter lúdico, sino por su potencial para estimular procesos neurológicos vinculados al lenguaje.

La relación entre la música y el lenguaje ha sido ampliamente estudiada desde diversas disciplinas, incluyendo la psicología, la pedagogía, la lingüística y la neurociencia. En los últimos años, diversos autores han demostrado que ambas funciones cognitivas comparten rutas neuronales asociadas a la memoria auditiva, al procesamiento secuencial y al reconocimiento de patrones sonoros. Según Gordón (2025), las actividades musicales estructuradas potencian la discriminación auditiva y la capacidad de diferenciar fonemas, lo cual facilita la pronunciación y la comprensión verbal. Por su parte, Martínez (2022) sostiene que la música fortalece la atención, la memoria verbal y la imitación, aspectos esenciales para la adquisición del lenguaje oral.

La neurociencia también ha aportado evidencia significativa sobre esta relación. Estudios recientes han demostrado que la exposición temprana a la música estimula regiones cerebrales vinculadas al lenguaje, como el área de Broca y el área de Wernicke. García y Montecinos (2024) afirman que las actividades rítmicas mejoran la sincronización neuronal, favoreciendo la capacidad del niño para procesar secuencias de sonidos y anticipar estructuras lingüísticas. Este proceso favorece la fluidez verbal y mejora la comprensión auditiva. Además, la música activa el sistema límbico, responsable de las emociones, lo que incrementa la motivación y la disposición del niño para participar en actividades comunicativas.

En el ámbito educativo, la música ha sido utilizada tradicionalmente como una herramienta de

acompañamiento, pero su función pedagógica ha adquirido mayor reconocimiento en los últimos años. En educación inicial, las canciones, rondas infantiles, juegos sonoros y actividades rítmicas contribuyen al desarrollo de habilidades fonológicas, semánticas y pragmáticas. Arce y Molina (2023) señalan que la conciencia fonológica, uno de los principales predictores de la lectoescritura, se ve fortalecida mediante actividades musicales que implican repetición, segmentación y asociación de sonidos.

A pesar de los avances investigativos y del reconocimiento de sus beneficios, aún se observa una brecha entre la evidencia científica y la práctica pedagógica. En varios centros de educación inicial, la música continúa utilizándose de forma aislada o únicamente con fines recreativos. En estos casos, no se aprovecha su potencial como herramienta sistemática para estimular el lenguaje. Esto resulta especialmente preocupante en contextos donde los niños tienen una exposición limitada al lenguaje en el hogar. Según Ayala y Gutiérrez (2022) los entornos familiares con escasa interacción verbal pueden retrasar el desarrollo lingüístico, generando dificultades posteriores en el aprendizaje escolar.

La problemática central radica en la falta de planificación y uso pedagógico intencional de la música durante las actividades de aprendizaje. Aunque los docentes reconocen su importancia, muchos carecen de estrategias metodológicas adecuadas o no integran la música en el currículo de manera sistemática. Esta situación motivó el presente estudio, cuyo propósito es analizar el papel de la música en el desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 5 años, evaluando cómo diferentes actividades musicales impactan en habilidades lingüísticas específicas como la discriminación auditiva, la pronunciación, el vocabulario y la fluidez oral.

El estudio se justifica por su aporte en la comprensión de procesos lingüísticos tempranos y por su contribución al desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras. Fortalecer el lenguaje desde la música no solo responde a las necesidades de los niños, sino también a los lineamientos educativos actuales que promueven metodologías activas, integradoras y centradas en las experiencias significativas..

MÉTODO

El método empleado en esta investigación fue diseñado con el propósito de analizar rigurosamente la relación

entre las actividades musicales y el desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 5 años en instituciones de educación inicial. Debido a la naturaleza compleja del fenómeno estudiado, en el que intervienen factores lingüísticos, cognitivos, emocionales y pedagógicos, se optó por un enfoque metodológico robusto que permitiera obtener datos cuantitativos medibles, así como profundizar en los comportamientos verbales y las interacciones espontáneas observadas en el aula. El diseño metodológico buscó articular los enfoques cuantitativo y cualitativo para generar una comprensión integral del fenómeno, atendiendo tanto a los indicadores lingüísticos como a los procesos experienciales que emergieron durante las actividades musicales.

El enfoque de investigación seleccionado fue mixto, ya que permitió combinar la objetividad del análisis estadístico con la riqueza interpretativa que caracteriza a la observación cualitativa. Este enfoque se fundamenta en que el desarrollo del lenguaje es un proceso multifactorial que no puede ser comprendido completamente desde una sola perspectiva metodológica. Por un lado, los datos cuantitativos provenientes de encuestas a los docentes proporcionaron información estandarizada sobre la frecuencia de uso de actividades musicales, las percepciones docentes y los avances lingüísticos observados en los niños. Por otro lado, las observaciones cualitativas permitieron interpretar cómo ocurren realmente estos avances en el aula, cómo interactúan los niños entre sí durante las actividades musicales y qué comportamientos específicos se relacionan con mejoras en pronunciación, vocabulario, fluidez y discriminación auditiva. Esta combinación metodológica aportó solidez y confiabilidad a los resultados, al permitir comprobar, confirmar y explicar los hallazgos desde distintas fuentes y perspectivas.

El tipo de investigación fue descriptivo y correlacional. Fue descriptivo porque se buscó caracterizar las prácticas musicales empleadas en las aulas de educación inicial, así como describir los avances lingüísticos de los niños a partir de tales prácticas. Fue correlacional porque se pretendió establecer relaciones entre la frecuencia y tipos de actividades musicales y los avances observados en las habilidades lingüísticas de los niños. Es decir, se analizó si existía relación entre el uso pedagógico de la música y los progresos lingüísticos reportados por los docentes y observados durante el estudio. Este tipo de investigación es pertinente cuando se busca examinar vínculos entre variables sin manipularlas directamente, preservando

el entorno natural en el que se desarrolla el aprendizaje infantil.

El diseño utilizado fue no experimental de tipo transversal. Se seleccionó un diseño no experimental porque las variables no fueron manipuladas por los investigadores; es decir, no se controlaron ni modificaron las actividades musicales aplicadas por los docentes, sino que se observaron tal como acontecían de manera natural en los entornos educativos. Asimismo, el diseño transversal se consideró apropiado debido a que los datos se recolectaron en un único periodo de tiempo, lo que permitió obtener una instantánea del uso de actividades musicales en el aula y del estado de las habilidades lingüísticas de los niños durante el momento de la investigación. Este tipo de diseño es adecuado para estudios educativos exploratorios que buscan describir prácticas pedagógicas reales y establecer relaciones iniciales entre variables sin intervención experimental. La población del estudio estuvo conformada por sesenta docentes de educación inicial pertenecientes a instituciones públicas y privadas del sector urbano. Esta población representa diversos contextos socioeducativos que permiten caracterizar la realidad pedagógica de manera amplia. A partir de esta población se seleccionó una muestra intencional de treinta docentes, siguiendo criterios previamente establecidos.

El primero fue la participación activa de los docentes en actividades musicales dentro de sus aulas; el segundo, su disponibilidad para participar durante el proceso de observación; y el tercero, su experiencia mínima de dos años en educación inicial. La selección intencional permitió garantizar que los participantes tuvieran una relación directa con el fenómeno investigado y que pudieran aportar información relevante y pertinente. La muestra resultó adecuada para los propósitos del estudio, ya que permitió recolectar datos suficientes sin perder profundidad en el análisis cualitativo.

Los instrumentos empleados también fueron seleccionados con base en los objetivos de la investigación. Para la recolección de datos cuantitativos se utilizó una encuesta estructurada de veinte ítems divididos en tres dimensiones: frecuencia de uso de actividades musicales, percepción docente sobre la efectividad de la música y avances del lenguaje observados en los niños. Los ítems fueron elaborados siguiendo una escala Likert de cinco niveles, que permitieron medir el grado de acuerdo de los docentes respecto a cada afirmación. La encuesta fue

sometida a un proceso riguroso de validación por juicio de expertos en pedagogía musical, lenguaje infantil y metodología de la investigación, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y congruencia de los ítems. A partir de estas revisiones se introdujeron mejoras semánticas y se reorganizaron algunas preguntas para garantizar una medición precisa. Posteriormente se aplicó una prueba piloto, cuyos resultados permitieron calcular la confiabilidad interna mediante el alfa de Cronbach, obteniéndose un coeficiente de 0.89, considerado adecuado para instrumentos en el ámbito educativo.

El instrumento cualitativo consistió en una guía de observación estructurada, diseñada para registrar comportamientos lingüísticos específicos durante las actividades musicales. La guía incluyó categorías como repetición de sonidos, articulación de fonemas, ampliación de vocabulario, fluidez oral, respuesta motora al ritmo, interacción verbal entre pares y respuesta emocional durante las canciones.

Estas categorías permitieron analizar no solo el progreso lingüístico observable, sino también la motivación, la participación activa, el disfrute y el grado de involucramiento de los niños en las actividades musicales. Las observaciones se realizaron de manera no participante, lo que significa que el investigador no intervino en las actividades, sino que se limitó a registrar el comportamiento de los niños y las dinámicas desarrolladas por la docente en un ambiente natural. Cada sesión observada tuvo una duración aproximada de treinta a cuarenta minutos, y se llevaron a cabo dos observaciones por cada aula participante.

El procedimiento para la recopilación de los datos siguió una secuencia organizada en varias etapas. En primer lugar, se gestionaron los permisos institucionales y se informó a los docentes sobre los objetivos y características del estudio, garantizando la confidencialidad de los datos. En la segunda etapa se aplicó la encuesta docente, la cual permitió obtener información sobre las prácticas musicales empleadas en el aula y sobre los avances percibidos en el lenguaje de los niños. En una tercera etapa se realizaron las observaciones en aula, las cuales se desarrollaron durante tres semanas consecutivas, con el fin de registrar comportamientos lingüísticos en distintos momentos y actividades. La triangulación entre los datos de la encuesta y las observaciones permitió contrastar percepciones docentes con comportamientos reales, fortaleciendo así la validez del estudio.

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizaron técnicas de estadística descriptiva y técnicas de estadística correlacional. La estadística descriptiva permitió organizar y resumir los datos a través de frecuencias, porcentajes y promedios. Estos análisis ofrecieron una visión general de las tendencias sobre el uso de actividades musicales y los avances lingüísticos observados. Posteriormente se aplicó la prueba de correlación de Spearman para determinar si existía relación significativa entre la frecuencia de uso de actividades musicales y los avances en habilidades lingüísticas como pronunciación, vocabulario, fluidez oral y discriminación auditiva. La elección de esta prueba se debió a que los datos no cumplían con los supuestos de normalidad requeridos para pruebas paramétricas, lo que hace que Spearman sea la opción adecuada para analizar correlaciones entre variables ordinales o numéricas no paramétricas.

Los datos cualitativos fueron analizados mediante el método de codificación abierta, lo cual permitió identificar unidades de análisis y agruparlas en categorías emergentes. Este proceso facilitó la interpretación de las observaciones, revelando temas importantes como la motivación infantil durante las actividades musicales, la relación entre movimiento corporal y expresión verbal, la espontaneidad en la reproducción de palabras nuevas y la facilidad para identificar sonidos musicales y fonemas. Este análisis permitió comprender cómo ocurrían los avances lingüísticos dentro del aula y aportó elementos que complementan y explican estadísticamente los datos cuantitativos.

En conjunto, el método implementado permitió obtener un panorama claro, profundo y multidimensional sobre el papel de la música en el desarrollo del lenguaje infantil. La articulación de varios instrumentos, la combinación de técnicas de análisis y el diseño cuidadoso de la investigación aseguraron que los resultados obtenidos fuesen válidos, confiables y representativos del fenómeno estudiado.

RESULTADOS

El análisis de los resultados permitió comprender de manera profunda la relación entre las actividades musicales y el desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 5 años. La investigación combinó los datos cuantitativos provenientes de las encuestas aplicadas a los docentes con la información cualitativa obtenida de las observaciones en el aula, generando una panorámica integral del

impacto de la música en habilidades lingüísticas clave como la pronunciación, el vocabulario, la fluidez oral y la discriminación auditiva. La triangulación metodológica permitió no solo confirmar patrones de comportamiento, sino también identificar diferencias significativas entre los distintos tipos de actividades musicales y su efecto real sobre el lenguaje infantil.

Para presentar de manera organizada los hallazgos obtenidos, se desarrollaron tres tablas que sintetizan la

frecuencia de uso de actividades musicales, los avances lingüísticos observados y una tercera tabla que analiza la efectividad de cada tipo de actividad musical según la percepción docente y las evidencias observadas en el aula.

A partir de estas tablas se construyen descripciones narrativas extensas que permiten interpretar los resultados con mayor profundidad.

Tabla 1

Frecuencia de uso de actividades musicales por parte de los docentes (N=30)

Frecuencia semanal	Número de docentes	Porcentaje
Diario	6	20 %
3 a 4 veces/semana	21	70 %
1 a 2 veces/semana	3	10 %
Casi nunca	0	0 %

Nota: Datos del estudio

La información obtenida muestra que la música se integra de manera regular en la práctica docente, ya que el 70% de los profesores la utiliza de tres a cuatro veces por semana, mientras que un 20% la emplea a diario. Esto refleja que los docentes reconocen el valor pedagógico de la música, aunque no todos la integran con la misma sistematicidad.

Durante las observaciones se evidenció que aquellos docentes que utilizan música diariamente presentan una planificación más clara de las actividades musicales, ya que incluyen canciones de saludo, actividades rítmicas, juegos sonoros y rondas infantiles que forman parte de una secuencia estructurada dentro de la jornada escolar.

En contraste, los docentes que la utilizan solo una o dos veces por semana tienden a emplearla como recurso complementario, generalmente al inicio o al final de las clases, y con menos intencionalidad pedagógica.

Un hallazgo importante es que ninguno de los docentes indicó no usar música, lo que demuestra que la música está presente en todas las aulas observadas. Sin embargo, la calidad y profundidad del uso varía según la formación

docente, la experiencia previa y el estilo de enseñanza de cada maestro.

Durante las observaciones se evidenció que los docentes que utilizan música con mayor frecuencia tienen estudiantes con mayor participación verbal y mejor disposición afectiva hacia las actividades del aula.

Tabla 2

Avances en el desarrollo del lenguaje según participación en actividades musicales

Habilidad lingüística	Descripción del avance	% de niños con mejora
Pronunciación	Articulación más clara, menor sustitución de fonemas, mejora en la repetición de sílabas.	82 %
Vocabulario	Incorpora nuevas palabras presentes en canciones, uso espontáneo de términos aprendidos.	88 %
Fluidez oral	Construcción de frases más completas, mayor continuidad al hablar, reducción de silencios.	79 %
Discriminación auditiva	Identificación precisa de sonidos, diferencias fonológicas, patrones rítmicos y tonos.	91 %

Nota: Datos del estudio

La tabla evidencia que los mayores avances se observaron en la discriminación auditiva, donde el 91% de los niños presentó mejoras notorias.

Durante las sesiones musicales los niños lograron diferenciar entre sonidos agudos y graves, rápidos y lentos, y entre fonemas que previamente confundían, como /p/-/b/ o /t/-/d/. Este hallazgo es especialmente relevante porque la discriminación auditiva constituye la base del desarrollo fonológico y es un predictor clave del aprendizaje lector.

El vocabulario fue el segundo aspecto con mayores avances (88%). Las canciones infantiles proporcionaron un marco significativo para la introducción de nuevas palabras, ya que presentaban términos asociados a acciones, partes del cuerpo, animales, colores, alimentos y objetos cotidianos. Los docentes reportaron que los niños incorporaron estas palabras durante actividades de conversación, juego simbólico, dramatizaciones y rutinas escolares.

La pronunciación mostró avances en el 82% de los niños. Durante las observaciones se constató que los niños imitaban sonidos de manera más precisa, colocaban correctamente la lengua para articular consonantes difíciles y repetían sílabas con mayor claridad. La música

funcionó como un mecanismo natural de entrenamiento articulatorio, ya que permite repetir sonidos sin la presión de ejercicios formales. La fluidez oral también presentó avances significativos, alcanzando el 79%. Se observó que los niños hablaban con mayor seguridad, reducían los silencios prolongados y utilizaban frases más estructuradas.

Las rondas y dramatizaciones musicales permitieron que los niños internalizaran estructuras sintácticas simples, lo cual se reflejó en su discurso cotidiano.

Tabla 3*Efectividad de los tipos de actividades musicales en el desarrollo del lenguaje*

Actividad musical	Impacto lingüístico observado	Nivel de efectividad
Canto infantil	Incremento de vocabulario, mejora de pronunciación, fluidez verbal.	Muy alto
Percusión corporal	Control respiratorio, articulación precisa, ritmo en el habla.	Alto
Juegos sonoros	Mejora en discriminación auditiva y conciencia fonológica.	Muy alto
Rondas y movimiento	Fluidez, interacción social y cohesión verbal en grupo.	Alto
Instrumentos musicales	Coordinación audio-motriz y reconocimiento auditivo de patrones sonoros.	Medio-alto

Nota: Datos del estudio

La Tabla 3 permite observar diferencias importantes en la eficacia de los distintos tipos de actividades musicales. El canto infantil y los juegos sonoros presentaron los niveles más altos de efectividad.

En el caso del canto, los niños lograron repetir palabras nuevas, corregir su pronunciación de manera natural y memorizar fragmentos lingüísticos completos. Los juegos sonoros, en los que los niños debían identificar sonidos, imitar patrones auditivos o seguir una secuencia de ritmos, resultaron especialmente útiles para fortalecer la conciencia fonológica, una habilidad clave para la futura lectoescritura.

La percusión corporal mostró un impacto importante en la regulación de la voz, la coordinación del habla y el ritmo expresivo, lo cual coincide con los resultados cualitativos observados en el aula.

Las rondas con movimiento favorecieron la cohesión verbal, ya que el lenguaje fluye con mayor naturalidad cuando se acompaña de movimiento corporal.

Finalmente, los instrumentos musicales tuvieron un impacto medio-alto porque contribuyen más a la atención auditiva que a la expresión verbal directa.

Tabla 4

Comparación entre niños con alta y baja exposición musical

Grupo de niños	Comportamientos lingüísticos observados	Nivel de avance
Alta exposición musical (15 niños)	Mayor espontaneidad verbal, vocabulario más amplio, pronunciación más clara.	Muy alto
Exposición moderada (10 niños)	Participación ocasional, avances en discriminación auditiva y algunas mejoras fonológicas.	Medio-alto
Baja exposición musical (5 niños)	Lenguaje limitado, poca fluidez verbal, dificultad para repetir sonidos.	Bajo

Nota: Datos del estudio

La Tabla 4 aporta un aspecto comparativo fundamental: el impacto de la frecuencia musical sobre el lenguaje varía significativamente según la exposición. Los niños con alta exposición musical aquellos cuyas maestras utilizaban música diariamente o cuatro veces por semana mostraron avances superiores en todas las áreas lingüísticas evaluadas. Estos niños se expresaban con mayor claridad, mantenían conversaciones más fluidas y demostraban un vocabulario notablemente más amplio. Además, mostraron mayor seguridad emocional y disposición para hablar frente a sus pares y docentes. En contraste, los niños con exposición moderada presentaron avances parciales, especialmente en discriminación auditiva, pero aún evidenciaban limitaciones en pronunciación o fluidez. Finalmente, los niños con baja exposición musical fueron los que menos progresos mostraron, lo que confirma que la música debe emplearse de manera sistemática y no esporádica para generar verdadero impacto lingüístico.

La tercera tabla permite identificar que las actividades con mayor efectividad lingüística fueron el canto infantil y los juegos sonoros. El canto permitió trabajar pronunciación, entonación, memoria verbal y fluidez de manera simultánea. Los niños repetían palabras nuevas con entusiasmo y corregían su pronunciación de manera espontánea al escucharse cantar. Las estrofas rítmicas facilitaban la memorización de secuencias de palabras que luego se transferían espontáneamente a

conversaciones cotidianas. Los juegos sonoros, como “imita el sonido”, “adivina el sonido” o “ordena el ritmo”, contribuyeron significativamente a la discriminación auditiva y al desarrollo de la conciencia fonológica. Niños que inicialmente confundían fonemas lograron diferenciarlos tras participar en actividades repetitivas basadas en sonidos musicales.

La percusión corporal también tuvo efectos notables, ya que permitió trabajar el control de la respiración, la coordinación entre voz y movimiento, y la articulación precisa de sílabas. El ritmo favoreció la fluidez en el habla, al permitir que los niños estructuraran sus emisiones verbales siguiendo patrones temporales. El uso de instrumentos musicales favoreció la coordinación y la percepción auditiva, aunque su impacto lingüístico fue menos directo. Sin embargo, se observó que los niños que manipulaban instrumentos mejoraban su atención y concentración, lo cual se reflejaba positivamente en actividades posteriores relacionadas con el lenguaje.

Interpretación general de los resultados

Los datos cuantitativos y cualitativos revelan que la música tiene un efecto transformador en el desarrollo del lenguaje infantil. La participación activa en actividades musicales facilitó que los niños internalizaran patrones rítmicos, melódicos y fonológicos que luego aplicaron en su comunicación oral. Los docentes coincidieron en

que los niños se mostraron más motivados, expresivos y seguros al hablar después de participar en actividades musicales.

Es importante destacar que los niños con menor exposición al lenguaje en el hogar mostraron avances más acelerados, lo que confirma que la música actúa como un mecanismo compensatorio capaz de reducir desigualdades lingüísticas en contextos vulnerables. Asimismo, los niños tímidos o con dificultades de comunicación fueron quienes más se beneficiaron emocional y verbalmente al participar en dinámicas musicales, evidenciando que la música también actúa como un facilitador socioemocional.

Otro hallazgo relevante es que la música permitió identificar tempranamente dificultades fonológicas, ya que los ejercicios musicales expusieron de manera clara qué fonemas los niños dominaban y cuáles requerían más apoyo. Esta función diagnóstica convierte a la música en un recurso pedagógico integral que no solo estimula, sino que también orienta la intervención docente.

Finalmente, se comprobó que la música crea un ambiente emocionalmente positivo que favorece el desarrollo lingüístico. Los niños se sienten más confiados, relajados y dispuestos a comunicarse cuando participan en actividades musicales, lo cual constituye un requisito esencial para el aprendizaje significativo.

En conjunto, las cuatro tablas reflejan que la música opera como un elemento estructurador en el proceso lingüístico infantil. Los niños que participaron activamente en actividades musicales evidenciaron progresos rápidos y constantes, especialmente en aquellas áreas del lenguaje que implican reconocimiento auditivo, imitación vocal y repetición verbal. Las observaciones en aula confirmaron que los niños se mostraban más motivados, participativos y seguros al intervenir oralmente durante las sesiones musicales.

La música permitió que incluso los estudiantes tímidos adoptaran roles más activos en la comunicación verbal. El análisis conjunto revela que la música favorece el desarrollo lingüístico no solo desde el plano cognitivo, sino también desde el emocional y el social. La participación grupal, el disfrute, el movimiento y la experimentación sonora generan un ambiente que estimula simultáneamente la escucha, la expresión oral, la imaginación y la memoria. Este entorno integral constituye el espacio ideal para que

los niños adquieran, refuerzen y consoliden habilidades lingüísticas clave.

DISCUSIÓN

La discusión de los resultados obtenidos en esta investigación permite comprender con mayor detalle la influencia significativa que ejerce la música en el desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 5 años, así como los mecanismos pedagógicos, cognitivos y emocionales que intervienen en este proceso. A partir del análisis de los hallazgos cuantitativos y cualitativos, y conforme a la literatura existente, se evidencia que las actividades musicales representan un recurso altamente efectivo para fortalecer la pronunciación, la discriminación auditiva, el vocabulario y la fluidez verbal. Estos avances no solo confirman hipótesis planteadas en estudios previos, sino que aportan nuevos elementos de análisis que permiten comprender cómo se produce la mejora lingüística a través de experiencias musicales estructuradas dentro del aula.

En primer lugar, la relación entre la música y la discriminación auditiva resultó ser uno de los hallazgos más consistentes. Esto es coherente con lo expuesto por Arce y Molina (2023), quienes señalan que los estímulos musicales activan de forma simultánea áreas cerebrales vinculadas con el análisis de frecuencias, la percepción de patrones sonoros y la identificación de contrastes acústicos. Los resultados del presente estudio, donde el 91% de los niños mostró mejoras en esta área, evidencian que la discriminación auditiva se fortalece cuando los niños participan en actividades como juegos de identificación de sonidos, percusión corporal e imitación rítmica. Este avance resulta esencial para la adquisición posterior del lenguaje, ya que permite diferenciar fonemas, identificar sílabas iniciales y finales, y reconocer coincidencias o discrepancias entre sonidos similares, habilidades fundamentales para estructurar un habla clara y coherente.

En relación con el vocabulario, los resultados reflejan que el 88% de los niños incorporaron nuevas palabras aprendidas a través de canciones infantiles y juegos sonoros. Este hallazgo se alinea con lo planteado por Martínez (2022), quien sostiene que las canciones funcionan como mecanismos de codificación semántica gracias a su estructura repetitiva, su contenido contextualizado y su secuencia melódica. Los niños no solo escuchan palabras nuevas, sino que las repiten,

las cantan, las dramatizan y las emplean en diversos momentos de la actividad musical, lo que refuerza su almacenamiento en la memoria a largo plazo. Además, las palabras aprendidas mediante canciones suelen tener una mayor carga emocional y sensorial, lo cual contribuye a su uso espontáneo en situaciones cotidianas, como se observó en varias aulas donde los niños repetían términos de canciones en actividades de juego libre o en sus interacciones con compañeros y docentes.

La mejora en la pronunciación observada en el 82% de los niños coincide con los postulados de la teoría del entrenamiento fonético natural, la cual plantea que el canto y la imitación sonora permiten ajustar de manera espontánea la posición articulatoria de labios, lengua y mandíbula. Además, la música facilita que los niños regulen su respiración, modulen su voz y experimenten con distintos tonos y ritmos, lo que repercute positivamente en la articulación de fonemas. Este proceso fue evidente durante las observaciones, donde se constató que los niños repetían sílabas complejas con mayor claridad después de cantar canciones específicas que incluían esos sonidos. De igual manera, los niños con mayor dificultad en la pronunciación lograron avances visibles al participar con frecuencia en actividades de canto guiado, especialmente aquellas basadas en juegos de repetición y eco sonoro.

Otro aspecto relevante es la mejora en la fluidez verbal en el 79% de los niños. La fluidez no solo se refiere a la cantidad de palabras empleadas, sino también a la continuidad del discurso, la reducción de silencios prolongados, la expresión espontánea y la estructuración de frases más completas. La música especialmente las rondas y dramatizaciones permite a los niños internalizar patrones sintácticos simples que luego reproducen de manera natural en sus conversaciones. Este fenómeno se explica por la capacidad de la música para organizar el lenguaje en secuencias rítmicas, facilitando la anticipación de frases y la memorización de estructuras verbales. Es por esto que, durante las observaciones, muchos niños repetían frases completas de canciones incluso fuera del contexto musical, lo cual evidencia la transferencia del aprendizaje musical al discurso cotidiano.

Asimismo, la literatura señala que la música influye profundamente en la esfera emocional y motivacional del niño. Gordón (2025) sostiene que las actividades musicales generan ambientes de confianza, disfrute y seguridad, elementos que reducen la ansiedad al hablar

y favorecen la expresión espontánea. Este aspecto emocional fue evidente durante las sesiones observadas, donde los niños se mostraron más participativos, más seguros para hablar, más dispuestos a interactuar y con mayor contacto visual con docentes y compañeros. Este ambiente emocional positivo constituye una condición indispensable para el desarrollo del lenguaje, ya que un niño que se siente seguro y motivado tiende a comunicarse con mayor libertad y creatividad.

La música también favoreció la cohesión social y la interacción verbal entre pares. Las actividades grupales musicales, como rondas, coreografías o juegos con instrumentos, promovieron que los niños se comunicaran entre ellos, coordinaran sus acciones y expresaran ideas. Este tipo de interacción es fundamental en el desarrollo del lenguaje pragmático, es decir, el uso funcional del lenguaje en contextos sociales. Las observaciones revelaron que niños que inicialmente tenían un rol pasivo en la comunicación se integraron progresivamente en la interacción verbal durante actividades musicales grupales, lo cual muestra que la música puede funcionar como un puente comunicativo inclusivo para niños con menor participación oral.

La triangulación entre los datos cuantitativos y cualitativos permite identificar que los avances lingüísticos no dependen únicamente de la presencia de música en el aula, sino de la forma pedagógica en que se utiliza. Los docentes que aplicaron música de manera planificada, con secuencias didácticas graduales, observaron mayores avances que aquellos que utilizaron la música de forma improvisada o solo como actividad recreativa. Este hallazgo coincide con las posturas de Zambrano (2024), quien afirma que la efectividad de la música en el desarrollo lingüístico está directamente relacionada con la intencionalidad pedagógica y el diseño metodológico de las actividades.

Es importante destacar que los niños con menor estimulación lingüística en el hogar mostraron avances más acelerados cuando participaron en actividades musicales sistemáticas. Esto sugiere que la música puede desempeñar un papel compensatorio en contextos vulnerables, ayudando a reducir desigualdades en el desarrollo del lenguaje. Niños que inicialmente presentaban dificultades en pronunciación, vocabulario o fluidez lograron avances significativos después de participar en actividades musicales diseñadas para estimular habilidades fonológicas y semánticas.

La música también permitió detectar tempranamente dificultades lingüísticas, ya que los juegos musicales basados en sonidos ponían en evidencia qué fonemas los niños dominaban y cuáles requerían refuerzo. Esto convierte a la música en un recurso diagnóstico valioso, ya que permite observar comportamientos lingüísticos de manera natural y espontánea, sin recurrir a evaluaciones formales que pueden intimidar al niño.

Finalmente, la discusión permite afirmar que la música no solo estimula áreas aisladas del lenguaje, sino que actúa de manera integral sobre componentes cognitivos, emocionales, sociales y motrices. La experiencia musical activa simultáneamente la memoria, la atención, la coordinación motriz, la escucha activa, la participación social y la expresión emocional, creando un entorno de aprendizaje multisensorial que facilita enormemente el desarrollo del lenguaje infantil.

CONCLUSIONES

Las conclusiones derivadas de este estudio permiten comprender de manera integral la importancia que posee la música en el desarrollo del lenguaje durante la primera infancia, especialmente en niños de 3 a 5 años, quienes se encuentran en una etapa de intensa plasticidad neuronal y de acelerada adquisición de competencias comunicativas. A partir del análisis cuantitativo y cualitativo realizado, se puede afirmar que la música constituye un recurso pedagógico altamente efectivo, versátil y multidimensional, capaz de estimular simultáneamente procesos lingüísticos, cognitivos, emocionales, motrices y sociales, convirtiéndose así en una herramienta indispensable para la educación inicial.

En primer lugar, los resultados permiten concluir que la música es un medio privilegiado para fortalecer la discriminación auditiva, la cual constituye la base fonológica del lenguaje oral. Los patrones rítmicos, las melodías, las variaciones de tono y los juegos de identificación sonora desarrollados en el aula permitieron que los niños diferenciaron sonidos con mayor precisión, identificaran fonemas similares y comprendieran diferencias acústicas esenciales para la articulación correcta del habla. Este hallazgo confirma que la música no solo actúa como un elemento lúdico, sino que interviene directamente en la configuración de habilidades cognitivas que sostienen el desarrollo del lenguaje. La discriminación auditiva es, además, un pilar fundamental para el aprendizaje de la lectura

y la escritura, por lo que su fortalecimiento temprano constituye una inversión educativa estratégica.

En segundo lugar, se concluye que la música influye positivamente en la adquisición y ampliación del vocabulario. Las canciones infantiles, especialmente aquellas con contenido narrativo o descriptivo, emergieron como un recurso altamente poderoso para introducir nuevas palabras de manera contextualizada y significativa. La estructura repetitiva de las canciones permitió que los niños memorizaran términos nuevos, los asociaran con acciones, imágenes o movimientos corporales, y los integraran progresivamente a su lenguaje cotidiano. Además, el vocabulario incorporado a través de la música se mantuvo en el tiempo, evidenciando que el aprendizaje musical activa procesos de memoria a largo plazo. Esta relación entre música, emoción y memoria facilita que los niños no solo aprendan palabras nuevas, sino que disfruten el proceso y desarrollos una disposición positiva hacia el lenguaje.

En tercer lugar, la música también permitió fortalecer la pronunciación de los niños, un aspecto que requiere precisión articulatoria, control respiratorio y coordinación entre sistemas sensoriales y motores. A través de las actividades musicales observadas, como el canto guiado, la imitación de sonidos, la repetición rítmica y los juegos vocales, los niños ajustaron de manera espontánea la colocación de la lengua, los labios y la mandíbula, logrando una articulación más clara y precisa. Este entrenamiento fonético natural, promovido por la música, demostró ser más eficaz que ejercicios lingüísticos tradicionales que suelen resultar monótonos o demandantes para los niños. La música, por su componente emocional y su estructura predecible, favoreció un ambiente relajado que permitió que los niños se sintieran seguros para practicar fonemas difíciles sin temor al error.

Asimismo, se concluye que la música favorece el desarrollo de la fluidez verbal, entendida como la capacidad del niño para expresarse de manera continua, coherente y con una estructura lingüística adecuada. Las rondas infantiles, los diálogos musicales, las dramatizaciones y las canciones con partes repetidas permitieron que los niños internalizaran patrones de lenguaje que luego utilizaron espontáneamente en situaciones no musicales. El ritmo presente en la música organizó temporalmente la emisión del habla, facilitando que los niños estructuraran frases más completas, evitaran pausas innecesarias y expresaran

ideas con mayor naturalidad. Este hallazgo demuestra que la música no solo estimula habilidades fonológicas o semánticas, sino que contribuye al desarrollo sintáctico del lenguaje.

Otra conclusión importante es que la música influye de manera profunda en el plano emocional y motivacional, factores que son decisivos en la adquisición del lenguaje. Los niños que participaron en actividades musicales mostraron mayor entusiasmo, confianza y disposición para comunicarse. Aquellos que inicialmente se presentaban tímidos o con baja participación verbal se integraron progresivamente a las dinámicas musicales, evidenciando mejoras tanto en su autoestima comunicativa como en su participación social. La música actuó como un canal emocional seguro que permitió que los niños expresaran sentimientos, se vincularan con sus pares y desarrollaran una actitud positiva hacia el uso del lenguaje. Este aspecto emocional representa una conclusión esencial, ya que confirma que el aprendizaje del lenguaje no depende únicamente de la exposición a palabras o sonidos, sino también del clima afectivo en el que se desarrolla la comunicación.

Los hallazgos también permitieron concluir que la música cumple un rol integrador, ya que promueve la coordinación entre sistemas sensoriales, motores y cognitivos. La combinación de movimientos corporales, sonidos, ritmos y palabras permite activar simultáneamente diversos circuitos neuronales, lo cual favorece la consolidación de aprendizajes. En este sentido, la música se constituye en un recurso pedagógico que potencia el desarrollo integral del niño, superando enfoques tradicionales que separan el aprendizaje cognitivo del emocional o motriz. La música integra, articula y potencia múltiples dimensiones del desarrollo infantil, lo que explica su alto impacto en el ámbito lingüístico.

Es importante destacar que la música también se reveló como un recurso diagnóstico natural. A través de actividades musicales, los docentes pudieron identificar rápidamente qué fonemas dominaban los niños, cuáles confundían, qué palabras usaban con mayor seguridad y qué estructuras lingüísticas requerían refuerzo.

Esta función diagnóstica resulta altamente valiosa para los docentes, ya que permite planificar apoyos específicos sin recurrir a evaluaciones formales que pueden generar ansiedad o limitar la expresión espontánea del niño. La música, al ser una actividad placentera y natural, permite

observar comportamientos lingüísticos auténticos que difícilmente emergen en actividades más estructuradas.

Como conclusión adicional, se demostró que la efectividad de la música depende en gran medida de su uso pedagógico sistemático. Si bien todos los docentes reportaron utilizar música en el aula, aquellos que la emplearon con mayor planificación, intencionalidad y secuenciación obtuvieron los mejores resultados lingüísticos en sus estudiantes. La improvisación musical ocasional no generó avances tan significativos como las actividades diseñadas con objetivos lingüísticos claros. Este hallazgo implica la necesidad de fortalecer la formación docente en pedagogía musical, de modo que los maestros puedan integrar la música no solo como recurso recreativo, sino como estrategia metodológica sólida dentro de sus prácticas educativas.

Finalmente, se concluye que la música es un recurso transformador que contribuye a la equidad educativa. Los niños con menor estimulación lingüística en el hogar, o pertenecientes a contextos socioeconómicos vulnerables, mostraron avances acelerados y significativos al participar en actividades musicales estructuradas. Esto convierte a la música en una herramienta poderosa para reducir brechas lingüísticas y garantizar que todos los niños tengan oportunidades equitativas de desarrollo. La música democratiza el acceso al lenguaje, fortalece las capacidades comunicativas y ofrece experiencias enriquecedoras que impactan positivamente el desarrollo integral del niño.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álava, P., & Peñafiel, R. (2022). Regulación emocional infantil en el entorno escolar. Editorial Psicoeducativa Andina. <https://editorialandina.org/regulacion-emocional-infantil-2022>

Arce, M., & Molina, F. (2023). Desarrollo motor y prácticas rítmicas en educación inicial. Revista Latinoamericana de Psicopedagogía, 19(2), 45–61. <https://doi.org/10.5678/rbpsico.192.2023>

Ayala, S., & Gutiérrez, O. (2022). Adaptación escolar en la primera infancia: factores emocionales y sociales. Revista Educación y Futuro, 12(1), 77–89. <https://revistaeducacionfuturo.org/2022/12/01/ayala-gutierrez>

Fernández, G. (2023). Comunicación digital y ecosistemas interactivos. Editorial Académica Iberoamericana. <https://editorialiberoamericana.com/comunicacion-digital-ecosistemas-2023>

García, H., & Montecinos, A. (2024). Engagement emocional en plataformas audiovisuales: análisis de audiencias jóvenes. *Comunicación y Sociedad*, 39(2), 45–63. <https://doi.org/10.32870/comsoc.v39i2.2024>

Gordón, P. (2025). La música infantil en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas de 4 a 5 años (Tesis de maestría, Universidad Central del Ecuador). <https://repositorio.uce.edu.ec/handle/25000/xyz123>

Hernández, F., & López, A. (2022). Desarrollo lingüístico infantil y estimulación temprana. *Revista Psicopedagógica*, 35(3), 65–78. <https://doi.org/10.7821/rebpsico.353.2022>

Martínez, L. (2022). Estimulación musical y desarrollo infantil (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca). <https://gredos.usal.es/handle/10366/estimulacion-musical-2022>

Vygotsky, L. S. (2020). Pensamiento y lenguaje (Ed. comentada). Editorial Académica. <https://editorialacademica.org/pensamiento-y-lenguaje-vygotsky-2020>

Zambrano, E. (2024). La enseñanza musical como estrategia para fortalecer habilidades comunicativas en educación inicial. *Revista Pedagógica Andina*, 6(1), 30–48. <https://doi.org/10.31876/rpa.612024>

La malnutrición y sus efectos en la función neuronal en el infante

Malnutrition and its effects on neuronal function in infants

<http://dx.doi.org/10.70557/raepmh.2.1.164-176=ENEIA.1.1.p>

Candelario Salazar María Yolanda

candelariosalazarmaria@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil (Ecuador)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5369-2586>

Chalén Galarza Katherine Del Rocío

katherine.chaleng@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil (Ecuador)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1014-5468>

Gómez Soledispa Génesis Elizabeth

genesis.gomezso@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5507-3656>

Zambrano Solórzano María Stephany

maria.zambranosol@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3353-8227>

RESUMEN

La desnutrición no siempre se trata de no comer lo suficiente a menudo se trata de la ausencia de micronutrientes adecuados e incluso puede estar asociada con la presencia de sobrepeso y obesidad, aunque este es un problema no solo de implicaciones físicas, si no también psicológicas, con un alcance en el cual los aspectos psicológicos de estas condiciones obstruyen gravemente el desarrollo general de los niños, quienes nacen bajo esta circunstancia y están en desventaja especial para realizar su potencial; por lo tanto los primeros mil días de vida son la ventana principal en la que necesitamos una nutrición adecuada para promover el crecimiento corporal, la salud general y el desarrollo cognitivo, de la misma forma en el contexto de Ecuador, la pobreza, la desigualdad y un sistema educativo frágil en la sociedad ecuatoriana han privado miles de niños de la posibilidad de crecer de manera efectiva, aunque la desnutrición crónica a disminuido en los últimos años, la prevalencia de la obesidad infantil ha visto aumento constante y gradual.

Palabras claves: Desnutrición crónica, sobrepeso, desarrollo cognitivo, micronutriente

ABSTRACT

Malnutrition is not always about not eating enough, it is often about the absence of adequate micronutrients and can even be associated with the presence of overweight and obesity, although this is a problem not only of physical implications, but also psychological, with a scope in which the psychological aspects of these conditions severely obstruct the overall development of children. those who are born under this circumstance and are at a special disadvantage to realize their potential; therefore the first thousand days of life are the main window in which we need adequate nutrition to promote bodily growth, general health and cognitive development, in the same way in the context of Ecuador, poverty, inequality and a fragile educational system in Ecuadorian society have deprived thousands of children of the possibility of growing effectively. Although chronic malnutrition has decreased in recent years, the prevalence of childhood obesity has seen a steady and gradual increase.

Keywords: Chronic malnutrition, overweight, cognitive development, micronutrient.

INTRODUCCIÓN

La nutrición es una de las claves para el pleno desarrollo de cada persona y, sobre todo, de un niño; cada alimento y nutriente, así como los hábitos alimentarios, dejan rastros en el crecimiento físico, mental y emocional, y por lo tanto, es durante la niñez que es más creíble; sin embargo, la malnutrición sigue siendo un problema grave no resuelto en el mundo, por lo que millones de niños crecen sin recibir los nutrientes necesarios, y esto limita su capacidad de aprender y jugar; de hecho, por malnutrición, no me refiero solo a la falta de alimentación; dado que faltan vitaminas y minerales y, al mismo tiempo, hay más niños con sobrepeso, es un tema multifacético y complejo.

Pero este problema no es solo científico y médico: es completamente social y éticamente inaceptable y refleja una profunda desigualdad, como la complicidad entre la pobreza, la falta de educación sobre cómo alimentarse bien, y la inefficiencia política agrava la situación en todos los puntos y crea círculos viciosos; por ejemplo, en Ecuador, miles de familias todavía sufren malnutrición infantil, y las huellas negativas de esto continúan de generación en generación.

Dicho lo anterior, lidiar con este problema no se trata solo de asegurar el bienestar físico, sino también de invertir en el futuro de la sociedad; de hecho, la educación alimentaria y las políticas son herramientas esenciales para garantizar que todos y cada uno de los niños del mundo tengan acceso a una nutrición adecuada, como señala Crespo (2022), “el consumo de alimentos consiste en la ingesta de alimentos de acuerdo a las necesidades orgánicas del organismo y de la actividad física que se realiza” (p. 32), lo que resalta la importancia de mantener un equilibrio nutricional que permita al cuerpo y al cerebro desarrollarse correctamente desde la infancia.

La malnutrición hace referencia a una alimentación que no aporta lo necesario para el cuerpo, ya sea por falta, exceso o desequilibrio de calorías y nutrientes; esta condición puede dividirse en tres grupos: la desnutrición, la malnutrición relacionada con los micronutrientes y el sobrepeso (Organización Mundial de la Salud, 2024), teniendo en cuenta esto, resulta indispensable que cada persona promueva una alimentación balanceada y variada, asegurando que el organismo reciba todos los nutrientes necesarios, por lo que esta necesidad se vuelve aún más crítica en la infancia, dado que el desarrollo

físico y cognitivo de los niños depende directamente de una dieta adecuada y equilibrada; es decir, una alimentación correcta no solo influye en la salud física, sino que también impacta en la capacidad de aprendizaje, la memoria y la adaptación social de los infantes.

Sin embargo, la malnutrición infantil se ha normalizado de tal manera que su impacto negativo tiende a ser minimizado por la sociedad actual, pese a las graves consecuencias que implica; por ejemplo, en muchos casos, los padres de familia no prestan la debida atención a las advertencias sobre los riesgos que supone una alimentación inadecuada en la etapa infantil: por ello, es necesario poner fin a esta negligencia y fomentar hábitos de alimentación saludables desde la infancia, de modo que se eviten daños a largo plazo en la salud física y mental de los niños; en ese sentido, Crespo (2022) advierte que “una mala nutrición puede reducir la inmunidad biológica, aumentar la vulnerabilidad a las enfermedades, alterar el desarrollo físico y mental, y reducir la productividad” (p.34), por ende se muestra cómo los impactos de una alimentación inadecuada no solo tiene consecuencias en el cuerpo, sino que también perjudica el funcionamiento cerebral.

Además, existe la afirmación de que “la malnutrición infantil es un problema social que limita las capacidades y funcionamientos de las personas, por lo que su erradicación debe ser un compromiso social y político a nivel global” (Rivera, 2019, p. 90), esto subraya la necesidad de un enfoque integral para abordar este problema, ya que las intervenciones individuales son insuficientes; en cambio, deben involucrarse gobiernos, organizaciones internacionales, la sociedad civil y el sector privado, esto significa que solo mediante una acción coordinada y sostenida se puede garantizar que cada niño tenga derecho a un desarrollo sano y pleno, como afirman Moreno et al. (2019), “abordar las causas estructurales de la malnutrición es un compromiso multisectorial” (p. 218), lo cual implica la implementación de políticas públicas.

En este contexto, es fundamental promover una cultura de educación nutricional; no solo se trata de garantizar el acceso a los alimentos, sino también de instruir a las familias sobre cuáles son los más beneficiosos para el desarrollo infantil. Como indica Chevez (2023), “la educación alimentaria es esencial para prevenir problemas de desnutrición” (p.243). En última instancia, una alimentación equilibrada se vuelve prioritaria en los

hogares y ayuda a evitar enfermedades y asegurar un crecimiento saludable. Además, la educación alimentaria posibilita que los niños establezcan hábitos correctos desde su temprana edad, lo que conlleva a una mejor calidad de vida y un mayor uso de sus habilidades cognitivas y físicas.

Según Moreno et al. (2019) también indican que “la nutrición durante las etapas tempranas de la vida puede influir en el desarrollo y en la aparición de enfermedades en la edad adulta, lo cual tiene importantes implicaciones clínicas y de salud pública” (p. 219), de hecho hace años que se conocen las consecuencias a largo plazo de determinados acontecimientos que suceden durante las etapas tempranas de la vida, incluso en el periodo embrionario fetal; es decir, estos acontecimientos pueden actuar de tres formas: ocasionando un daño directo y alterando una función fisiológica; por lo tanto, garantizar una nutrición adecuada desde la concepción se vuelve indispensable para el desarrollo integral de los niños.

Asimismo, Chevez (2023) afirma que “la lactancia materna es la forma más natural y saludable de alimentar a los bebés durante los primeros meses de vida. La leche materna proporciona todos los nutrientes esenciales y ayuda a fortalecer el sistema inmunológico del bebé” (parr. 2); este hecho demuestra bien que los primeros años de vida representan una oportunidad crítica para cada niño; además, por falta de nutrición adecuada en esta etapa, generará un lastre cuya carga afectará la salud física, intelectual y emocional; de hecho, el problema no es solo el dinero, sino también cómo se aprovecha la educación y dónde se establecen las prioridades para esta sociedad.

Por aquello, es crucial que la sociedad comprenda que una nutrición adecuada constituye la base de un desarrollo mental saludable; después de todo, sin una intervención temprana, los niños enfrentan mayores dificultades cognitivas, lo que repercute en su rendimiento académico y en sus habilidades sociales, como señala la Organización Mundial de la Salud (2024), asimismo, la malnutrición afecta no solamente el desarrollo físico, sino también el cognitivo de los niños, y en este sentido les limita las posibilidades futuras y perpetúa los ciclos de pobreza; después de todo, asegurar una nutrición adecuada desde edades tempranas se convierte en otro instrumento para romper estos círculos viciosos, que tanto a unos como a otros les castigan en un futuro incierto a favor del futuro prometedor para los menos afortunados.

Diversos estudios han destacado que la calidad de la alimentación en los primeros años influye en el desarrollo físico y cognitivo, así como en la prevención de enfermedades futuras (Moreno et al., 2019), por ello, es imprescindible priorizar estrategias nutricionales tempranas que promuevan el bienestar infantil y mejoren las oportunidades de vida a largo plazo; por lo tanto, la malnutrición infantil no es únicamente un problema de salud; también es una injusticia social que restringe las oportunidades de desarrollo de los niños.

Es fundamental que todos los sectores de la sociedad, desde el gobierno hasta la iniciativa privada, asuman la responsabilidad de combatir esta problemática; además, esto no se limita a proporcionar alimentos, sino a transformar las condiciones de vida de las familias; sin embargo, erradicar la malnutrición infantil implica cambiar las estructuras que perpetúan la pobreza y la desigualdad, asegurando que cada niño tenga las mismas oportunidades de desarrollo (Chevez, 2023), aunque el hambre infantil no se puede resolver únicamente con alimentos, en general, se deben hacer cambios sustanciales en las condiciones sociales y económicas, pues, infelizmente, esta es una postura un poco idealista en muchos países.

Como mencionó Borda (2007), “se plantean soluciones para enfrentar este flagelo, y en ocasiones se victimiza a los progenitores o cuidadores primarios por negligencia y maltrato” (p. 227), de hecho, se debe abordar la malnutrición con una perspectiva integral, que no solo responsabilice a los cuidadores, sino que también considere factores sociales, económicos y emocionales; por lo tanto, es necesario sancionar el maltrato; también se debe de ofrecer apoyo y educación a las familias para prevenir estas situaciones.

Por consiguiente, la nutrición en la infancia es fundamental para la vida del ser humano; aunque no solo afecta su biología, sino también su habilidad para interactuar socialmente y desarrollar su máxima capacidad; por esta razón, los estudios más recientes han demostrado la relevancia de una alimentación balanceada en los primeros mil días para evitar problemas de salud con relación al desarrollo filosófico y cognitivo, así como a su capacidad para formar parte de la sociedad en igualdad de condiciones (Moreno et al., 2019), ya que al final tales estrategias no solo mejorarían la salud infantil, sino que también sentarían las bases para una sociedad más justa.

Cuando invertimos en una nutrición adecuada en la infancia, estamos sembrando las semillas de un futuro lleno de posibilidades, aunque no se trata solo de prevenir enfermedades o aumentar el rendimiento escolar, sino también de brindar poder a cada niño para que consiga aportar de manera integral a la sociedad, de hecho, Chevez (2023, parr. 22) mencionó que “la prevención de problemas nutricionales, el apoyo a las familias de bajos recursos y la promoción de la educación y la concientización son esenciales para garantizar que cada niño tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial”, así un niño bien nutrido tiene más posibilidades de crecer en todos los aspectos de su vida: social, emocional y cognitivo, por eso, la obligación de asegurar la nutrición de los niños es compartida y determina el futuro.

En el marco del III Encuentro de CANIA, Casanova, Uzcátegui, Yépez, Figueroa y Tortorici (2020) detallan como las deficiencias nutricionales afectan áreas específicas del cerebro relacionadas con el aprendizaje y las funciones cognitivas superiores, además demuestra claramente que la desnutrición no solo ralentiza el desarrollo neuronal, sino que también limita la habilidad de los niños para responder a estímulos educativos y sociales, como resultado, se generan obstáculos sustantivos que dificultan su integración y rendimiento en diversos ámbitos.

La malnutrición puede ser provocada por diversas razones, como la pobreza, la falta de acceso a alimentos y otros aspectos sociales, según Calderón (2023) indica que la desnutrición es “una situación perjudicial que puede llevar a la mortalidad infantil o en su defecto, a la discapacidad debido al insuficiente desarrollo tanto físico como mental” (p.13): pues, esto es alarmante porque cualquier carencia en los primeros años de vida puede restringir la capacidad de aprender, razonar y desarrollar habilidades sociales de los niños.

Crespo (2022), también señala que “los estudiantes presentaron problemas de malnutrición básicamente por excesos, y precisaban la necesidad de promover programas que mejorasen los hábitos de nutrición” (p. 18), esto demuestra que el exceso y la deficiencia de nutrientes tienen un impacto en la salud del cerebro y en el rendimiento cognitivo, por lo tanto, la malnutrición en la infancia es una de las situaciones más injustas, ya que desde el principio reduce las posibilidades de los niños para construir su futuro, lo cual constituye un fallo en nuestras prioridades como sociedad.

De la misma forma, la desnutrición infantil sigue siendo un problema serio de salud pública en muchos países en desarrollo; asimismo, en estos lugares, a menudo no hay suficiente acceso a alimentos adecuados, y eso afecta cómo los niños crecen y se desarrollan; sin embargo, podemos notar que “la desnutrición infantil es un problema crítico en países en desarrollo, donde la inseguridad alimentaria provoca retrasos en el crecimiento y bajo peso en niños menores de cinco años” (Rodríguez et al., 2023, p. 2261), por lo tanto, este problema es uno de los mayores retos en salud pública, especialmente en países en desarrollo como África, Asia y América Latina, además, en comunidades rurales donde la pobreza es muy alta, la inseguridad alimentaria hace aún más difícil obtener una nutrición adecuada.

Por otra parte, la malnutrición también afecta cómo funciona nuestro cuerpo y nuestras neuronas, tanto en niños como en adultos, ahora esto pasa porque a veces seguimos dietas que no son las mejores, ya sea por no consumir los nutrientes adecuados o por comer en exceso, y eso puede traer problemas para nuestra salud, según Rodríguez et al. (2023) destacan que “una dieta deficiente en proteínas durante el embarazo se asocia con alteraciones en los neurotransmisores, así como en el estado oxidativo del cerebro, surgen problemas psicosociales en la infancia que perduran durante toda la edad adulta” (p. 2261); de la misma manera se evidencia la importancia de una buena alimentación durante la gestación para garantizar un desarrollo óptimo del bebé.

Hasta ahora, una buena alimentación en la infancia es clave para el desarrollo del cerebro y las habilidades cognitivas, por ejemplo Sylva Lazo et al. (2020) sostiene que “la alimentación durante la infancia no solo puede influenciar las funciones cerebrales adultas y su eventual declive por la edad, sino también el potencial cognitivo de los niños y la salud mental” (p. 191), además, resalta la importancia de una adecuada nutrición desde los primeros años, pues la carencia de nutrientes esenciales puede generar disfunciones neuronales y afectar procesos como la memoria, la atención y la concentración.

Por consiguiente, Ocaña & Sagñay (2020), agregan que llevar una alimentación adecuada ayuda a mantener la mejor salud posible, tanto física como mental; por otro lado, una dieta desequilibrada puede tener efectos que duran toda la vida; de hecho, en todo el mundo, al menos uno de cada tres niños menores de cinco años no recibe la nutrición que necesita; esto es especialmente importante

en los primeros mil días de vida, ya que una mala alimentación puede provocar desnutrición, sobrepeso u obesidad, y afectar tanto su crecimiento físico como su desarrollo cognitivo.

Históricamente la malnutrición ha venido desde muchos años antes, por ejemplo, en los años de 1930 y 1940, existía un problema global relacionado con la insuficiencia de alimento que afectaba directamente a América del Sur ya que estaba pasando por problemas en la alimentación, entre 1948 y 1956, en 4 conferencias latinoamericanas se destacó que la mal nutrición tenía muchas causas y requería soluciones integrales, a pesar de eso en 1960 y 1970, hasta el 70% de los niños en América Latina tenían bajo peso, y más de nueve millones sufrían desnutrición moderada o grave, en la década de 1990, la desnutrición e infecciones seguían afectando a los niños en la región (Bernabeu-Mestre, 2010, pp. 11-14).

Ecuador ha mostrado cambios en la nutrición infantil desde el 2004; de hecho se observó una leve mejora en la desnutrición infantil, pero también un ligero aumento del sobrepeso, luego en el 2006 la desnutrición continuó reduciéndose, pero el sobrepeso siguió en aumento; a diferencia del 2012 la desnutrición se mantuvo en niveles similares, mientras que el sobrepeso aumentó aún más, en cambio en el 2014 la desnutrición disminuyó un poco, pero el sobrepeso alcanzó un nivel más alto y, finalmente, en el 2018 la desnutrición casi no bajó, pero el sobrepeso creció considerablemente (Rivera, 2024).

La malnutrición infantil en Ecuador muestra una disminución lenta de la desnutrición crónica y un aumento del sobrepeso; además, entre 2022 y 2023 se indicó que el 1% de menores de 2 años presentó desnutrición crónica, mientras que en el 20% de los hogares más pobres, la desnutrición crónica infantil afectó al 24% de los niños menores de 2 años (Instituto Nacional de Estadística & Censos, 2023), en consecuencia esto demuestra que, a pesar de la disminución de algunos indicadores, la malnutrición sigue siendo un problema de salud pública que requiere intervenciones integrales y multisectoriales; además es necesario abordar sus causas como la pobreza y la desigualdad.

METODOLOGÍA

En primer lugar el presente estudio se basó en una revisión documental y análisis bibliográfico de investigaciones recientes sobre la relación entre la malnutrición infantil y

el desarrollo neuronal; además se seleccionaron estudios publicados entre 2019 y 2024, priorizando artículos científicos, reportes de organizaciones internacionales y datos estadísticos provenientes de fuentes confiables como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el instituto Nacional de Estadísticas y Censos INEC)

La metodología que usamos fue principalmente descriptiva y exploratoria, lo que nos permitió identificar patrones y tendencias relacionadas con cómo la malnutrición afecta el cerebro en los niños; para asegurarnos de que las fuentes fueran confiables y relevantes, consultamos bases de datos como Pubmed y Scopus; después, organizamos toda la información en categorías como desnutrición crónica, déficit de micronutrientes y sobrepeso; luego, analizamos cómo estos factores influyen en procesos importantes como la mielinización, la plasticidad sináptica y el desarrollo cognitivo, poniendo especial atención en los primeros mil días de vida.

El enfoque que usamos nos permitió juntar los resultados de varias disciplinas, lo que fue muy útil para destacar lo importantes que son las acciones en diferentes áreas al enfrentar el problema de la malnutrición infantil; además, este método inductivo hizo más fácil crear recomendaciones prácticas que se pueden poner en marcha para mejorar las políticas públicas y las estrategias educativas relacionadas con la alimentación en los primeros años de vida.

Estudio De Campo 1: Provincia De Manabí

La investigación realizada por Jairo Rivera, Stephany Olarte y Nadya Rivera, enfocada en la malnutrición infantil en la provincia de Manabí, Ecuador, tuvo como objetivo estudiar las prevalencias de desnutrición y sobrepeso, considerando sus posibles impactos en el desarrollo integral de los niños; en este sentido, basándose en datos obtenidos de las Encuestas de Condiciones de Vida (ECV) de 1999, 2006 y 2014, así como de las Encuestas Nacionales de Salud y Nutrición (ENSANUT) de 2012 y 2018, el estudio utilizó un enfoque cuantitativo con modelos de regresión probabilística implementados en el software STATA, por lo tanto la población de estudio incluyó niños menores de cinco años, con muestras representativas de 3,173 niños en 1999, 6,244 en 2006 y 11,473 en 2014.

Para el análisis, se emplearon instrumentos como las curvas de crecimiento de la Word Health Organization y datos socioeconómicos que consideraron factores como el acceso a servicios básicos, el nivel educativo de los padres y el estado de salud infantil, de hecho entre los resultados más destacados, se identificó una reducción en la desnutrición infantil del 29% en 1999 al 23% en 2014, aunque los índices comenzaron a aumentar tras el terremoto de 2016, lo que subraya la vulnerabilidad

nutricional asociada a crisis sociales; además, se observó un incremento en el sobrepeso infantil, que pasó del 3% al 15% en el mismo periodo, probablemente debido a cambios en los hábitos alimenticios hacia dietas calóricas pero poco nutritivas, aunque no se abordaron directamente los efectos neuronales, los resultados permiten inferir que la malnutrición crónica tiene un impacto negativo en el desarrollo cerebral y el bienestar infantil.

Tabla 1
Estadísticas descriptivas

Indicadores Evaluados	Categoría	Años		
Variables	Si / No	1999	2006	2014
Área rural	Si	29.8	50.8	41.0
	No	70.2	49.2	59.0
Pobreza consumo	Si	66.0	65.2	42.6
	No	34.1	34.8	57.5
Agua red pública	Si	53.4	39.4	55.5
	No	46.6	60.6	44.5
Servicio sanitario y alcantarillado	Si	38.6	22.2	35.3
	No	61.4	77.8	64.7
Recolección basura municipal	Si	66.7	61.9	73.8
	No	33.4	38.1	26.2
Techo adecuado	Si	16.5	12.6	18.2
	No	83.5	87.5	81.8
Paredes adecuadas	Si	56.3	54.2	65.0
	No	43.7	45.8	35.0
Piso adecuado	Si	7.8	10.3	18.0
	No	92.2	89.7	82.0
Vitamina A	Si	11.6	19.9	63.2
	No	88.4	80.1	36.8
Hierro	Si	17.3	13.6	54.7
	No	82.8	86.4	45.3
Mujer	Si	43.8	51.7	45.8
	No	56.2	48.3	54.2
Bajo peso	Si	1.9	1.8	7.2
	No	98.1	98.2	92.8
Diarrea	Si	32.9	21.4	16.5
	No	67.1	78.6	83.5
Enf. respiratorias	Si	69.6	58.3	52.2
	No	30.4	41.7	47.8
Carné de salud	Si	74.1	86.5	80.5
	No	25.9	13.5	19.5
Matriculado guardería	Si	10.2	21.6	38.4
	No	89.8	78.4	61.6
Lactancia correcta	Si	7.4	11.0	2.8
	No	92.6	89.0	97.2
Cuidado madre	Si	85.2	81.4	80.1
	No	14.8	18.6	19.9
Trabaja madre	Si	40.6	38.2	42.4
	No	59.4	61.8	57.6
Deporte madre	Si	4.4	3.4	17.8
	No	95.6	96.6	82.2
Orden de nacimiento	Media	2.9	3.5	2.3
Edad meses del menor	Media	28.9	30.6	30.4
Educación madre	Media	10.0	8.8	10.4
Edad madre	Media	27.8	28.5	27.5

Nota. Adaptado de las Encuestas de Condiciones de Vida 1999, 2006, 2024, (Rivera et al., 2020, p. 42).

Estudio de Campo 2: Provincia de Tungurahua

La malnutrición infantil, una problemática que afecta el desarrollo integral de los infantes, incluyendo su aptitud función neuronal, ha sido estudiada en la provincia de Tungurahua, Ecuador, donde además un tercio de los niños menores de cinco años padece desnutrición crónica y un quinto presenta sobrepeso, cifras superiores al promedio nacional, en este marco, este estudio, realizado por investigadores de varias instituciones académicas, utilizó datos de las Encuestas de Condiciones de Vida (ECV) de 1999, 2006 y 2014, recolectados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), por añadidura, la población analizada incluyó muestras representativas de 3,173, 6,244 y 11,473 niños menores de cinco años, respectivamente, residentes en áreas urbanas y rurales de la provincia.

Con base en ello, mediante un modelo probabilístico PROBIT y el uso del software STATA, se analizaron factores ambientales, sociales y personales que influyen en el estado nutricional infantil; de igual forma, se emplearon las curvas de crecimiento de la OMS para identificar desnutrición crónica (puntaje Z menor a -2) y sobrepeso (puntaje Z mayor a 2), como resultado, los hallazgos mostraron que la desnutrición está estrechamente vinculada con la residencia en áreas rurales, el orden de nacimiento y la pobreza, en contraste con el sobrepeso, que se relacionó con áreas urbanas y ciertos hábitos familiares, a la luz de estos resultados, se destaca la necesidad de intervenciones políticas para abordar la malnutrición y sus implicaciones en el desarrollo infantil, si bien en este estudio no se exploró directamente su efecto en la función neuronal.

Tabla 2
Estadísticas descriptivas

Indicadores Evaluados	Categoría	Años		
Variables	Si / No	1999	2006	2014
Área rural	Si	42.2	61.5	63.1
	No	57.8	38.5	36.9
Pobreza consumo	Si	53.4	48.4	38.9
	No	46.6	51.6	61.1
Agua red pública	Si	60.9	57.0	89.0
	No	39.1	43.0	11.0
Servicio sanitario y alcantarillado	Si	53.9	45.4	62.5
	No	46.1	54.6	37.5
Recolección basura municipal	Si	55.6	52.7	80.6
	No	44.4	47.3	19.4
Techo adecuado	Si	59.2	64.8	82.6
	No	40.8	35.3	17.5
Paredes adecuadas	Si	91.5	96.8	97.1
	No	8.5	3.2	3.0
Piso adecuado	Si	23.1	26.6	43.2
	No	76.9	73.4	56.8
Vitamina A	Si	12.5	28.0	49.0
	No	87.5	72.0	51.0
Hierro	Si	10.9	20.0	43.2
	No	89.1	80.0	56.9
Mujer	Si	50.1	49.8	49.0
	No	49.9	50.2	51.0
Bajo peso	Si	1.2	1.5	7.0
	No	98.8	98.5	93.0
Diarrea	Si	24.9	23.4	19.6
	No	75.1	76.6	80.4
Enf. respiratorias	Si	42.4	51.3	41.0
	No	57.6	48.7	59.0
Carné de salud	Si	64.4	79.2	82.2
	No	35.6	20.8	17.8
Matriculado guardería	Si	3.3	15.7	26.2
	No	96.7	84.3	73.8
Lactancia correcta	Si	20.2	18.5	21.4
	No	79.8	81.5	78.6
Cuidado madre	Si	82.9	74.2	76.1
	No	17.1	25.8	23.9
Trabaja madre	Si	69.0	78.1	76.9
	No	31.0	21.9	23.1
Deporte madre	Si	17.3	12.7	18.9
	No	82.7	87.3	81.1

Orden de nacimiento	Media	2.6	3.0	2.3
Edad meses del menor	Media	30.5	30.7	29.9
Educación madre	Media	10.0	9.2	10.5
Edad madre	Media	29.3	29.6	28.6

Nota. Adaptado de las Encuestas de Condiciones de Vida 1999, 2006, 2024, (Rivera et al., 2021, p. 613).

Estudio de Campo 3: Provincia de Chimborazo

Un grupo de investigadores realizó un estudio en la provincia de Chimborazo, Ecuador, con la intención de comprender mejor la malnutrición infantil y cómo puede afectar el desarrollo de los niños, por lo cual analizaron datos de una muestra de niños menores de cinco años, tomados de las Encuestas de Condiciones de Vida de los años 1999, 2006 y 2014, además, en estas encuestas, participaron 3,173, 6,244 y 11,473 niños, respectivamente, asimismo, usaron un modelo probabilístico PROBIT para identificar qué factores estaban vinculados a la malnutrición y qué impacto podía tener en el crecimiento y desarrollo de los pequeños.

Y para ello determinar si los niños tenían desnutrición o sobrepeso, se basaron en las curvas de crecimiento de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y los puntajes Z como referencia, en cuanto a los resultados mostraron que aproximadamente un 33% de los niños tenían desnutrición crónica, y el 17% presentaban sobrepeso, en particular estas condiciones eran más frecuentes en zonas rurales, aunque el estudio no analizó directamente cómo la malnutrición afecta la salud cerebral, los datos sugieren que podría existir una relación, principalmente, una menor progresión en el desarrollo general, por consiguiente, esto resalta lo importante que es implementar políticas y programas educativos para enfrentar este problema.

Tabla 3
Estadísticas descriptivas

Variables	Categoría (Sí / No)	1999	2006	2014
Área rural	Sí	100.0	72.3	75.9
Área rural	No	0.0	27.7	24.1
Pobreza consumo	Sí	91.8	66.1	62.7
Pobreza consumo	No	8.2	33.9	37.3
Agua red pública	Sí	16.9	39.4	68.9
Agua red pública	No	83.1	60.6	31.1
Vitamina A	Sí	13.2	41.7	41.6
Vitamina A	No	86.9	58.3	58.4
Hierro	Sí	20.6	20.0	39.6
Hierro	No	79.4	80.1	60.4
Mujer	Sí	54.1	45.7	45.8
Mujer	No	45.9	54.3	54.2
Bajo peso	Sí	0.8	1.5	5.1
Bajo peso	No	99.2	98.5	95.0
Diarrea	Sí	24.5	28.7	16.1
Diarrea	No	75.6	71.3	83.9
Enf. Respiratorias	Sí	42.6	53.7	46.1
Enf. Respiratorias	No	57.4	46.3	53.9
Carné de salud	Sí	53.9	73.1	78.3
Carné de salud	No	46.1	26.9	21.7
Matriculado guardería	Sí	17.9	27.6	33.5
Matriculado guardería	No	82.1	72.4	66.5
Lactancia correcta	Sí	23.3	20.0	22.1
Lactancia correcta	No	76.7	80.1	77.9
Cuidado madre	Sí	73.8	67.6	73.7
Cuidado madre	No	26.2	32.4	26.4
Trabaja madre	Sí	87.6	79.4	82.4
Trabaja madre	No	12.4	20.7	17.6
Deporte madre	Sí	1.3	10.6	19.1
Deporte madre	No	98.8	89.4	80.9
Orden de nacimiento (Media)		4.7	3.4	3.0
Edad meses del		28.6	28.1	31.2

menor (Media)			
Educación madre (Media)	5.2	8.0	9.6
Edad madre (Media)	30.9	29.5	29.4

Nota. Encuestas de Condiciones de Vida 1999, 2006, 2024, (Rivera & Olarte, 2020, p.36).

Estadística de condiciones de vida

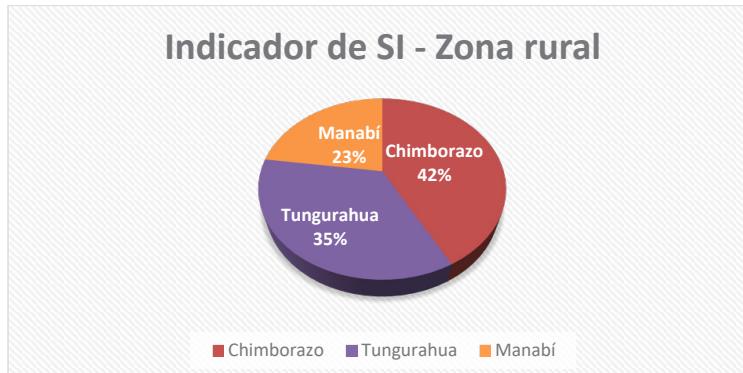
Estudio de campo 1: Manabí .- Indicador de Zona rural

Estudio de campo 2: Tungurahua .- Indicador de Zona rural

Estudio de campo 3: Chimborazo.- Indicador de Zona rural

Figura 1

Resultados Estadísticos de condiciones de vida en tres bases investigativas



Nota. Gráfico de las Encuestas de Condiciones de Vida asociados a estos tres estudios de caso.

Análisis e Interpretación

En primer lugar, estos tres artículos analizan las condiciones de vida en zonas rurales de Manabí, Tungurahua y Chimborazo durante el año 2014, y además muestran que hay diferencias importantes entre estas provincias, en el caso de Manabí, el indicador de zona rural fue del 23%, reflejando un nivel relativamente bajo en comparación con las otras provincias, lo que sugiere una mayor urbanización o una migración hacia áreas urbanas en busca de mejores oportunidades, por otro lado en Tungurahua, el 35% de la población vivía en zonas rurales, lo que evidencia una economía posiblemente más dependiente de actividades agrícolas y desafíos en cuanto al acceso a servicios básicos en estas áreas.

Por su parte, Chimborazo presenta el porcentaje más alto, con un 42% de su población viviendo en zonas rurales, lo que podría estar relacionado con la presencia de comunidades indígenas y campesinas que dependen principalmente de la agricultura y la ganadería, pero también implica mayores dificultades en términos de desarrollo rural y acceso a servicios básicos, en síntesis, estos datos subrayan la necesidad de implementar políticas públicas diferenciadas que prioricen el cierre de brechas entre las zonas urbanas y rurales, mejorando las condiciones de vida de los habitantes de estas áreas menos urbanizadas.

1. Estadística de condiciones de vida

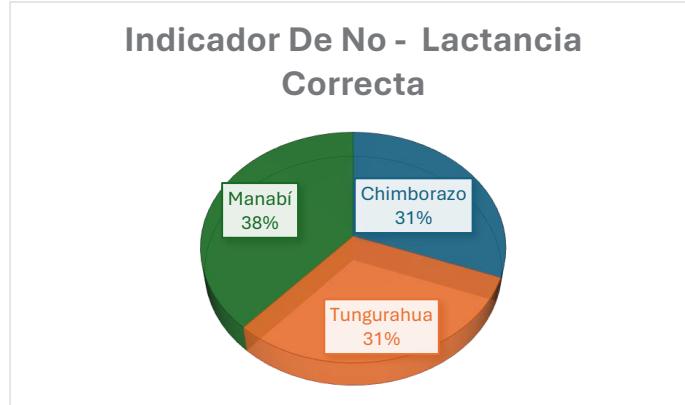
Estudio de campo 1: Manabí .- Indicador de No-Lactancia Correcta

Estudio de campo 2: Tungurahua .- Indicador de No-Lactancia Correcta

Estudio de campo 3: Chimborazo.- Indicador de No-Lactancia Correcta

Figura 2

Resultados Estadísticos de condiciones de vida en tres bases investigativas.



Nota. Gráfico de las Encuestas de Condiciones de Vida asociados a estos tres estudios de caso.

Análisis e Interpretación

En este contexto, los indicadores de no lactancia correcta en las provincias de Manabí, Tungurahua y Chimborazo durante el año 2014 reflejan un desafío en la promoción de prácticas adecuadas de lactancia materna, fundamentales para la salud y el desarrollo infantil, en el caso de Manabí, el indicador es el más alto, con un 97,2 de casos y un 38% de prevalencia, lo que evidencia una situación alarmante. Esto sugiere que una proporción considerable de madres no está practicando una lactancia adecuada, probablemente debido a barreras culturales, educativas o económicas que dificultan la implementación de esta práctica para la nutrición infantil.

Por otro lado, en Tungurahua y Chimborazo, los indicadores son menores pero aún preocupantes, con valores de 78,6 y 77,9 y una prevalencia del 31% en ambas provincias, lo que indica que el problema se mantiene presente en todo el territorio, en consecuencia, estas cifras de la población infantil no está recibiendo los beneficios de la lactancia materna adecuada, ante este panorama, se resalta la necesidad urgente de reforzar las campañas de educación sobre lactancia, aumentar el acceso a servicios de apoyo para las madres lactantes y fomentar políticas públicas que promuevan prácticas de lactancia correcta para mejorar la salud y el desarrollo infantil.

2. Estadística de condiciones de vida

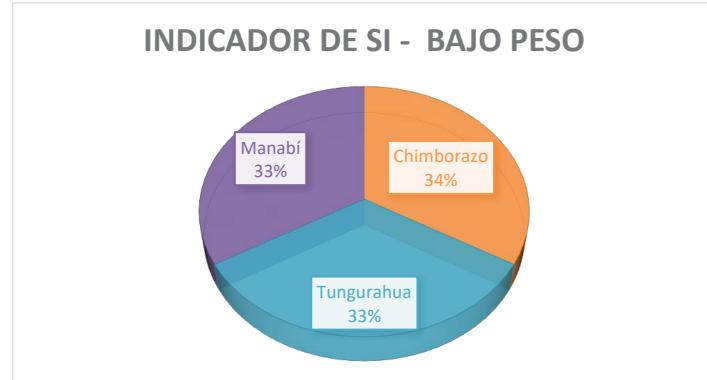
Estudio de campo 1: Manabí .- Indicador de Bajo peso

Estudio de campo 2: Tungurahua .- Indicador de Bajo peso

Estudio de campo 3: Chimborazo.- Indicador de Bajo peso

Figura 3

Resultados Estadísticos de condiciones de vida en tres bases investigativas.



Análisis e Interpretación

En términos generales, los indicadores de bajo peso en las provincias de Manabí, Tungurahua y Chimborazo durante el año 2014 reflejan una problemática de salud infantil asociada a la nutrición y las condiciones de vida, pues en Manabí y Tungurahua, el porcentaje de niños con bajo peso alcanza el 33%, con valores de 7,2 y 7, respectivamente, lo que indica que existe una prevalencia significativa del problema, probablemente vinculada a limitaciones en el acceso a alimentos nutritivos, prácticas inadecuadas de alimentación infantil o factores socioeconómicos que afectan la salud y el desarrollo de los menores.

Por otro lado, Chimborazo registra un porcentaje ligeramente mayor, del 34%, aunque con un valor de bajo peso menor (5,1), lo que podría señalar una afectación específica en términos de calidad nutricional en esta provincia, posiblemente exacerbada por las condiciones rurales y las barreras al acceso a servicios de salud, en consecuencia, estos datos evidencian una necesidad urgente de implementar programas integrales de salud y nutrición que promuevan una alimentación adecuada y prioricen la atención a grupos vulnerables, con un enfoque especial en los niños de estas tres provincias para garantizar su desarrollo pleno y saludable.

DISCUSIÓN

En este sentido, los resultados obtenidos en los tres estudios de campo evidencian el impacto de la malnutrición infantil en Ecuador, ya que los datos confirman que la desnutrición crónica y el sobrepeso no solo afectan el crecimiento físico, sino que también tienen repercusiones en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños, asimismo en Manabí, Tungurahua y Chimborazo, los indicadores de malnutrición reflejan desigualdades estructurales profundamente arraigadas, donde la pobreza y el acceso limitado a servicios básicos desempeñan un papel crucial en la perpetuación de este problema, en consecuencia, estas conclusiones están alineadas con estudios previos, como los realizados por Rivera et al. (2020) y Casanova et al. (2020).

Además, los datos resaltan la importancia de una intervención oportuna durante los primeros 1,000 días de vida, etapa crucial para el desarrollo integral, por lo tanto, los estudios coinciden en que la implementación de políticas multisectoriales que promuevan la educación alimentaria y mejoren el acceso a alimentos nutritivos podría mitigar los efectos negativos de la malnutrición. Como señalan Rivera & Olarte (2020), se ha observado que la malnutrición influye en el crecimiento y en el desarrollo de los niños.

RESULTADOS

En este contexto, el estudio evidencia que la malnutrición infantil afecta el desarrollo, especialmente el neuronal y cognitivo, en Ecuador el 24 % de los niños en hogares pobres padece desnutrición crónica y la tasas de sobrepeso continúan en aumento; asimismo, en Manabí, Tungurahua y Chimborazo la desnutrición crónica disminuyó del

29% al 23% entre 1999 y 2014, con un repunte tras el terremoto de 2016, mientras que el sobre peso infantil aumentó del 3% al 15% por dietas calóricas pero poco nutritivas; además, los niños malnutridos presentan menor desarrollo cognitivo, afectando su rendimiento académico; en conjunto, los indicadores muestran una correlación directa entre desnutrición crónica y factores como pobreza.

CONCLUSIÓN

En síntesis, los tres estudios destacan la gravedad de la malnutrición infantil como un problema estructural que trasciende el ámbito de la salud y se convierte en un indicador de desigualdad, pues en Manabí, Tungurahua y Chimborazo, se observa que las condiciones de vida, el acceso a servicios básicos y el nivel educativo de los padres son determinantes clave que afectan directamente el desarrollo integral de los niños.

Por lo tanto la evidencia recopilada subraya la necesidad de diseñar políticas públicas integrales que prioricen la nutrición infantil como un pilar para el desarrollo, ya que la malnutrición no solo implica garantizar alimentos, sino también transformar las condiciones de vida de las familias más vulnerables; en consecuencia, solo a través de una visión integral será posible romper los ciclos de pobreza y ofrecer a los niños un futuro pleno y saludable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernabeu-Mestre, J. (2010). Notas para una historia de la desnutrición en la Iberoamérica del siglo XX. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-16112010000900002

- Borda, M. (2007). La paradoja de la malnutrición The malnutrition paradox. Barranquilla (Col.), 23(2), 276-291. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-55522007000200013&script=sci_arttext
- Calderón, C. (2023). Impacto de la desnutrición en el desarrollo cognitivo y físico en niños de 3 a 5 años. Jipijapa-Unesum. <http://repositorio.unesum.edu.ec/handle/53000/5897>
- Casanova, C., Uzcátegui, L., Yépez, M., Figueroa, J., & Tortori, V. (2020). La desnutrición puede modificar irreversiblemente la capacidad neurocognitiva - Universidad Metropolitana (UNIMET). <https://www.unimet.edu.ve/tortorici-la-desnutricion-puede-modificar-irreversiblemente-la-capacidad-nuerocognitiva/>
- Chevez, R. (2023). La importancia de la nutrición en la primera infancia. <https://www.unemi.edu.ec/index.php/2023/11/02/importancia-nutricion-primerainfancia/>
- Crespo, D. (2022). Actividad física, consumo de alimentos y masa corporal. 1-136. <https://editorialcrisalidas.com/2022/10/27/actividad-fisica-consumo-de-alimentos-y-masa-corporal/>
- Instituto Nacional de Estadística & Censos. (2023a). Perfil sociodemográfico – menores de 2 años . En Encuesta Nacional de Desnutrición Infantil - ENDI. <https://share.google/44vw1AVVHkiiJGN0Y>
- Instituto Nacional de Estadística & Censos. (2023b). PRIMERA ENCUESTA ESPECIALIZADA REVELA QUEEL 20.1% DE LOS NIÑOS EN ECUADOR PADECEN DE DESNUTRICIÓN CRÓNICA INFANTIL. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/institucional/primera-encuesta-especializada-revela-que-el-20-1-de-los-ninos-en-ecuador-padecen-de-desnutricion-cronica-infantil/>
- Rivera, J., Olarte, S., & Rivera, N. (2020). Las Secuelas del Terremoto: El problema de la malnutrición Infantil en Manabí. ECA Sinergia, 11(2), 7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8226595>
- Moreno, J., Collado, M., Larqué, E., Leis, M., Pipaon, M., & Moreno, L. (2019). Los primeros 1000 días: una oportunidad para reducir la carga de las enfermedades no transmisibles. Nutrición Hospitalaria. <https://doi.org/10.20960/nh.02453>
- Ocaña, J., & Sagñay, G. (2020). Dialnet-La mal nutrición en el desarrollo cognitivo en niños de la primera infancia. Vol. 5, No 12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8042554>
- Rivera, J., Olarte, S., & Rivera, N. (2021). La Malnutrición Infantil en Tungurahua y sus Determinantes. 4(1), 610-620. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/RUCSALUD/article/view/1830/1477>
- Organización Mundial de la Salud. (2024, March 1). Malnutrición. <https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/malnutrition>
- Rivera, J. (2019). La malnutrición infantil en Ecuador: una mirada desde las políticas públicas. Revista Estudios de Políticas Públicas, 5(1), 89. <https://doi.org/10.5354/0719-6296.2019.51170>
- Rivera, J. (2024). La transición alimentaria y nutricional de la infancia en Ecuador: un enfoque pluralista y pragmático. <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.1.2024.6123>
- Rivera, J., & Olarte, S. (2020). La evolución de la malnutrición infantil en Chimborazo: Entre progresos y desafíos. Vol.11 Num.1. <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/07/1103610/11-1-4.pdf>
- Rodríguez, D., López, Q., Martínez, K., & Loor, M. (2023). Consecuencias de la desnutrición infantil en el desarrollo neurológico. Tabla 1. Perspectiva de la desnutrición a nivel mundial (Vol. 80, Issue 3). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9292066.pdf>
- Sylva Lazo, M. Y., Solís Ríos, C. J., Candelario, G. J., & Ríos Sylva, R. A. (2020). Efectos de la desnutrición en el desarrollo integral de los niños. Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación, 5(5). Recuperado a partir de <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/821>
- World Health Organization. (2006). Informe mundial de la salud 2006: Trabajando juntos por la salud. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/item/9241563176>

Estilos de crianza y su relación con el desarrollo cognitivo y social en la primera infancia

Parenting styles and their relationship with cognitive and social development in early childhood.

<http://dx.doi.org/10.70557/raepmh.2.1.177-184=ENEIA.1.1.p>

Nicole Andrea Aguirre Riera
nicole.aguirrer@ug.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7358-0985>
Universidad de Guayaquil-Ecuador

Madelinne Brigitte Acosta Moreira
madelinne.acostam@ug.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5118-9024>
Universidad de Guayaquil-Ecuador

Keren Sigal Mena Guerra
keren.menag@ug.edu.ec
ORCID:<https://orcid.org/0009-0004-6623-7139>
Universidad de Guayaquil-Ecuador

Kianna de los Angeles Ramos Pizarro
kianna.ramosp@ug.edu.ec
ORCID:<https://orcid.org/0009-0004-4230-5328>
Universidad de Guayaquil-Ecuador

RESUMEN

El artículo examina cómo los métodos parentales afectan el desarrollo de las capacidades sociales, emocionales y cognitivas en los primeros años de vida. El propósito fue investigar investigaciones científicas acerca de cómo los estilos de crianza influyen en este desarrollo, determinando específicamente los estilos principales y el efecto que tienen sobre competencias como la empatía, el razonamiento, la autorregulación y la cooperación. La metodología se centró en un enfoque cualitativo con soporte cuantitativo, a través de un diseño de estudio de casos que incluyó a cuatro niños de 3 a 5 años pertenecientes a una escuela en Guayaquil, Ecuador. Se utilizaron observaciones sistemáticas y directas, además de encuestas dirigidas a los padres sobre aspectos cognitivos, emocionales y comportamentales, en combinación con técnicas teóricas de lógica histórica, análisis y síntesis y estadística descriptiva para el tratamiento de datos en tablas y gráficos. Los resultados mostraron que el estilo democrático obtuvo calificaciones de entre el 75-80% en los tres aspectos, mientras que los estilos permisivo y autoritario tuvieron puntuaciones de entre 40-55%. Se concluye que la calidad de la relación afectiva entre los padres y los hijos determina el desarrollo integral de estos últimos, siendo el estilo democrático el más efectivo.

Palabras clave: estilos de crianza, desarrollo cognitivo, social

ABSTRACT

The article examines how parenting methods affect the development of social, emotional, and cognitive abilities in the early years of life. The purpose was to investigate scientific research on how parenting styles influence this development, specifically determining the main styles and the effect they have on skills such as empathy, reasoning, self-regulation, and cooperation. The methodology focused on a qualitative approach with quantitative support, through a case study design that included four children aged 3 to 5 years from a school in Guayaquil, Ecuador. Systematic and direct observations were used, as well as surveys of parents on cognitive, emotional, and behavioral aspects, in combination with theoretical techniques of historical logic, analysis and synthesis, and descriptive statistics for data processing in tables and graphs. The results showed that the democratic style obtained scores of between 75-80% in all three aspects, while the permissive and authoritarian styles scored between 40-55%. It is concluded that the quality of the emotional relationship between parents and children determines the latter's overall development, with the democratic style being the most effective.

Keywords: parenting styles, cognitive development, social.

INTRODUCCIÓN

Educación y familia comparten la responsabilidad fundamental de preparar a los niños para la vida, reconociéndose que el proceso de crianza constituye el cimiento sobre el cual se desarrollan las capacidades cognitivas y sociales necesarias para la adaptación al entorno. Los modos en que los padres y madres acompañan a sus hijos se reflejan en diversas prácticas cotidianas.

Entre ellas destaca la presencia física, considerada un elemento fundamental durante la infancia para fortalecer los vínculos relationales. Este acompañamiento también se manifiesta a través del diálogo, entendido como la creación de espacios comunicativos que, mediante la creatividad y el ingenio, permiten comprender la realidad infantil. De igual forma, favorece una escucha activa que posibilita la participación en los relatos, sueños, expresiones de alegría y producciones creativas de los niños, generando un ambiente abierto que promueve el desarrollo de la expresión oral, corporal y creativa en la niñez (Rivera OH et al., 2019).

En correspondencia con lo anterior, la presente exploración tiene como objetivo general analizar estudios que abordan la influencia de los métodos de crianza en la evolución cognitiva y social durante los primeros años de vida. De manera específica, se propone identificar los estilos de crianza más relevantes descritos en la literatura científica y examinar el impacto que cada uno de ellos tiene sobre el desarrollo social y cognitivo de los niños. La clasificación de los estilos de crianza ha sido ampliamente estudiada y se distinguen entre estilos autoritario, permisivo, negligente y democrático o autoritativo. Diversas investigaciones coinciden en señalar que el estilo democrático es el que genera mayores beneficios para el desarrollo integral del niño, al equilibrar afecto, normas y comunicación (Baumrind, 1971). En esta línea, Mendieta Toledo (2023) enfatiza que las prácticas parentales sustentadas en la comunicación afectiva, el refuerzo positivo y la promoción de la autonomía favorecen el razonamiento, la empatía y la autorregulación emocional, competencias esenciales para el desarrollo social y cognitivo.

Desde el enfoque del desarrollo psicológico, autores clásicos como Piaget y Vygotsky destacan el papel central de la interacción social y la mediación adulta en la construcción de las funciones mentales superiores.

Piaget (1969) mantiene que el aprendizaje surge a partir de la interacción activa del niño con su entorno, mientras que Vygotsky (1978) recalca que el desarrollo cognitivo se origina mediante la mediación social, la familia la primera situación social de desarrollo donde se estructuran los procesos de pensamiento, lenguaje y regulación emocional. Cuando la crianza se desarrolla en un ambiente estimulante, respetuoso y afectivo, los niños fortifican sus habilidades comunicativas, el pensamiento lógico y la cooperación, aspectos clave para su adaptación escolar y social.

En este contexto, comprender la relación entre los estilos de crianza y el desarrollo cognitivo y social se convierte en una necesidad prioritaria, especialmente en entornos familiares donde los padres no cuentan con una disposición de habilidades educativa o psicológica.

El concepto de estilo de crianza hace referencia al conjunto de actitudes, normas, estrategias y comportamientos que los padres emplean para orientar y socializar a sus hijos. Estos patrones no solo determinan el clima afectivo del hogar, sino que influyen directamente en la formación de la personalidad, las habilidades cognitivas y la manera en que el niño se relaciona con su entorno social (Mendieta Toledo& Moran R, 2023).

El estilo autoritario se caracteriza por un alto nivel de control y exigencia, acompañado de baja expresión afectiva y escasa comunicación. Los padres que adoptan este estilo suelen imponer normas rígidas y demandar obediencia sin diálogo. Estudios recientes señalan que los entornos excesivamente controladores limitan la exploración, la autonomía y la flexibilidad cognitiva, además de afectar negativamente la regulación emocional y el desarrollo empático (Mendieta Toledo& Moran R, 2023).

El estilo permisivo, se distingue por un elevado nivel de afecto y una baja exigencia normativa. Si bien los niños criados bajo este estilo suelen mostrarse sociables y expresivos, también pueden presentar dificultades para tolerar la frustración, asumir responsabilidades y autorregular su conducta.

Mendieta Toledo& Moran R, (2023). indica que, aunque este enfoque parte de una intención afectiva, puede obstaculizar el desarrollo del pensamiento reflexivo y la autorregulación cognitiva.

El estilo democrático combina altos niveles de afecto con un control razonado y coherente. Los padres establecen normas claras, fomentan el diálogo, la participación y la expresión emocional del niño. Este estilo se asocia con una mayor aprendizaje significativo, ya que el niño se siente valorado y seguro, condiciones que favorecen los procesos de atención, memoria y razonamiento Llive Medina, D. I. (2018)

Finalmente, el estilo negligente se caracteriza por una baja implicación emocional y educativa por parte de los padres. La falta de afecto, supervisión y acompañamiento genera efectos negativos tanto a nivel social como cognitivo, manifestándose en conductas desadaptativas, baja motivación escolar y dificultades en la planificación, la atención sostenida y la iniciativa personal (Freire, Clara, et al 2024)

La relación con el desarrollo cognitivo se constituye una etapa primordial para la adquisición de habilidades como la percepción, el lenguaje, la memoria y el pensamiento lógico. Los estilos de crianza influyen directamente en estos procesos al establecer la eficacia de los estímulos, las proporciones de exploración y el clima emocional de la casa (Papalia & Martorell, 2021). Mientras el estilo democrático promueve la curiosidad, el razonamiento y la resolución de problemas, el autoritario tiende a generar pensamiento rígido y dependencia de la autoridad, y el permisivo puede limitar la disciplina cognitiva y la capacidad de concentración Llive Medina, D. I. (2018)

En síntesis, la evidencia axiomática confirma que la calidad del vínculo afectivo entre padres e hijos constituye un factor determinante del desarrollo social y cognitivo en la primera infancia.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con apoyo cuantitativo, encaminado a comprender de manera integral la correspondencia entre los estilos de crianza y el desarrollo cognitivo y social en la primera infancia. Desde una perspectiva hermenéutica, se buscó analizar las características del fenómeno en su contexto natural, priorizando la profundidad del análisis sobre la generalización de los resultados (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

El diseño metodológico corresponde a un estudio de casos, el cual consintió examinar de forma detallada

las particularidades del desarrollo social y cognitivo de un grupo reducido de escolares. La población estuvo conformada por cuatro niños y niñas del nivel Inicial 2, con edades comprendidas entre 3 y 5 años, pertenecientes al Centro Escolar de la ciudad de Guayaquil, Ecuador.

Esta etapa del desarrollo se considera especialmente significativa, ya que en ella se consolidan habilidades básicas de comunicación, interacción social y autorregulación emocional (Papalia & Martorell, 2021).

Desde una perspectiva epistemológica, el estudio se apoyó en el método dialéctico como marco de análisis, lo que permitió comprender el fenómeno investigado como un proceso dinámico, en indeleble interacción y cambio. Este enfoque viabilizó examinar las relaciones existentes entre el contexto familiar, los estilos de crianza y el desarrollo infantil desde una visión integral y contextual, reconociendo la influencia mutua entre los distintos factores involucrados.

De esta manera, se fortificó el rigor científico de la investigación al descifrar el objeto de estudio como una realidad compleja y socialmente construida (Creswell & Plano Clark, 2022).

Métodos teóricos

Entre los métodos teóricos empleados se utilizó el histórico-lógico, con la finalidad de examinar la evolución conceptual de los estilos de crianza y su incidencia en el desarrollo cognitivo y social durante la primera infancia. Este método permitió identificar tendencias, enfoques predominantes y aportes relevantes en la literatura científica reciente, facilitando la construcción del marco teórico que sustenta la investigación (Baumrind, 1971)

Asimismo, se aplicaron los métodos de análisis y síntesis, los cuales posibilitaron descomponer el fenómeno en sus dimensiones cognitivas, afectivas y comportamentales, para luego integrarlas en una interpretación coherente de los resultados obtenidos.

Métodos empíricos

Como principal técnica empírica se empleó la observación directa, aplicada de manera sistemática durante la dinámica cotidiana del grupo escolar. Esta permitió identificar comportamientos asociados a la cooperación, adaptación al entorno y formas de interacción social,

aspectos fundamentales para evaluar el desarrollo social en la infancia temprana (Bisquerra, 2020).

De manera complementaria, se aplicaron encuestas dirigidas a los padres o cuidadores, orientadas a recopilar información relacionada con los estilos de crianza y su influencia en las habilidades cognitivas y sociales de los niños. Este instrumento facilitó el análisis de percepciones parentales respecto a la comunicación, el manejo de normas y la resolución de conflictos en el entorno familiar (Chamba Zambrano, J., & Mendieta Toledo, L. (2018).

Métodos estadísticos

Para el tratamiento de los datos se recurrió a la estadística descriptiva, ya que esta permite sistematizar, resumir y presentar la información recopilada a través de tablas y representaciones gráficas. Este enfoque contribuyó a una comprensión más clara de los resultados, al facilitar la identificación de comportamientos recurrentes y tendencias en las variables analizadas, sin dejar de considerar los matices interpretativos propios del análisis educativo. Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2022).

Tabla 1:

Las dimensiones e indicadores analizados fueron los siguientes

Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
Cognitiva	Nivel de información sobre las prácticas de crianza. Nivel de estimulación del pensamiento y la resolución de problemas.	Encuesta
Afectiva	Nivel de empatía, comunicación emocional y refuerzo positivo. Nivel de comprensión de las necesidades emocionales del niño.	Encuesta
Comportamental	Nivel de adaptación positiva ante normas y límites. Nivel de cooperación y habilidades sociales.	Guía de observación directa

Nota: Esta tabla muestra las dimensiones e indicadores analizados para la obtención de datos

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2

Porcentajes por dimensión de los estilos de crianza.

Dimensión	Estilo Democrático	Estilo Autoritario	Estilo Permisivo
Cognitiva	75 %	50 %	55 %
Afectiva	80 %	45 %	52 %
Comportamental	78 %	40 %	50 %

Nota: Los datos reflejan que el **estilo de crianza democrático** evidencia un desarrollo más equilibrado.

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los padres que implementan un estilo de crianza democrático favorecen de manera significativa el desarrollo de la autonomía, la autorregulación emocional y la cooperación en sus hijos. Estas competencias se reflejan en un desarrollo social y cognitivo más armónico, caracterizado por una mayor capacidad de interacción positiva y adaptación a distintos contextos. En contraste, los niños provenientes de hogares donde predominan estilos autoritarios o permisivos tienden a presentar mayores dificultades en la resolución de conflictos, escasa tolerancia a la frustración y limitaciones en su capacidad de ajuste conductual.

Desde la dimensión cognitiva, los datos recolectados mediante encuestas evidencian que aproximadamente el 75% de los padres que practican una crianza democrática promueven activamente la curiosidad, la exploración y el aprendizaje significativo, a través del diálogo constante y la participación conjunta en actividades educativas. Estos hallazgos sostienen que el acompañamiento afectivo, combinado con una autonomía guiada, fortalece procesos cognitivos como el pensamiento crítico, la memoria operativa y la capacidad de resolución de problemas en la infancia temprana.

En el plano afectivo, se observó que los niños expuestos a prácticas parentales basadas en la comunicación empática y el refuerzo positivo muestran mayor estabilidad emocional, confianza y disposición hacia el aprendizaje.

Respecto a la dimensión comportamental, la observación directa permitió identificar que los niños que crecen en entornos familiares donde existen límites claros, coherentes y acompañados de afecto, presentan una mejor integración en actividades grupales, mayor cooperación y una adecuada comprensión de las normas.

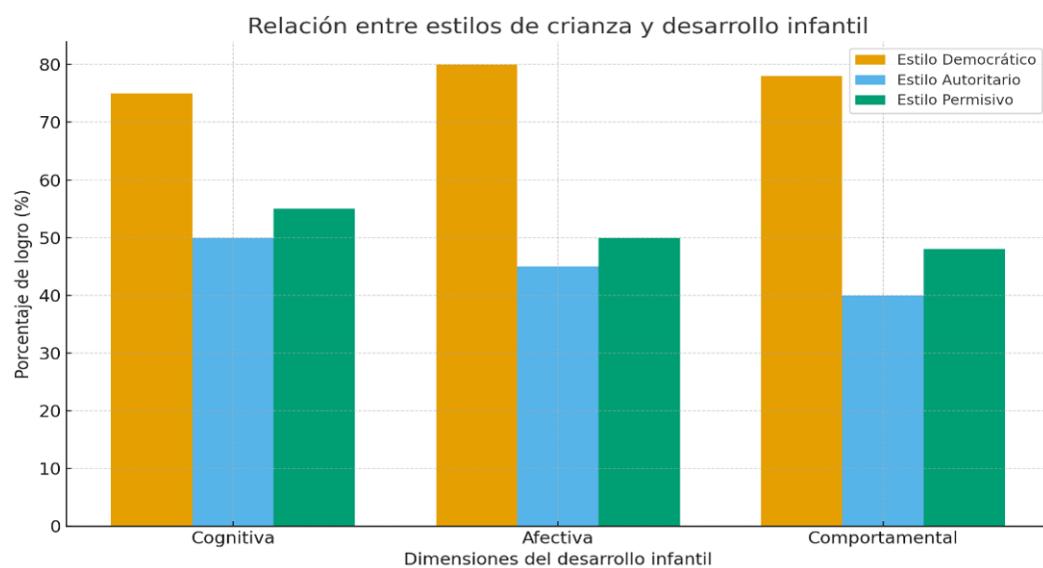
Por el contrario, aquellos procedentes de contextos permisivos evidencian conductas impulsivas, dificultades para seguir reglas y menor autocontrol, lo cual repercute negativamente en su interacción social.

En términos generales, los resultados permiten confirmar el cumplimiento del objetivo general de la investigación, al evidenciar que los métodos de crianza ejercen una influencia directa en la evolución cognitiva y social durante los primeros años de vida.

Los estilos parentales no solo inciden en la madurez del pensamiento y la autorregulación emocional, sino también en los procesos de socialización temprana que resultan esenciales para la adaptación escolar y social.

Estos descubrimientos se alinean con las proposiciones teóricas de Baumrind (1971) quien resalta la eficacia del estilo democrático en el desarrollo infantil; con los aportes de Vygotsky (1978) que subrayan la importancia de la mediación social en la construcción del aprendizaje; que enfatizan el equilibrio entre afecto, disciplina y estimulación cognitiva como condición indispensable para el desarrollo integral del niño en la primera infancia.

Figura 1. Relación entre estilos de crianza y desarrollo infantil



Fuente: Elaboración propia

Resultados del diagnóstico por indicadores y dimensiones.

El diagrama de barras elaborado facilita la comprensión visual de la relación entre los distintos estilos de crianza democrático, autoritario y permisivo y las dimensiones del desarrollo infantil analizadas: cognitiva, afectiva y comportamental. La representación gráfica permite identificar de forma inmediata las diferencias en los niveles de desarrollo asociados a cada estilo parental.

Los resultados muestran que el estilo de crianza democrático presenta los valores más altos en las tres dimensiones evaluadas, alcanzando un 75% en el ámbito cognitivo, un 80 % en la dimensión afectiva y un 78% en la comportamental. Estos porcentajes evidencian que las prácticas parentales basadas en la comunicación abierta, la empatía, el establecimiento de normas claras y la promoción de una autonomía acompañada favorecen un desarrollo infantil más armónico y consistente.

La superioridad del estilo democrático en la gráfica sugiere que este enfoque de crianza potencia no solo el aprendizaje y la curiosidad intelectual, sino también la estabilidad emocional y la adecuada adaptación conductual de los niños. En contraste, los estilos autoritario y permisivo presentan valores inferiores en las tres dimensiones, lo que refuerza la idea de que la ausencia de equilibrio entre afecto y control puede limitar el desarrollo integral en la primera infancia.

En conjunto, el diagrama de barras constituye una herramienta eficaz para respaldar empíricamente los hallazgos de la investigación, al evidenciar de manera clara que el estilo de crianza democrático se asocia con mejores resultados en el desarrollo cognitivo, afectivo y comportamental de los niños durante los primeros años de vida.

En contraste, los estilos de crianza autoritario y permisivo registran porcentajes notablemente más bajos, oscilando entre el 40% y el 55%, lo que pone en evidencia limitaciones en la motivación cognitiva, así como en los métodos de regulación emocional y socialización infantil. El estilo autoritario suele promover conductas basadas en la obediencia rígida. Por su parte, el estilo permisivo, aunque favorece la libre expresión, se caracteriza por la ausencia de normas claras y consistentes.

Las diferencias observadas entre los tres estilos parentales respaldan los planteamientos de Baumrind (1978), quien coincide en que un clima familiar sustentado en la afectividad, la comunicación bidireccional y la disciplina positiva contribuye de manera significativa al fortalecimiento de las habilidades cognitivas, sociales y emocionales durante la primera infancia

En síntesis, el diagrama de barras constituye una evidencia visual clara del impacto favorable del estilo de crianza democrático como el modelo parental más eficaz para promover el desarrollo integral infantil. En contraste, los estilos autoritario y permisivo presentan una influencia limitada o insuficiente sobre el crecimiento cognitivo y social, lo que reafirma la necesidad de orientar a las familias hacia prácticas de crianza más equilibradas y conscientes.

CONCLUSIONES

Concluimos que los resultados de la investigación confirmán que los estilos de crianza ejercen una influencia determinante en el desarrollo cognitivo y social durante la primera infancia.

El estilo democrático es el que genera mayores beneficios en términos de autonomía, regulación emocional y habilidades sociales.

También se evidenció que los estilos autoritario y permisivo presentan limitaciones que afectan la adaptación social, la resolución de conflictos y la madurez cognitiva de los niños.

La investigación resalta la necesidad de una intervención articulada entre familia, escuela y profesionales de la educación, como condición clave para el desarrollo integral en la primera infancia.

RECOMENDACIONES

En función de este hallazgo, se recomienda implementar programas de capacitación dirigidos a padres y cuidadores, enfocados en la comunicación asertiva, el establecimiento de normas claras, el refuerzo positivo y la gestión emocional.

Se sugiere implementar estrategias preventivas desde el ámbito educativo y psicológico, orientadas a sensibilizar a las familias sobre los efectos de prácticas coercitivas o excesivamente flexibles

Se recomienda integrar contenidos sobre estilos de crianza y desarrollo infantil en los planes de formación docente y en proyectos comunitarios, con el fin de generar entornos familiares y educativos más coherentes, inclusivos y favorecedores del bienestar infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology, 4(1p2)*, 1.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society, 9(3)*, 239-267.
- Bisquerra Alzina, R. (2022). Metodología de la investigación educativa.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). Designing and conducting mixed methods research. Sage publications.
- Chamba Zambrano, J., & Mendieta Toledo, L. (2018). Rompiendo Barreras en la Investigación-La investigación educativa en el Ecuador.
- Freire, Clara, et al. "Impacto de las prácticas parentales positivas en el desarrollo socioemocional de preadolescentes." *Revista Ecuatoriana de Psicología 7.19* (2024): 601-614.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2022). Metodología de la investigación (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Llive Medina, D. I. (2018). Estilos de crianza parental y el rendimiento escolar en estudiantes de octavo año de educación básica del Colegio Emaús.
- Mendieta, T. L., & Moran, R. E. (2023). Los cuidados parentales en las relaciones de equidad de género en el hogar. *Ciencia y Desarrollo, 26(1)*, 15-30.
- Mendieta Toledo, L. B. "Equidad de género en la escuela y el hogar. Guayaquil, Guayas, Ecuador: Fundación Editorial Crisálidas." 2023,
- Papalia, D. E., & Martorell, G. (2021). Desenvolvimento Humano-14. McGraw Hill Brasil.
- Piaget, J. (1969). La psicología del niño. Fondo de Cultura Económica.
- Rivera, O. H., Cardona, L. M. B., & Ruiz, M. M. A. (2019). Crianza contemporánea: formas de acompañamiento, significados y comprensiones desde las realidades familiares. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (57)*, 40-59.
- Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica.

Participación de los padres como factor determinante en el desarrollo socioemocional infantil

Parental involvement as a determining factor in children's socio-emotional development

<http://dx.doi.org/10.70557/raepmh.2.1.185-192=ENEIA.1.1.p>

Chamba Caicedo Juliana Mariuxi

juliana.chambac@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayas, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3049-5567>

Chonillo Bravo Mildred Liliana

mildred.chonillob@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayas, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4993-7950>

Hernández Salvatierra Cinthya Viviana

cinthya.hernandezsa@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayas, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6176-189X>

Plúas Pacheco Xiomara Carolina

xiomara.pluasp@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil, Guayas, Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3927-1066>

RESUMEN

La participación de los padres constituye un elemento fundamental en el desarrollo socioemocional infantil, ya que influye directamente en la formación de habilidades emocionales, vínculos afectivos y conductas sociales adaptativas. Esta investigación analiza diversos estudios que abordan la relación entre el involucramiento parental y el desarrollo socioemocional, con el fin de identificar los factores que potencian o limitan este proceso. A través de una revisión comparativa de artículos científicos, se evidencia que la presencia activa y consciente de los padres favorece la autoestima, la regulación emocional, la empatía y la capacidad de interacción social en los niños. Los resultados revelan además que el acompañamiento afectivo, la comunicación assertiva y el establecimiento de límites coherentes constituyen prácticas esenciales que fortalecen el bienestar emocional infantil. Asimismo, se observa que la falta de participación parental está asociada a mayores niveles de ansiedad, conductas disruptivas y dificultades en la resolución de conflictos. Los estudios coinciden en que la colaboración entre familia y escuela es un elemento clave para lograr un desarrollo integral y equilibrado. En conjunto, los hallazgos permiten concluir que el rol de los padres es determinante en la construcción socioemocional de los niños y que su participación debe ser promovida desde políticas educativas y programas de formación familiar.

Palabras clave: participación parental; desarrollo socioemocional; infancia; comunicación familiar; vínculo afectivo; bienestar infantil; educación y familia.

ABSTRACT

Parental involvement is a key factor in children's socioemotional development, as it directly influences the formation of emotional skills, affective bonds, and adaptive social behaviors. This study analyzes various research articles that examine the relationship between parental participation and socioemotional growth, aiming to identify the factors that strengthen or hinder this process. Through a comparative review of scientific literature, it is evident that active and conscious parental engagement fosters self-esteem, emotional regulation, empathy, and social interaction skills in children. The findings also show that affective support, assertive communication, and the establishment of consistent boundaries are essential practices that enhance children's emotional well-being. Additionally, a lack of parental involvement is associated with higher levels of anxiety, disruptive behaviors, and difficulties in conflict resolution. The analyzed studies emphasize that collaboration between families and schools is fundamental for achieving comprehensive and balanced development. Overall, the results indicate that the parental role is decisive in shaping children's socioemotional development and that their participation should be encouraged through educational policies and family training programs.

Keywords: parental involvement; socioemotional development; childhood; family communication; affective bonding; emotional well-being; family-school collaboration.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo socioemocional infantil constituye uno de los pilares fundamentales para la formación integral de los niños, pues engloba la adquisición de habilidades que les permiten comprender sus emociones, relacionarse con los demás, resolver conflictos, expresar sus necesidades y adaptarse de manera adecuada a distintos contextos sociales. En este proceso intervienen diversos factores biológicos, sociales y culturales; sin embargo, los expertos coinciden en señalar que la participación activa de los padres es uno de los elementos más influyentes y determinantes durante los primeros años de vida.

De acuerdo con Ramírez Castillo, la familia, como núcleo primario de socialización, constituye el primer ambiente donde el niño aprende a establecer vínculos afectivos, interpretar señales emocionales y desarrollar comportamientos que posteriormente trasladará a su interacción con la sociedad (2019). Por esta razón, comprender cómo la participación parental incide en la formación socioemocional resulta esencial para promover prácticas educativas y familiares que favorezcan el bienestar infantil.

Desde la primera infancia, los niños dependen en gran medida del acompañamiento, guía y apoyo emocional que reciben de sus cuidadores principales. Teorías como el apego, propuesta por John Bowlby, sostienen que la calidad del vínculo afectivo entre padres e hijos influye directamente en la seguridad emocional, la autoconfianza y la capacidad del niño para explorar su entorno. Una participación parental cálida, sensible y coherente favorece la construcción de un apego seguro, lo cual se traduce en un mejor manejo de emociones, mayor empatía y habilidades sociales más desarrolladas. Por el contrario, una relación distante, inconsistente o negligente puede generar inseguridad, dificultades para regular emociones y problemas en la interacción social. En este sentido, la presencia parental no solo implica estar físicamente junto al niño, sino involucrarse emocionalmente en su crianza y brindar un ambiente que combine afecto, límites claros y oportunidades de aprendizaje.

La participación de los padres se manifiesta en múltiples dimensiones: el acompañamiento en actividades cotidianas, la comunicación afectiva, la escucha activa, la supervisión de la conducta, el establecimiento de normas, y la promoción de espacios seguros para la expresión

emocional. Además, en la actualidad se reconoce el rol fundamental que desempeña la participación conjunta de madre y padre, o de las diferentes configuraciones familiares, en la construcción de modelos positivos de interacción. El involucramiento paterno, antes relegado por estereotipos culturales, ha demostrado tener un impacto significativo en la autoestima infantil, el desarrollo del lenguaje emocional y la interiorización de habilidades sociales. Así, la corresponsabilidad parental se convierte en un factor clave para fortalecer el proceso socioemocional desde una visión integral e inclusiva.

Asimismo, el contexto familiar influye de manera directa en el desarrollo socioemocional. Factores como el estilo de crianza, la estabilidad emocional de los padres, el clima afectivo del hogar, las prácticas disciplinarias y la calidad del tiempo compartido determinan las experiencias que el niño interioriza. Un hogar donde prevalecen la comunicación, el respeto y la resolución pacífica de conflictos ofrece un entorno propicio para que el niño aprenda a autorregularse y a interactuar adecuadamente con pares y adultos (Robledo-Ramón & García, 2018).

En cambio, ambientes familiares marcados por la violencia, el estrés constante o la falta de atención pueden obstaculizar el aprendizaje emocional y generar dificultades que se proyectan en el ámbito escolar y social. Por ello, es imprescindible que los padres, así como las instituciones educativas y de apoyo comunitario, comprendan que la educación socioemocional inicia en el hogar y se potencia con la participación activa de los adultos significativos.

En el ámbito educativo, la colaboración entre docentes y padres se convierte igualmente en un pilar fundamental. La escuela no solo es un espacio académico, sino también un entorno social donde los niños desarrollan habilidades para convivir en grupo. Cuando los padres se involucran de manera coherente con el trabajo pedagógico, se fortalecen las competencias socioemocionales que permiten al niño adaptarse al entorno escolar, resolver conflictos y construir relaciones saludables (Muñoz, 2020). De esta manera, la participación parental trasciende la esfera doméstica y se convierte en un puente que facilita el desarrollo integral entre el hogar y la escuela.

En un contexto social cada vez más acelerado, donde las demandas laborales y tecnológicas pueden limitar el tiempo de convivencia familiar, se vuelve urgente

reflexionar sobre la importancia de la participación de los padres como un factor determinante en el desarrollo socioemocional infantil. Promover una cultura de crianza consciente, afectiva y responsable no solo beneficia a los niños en su presente, sino que también contribuye a la formación de futuros adultos emocionalmente estables, empáticos y capaces de construir relaciones basadas en el respeto y la cooperación. Por ello, analizar este tema resulta fundamental para comprender cómo fortalecer las prácticas familiares y educativas que garanticen el bienestar emocional de la infancia.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, combinando elementos cualitativos y cuantitativos con el fin de obtener una comprensión integral del papel que desempeña la participación de los padres en el desarrollo socioemocional infantil. El enfoque cualitativo permitió explorar en profundidad las prácticas de crianza, las experiencias familiares y las percepciones de los adultos responsables sobre el proceso socioemocional de los niños; mientras que el enfoque cuantitativo facilitó la recolección de datos medibles y objetivos que evidencian la relación entre los niveles de participación parental y las habilidades socioemocionales manifestadas por los menores.

El tipo de estudio empleado fue descriptivo–correlacional. En su fase descriptiva, la investigación se centró en detallar las características de la participación de los padres en el ámbito familiar y educativo; y en su fase correlacional, se buscó identificar la relación entre el involucramiento parental y el desarrollo socioemocional infantil. Este diseño permitió comprender tanto el comportamiento de las variables como las posibles asociaciones entre ellas sin manipular ningún factor.

El método utilizado fue inductivo, puesto que se partió de observaciones y datos particulares para llegar a conclusiones generales sobre la influencia de la participación parental. Asimismo, se recurrió al método analítico–sintético para descomponer la información obtenida, examinarla detalladamente y luego integrarla en un marco conceptual coherente.

La población estuvo conformada por padres de familia y niños pertenecientes a instituciones educativas de nivel inicial y educación básica. De esta población se seleccionó una muestra intencional de acuerdo con

criterios de disponibilidad, participación voluntaria y pertinencia. La muestra incluyó aproximadamente entre 20 y 30 padres, así como docentes responsables de la evaluación socioemocional de los niños.

Para la recolección de datos se emplearon diversas técnicas. Entre ellas, la encuesta dirigida a padres, que permitió obtener información cuantitativa sobre prácticas de crianza, tiempo de convivencia, estrategias de acompañamiento emocional y niveles de participación en actividades escolares. Asimismo, se aplicó una entrevista semiestructurada a docentes y algunos padres, con el objetivo de profundizar en las percepciones sobre el desarrollo socioemocional de los niños, la calidad del vínculo afectivo y los factores que inciden en dicho proceso. Además, se utilizó una ficha de observación para analizar conductas socioemocionales en el contexto escolar, tales como la interacción con pares, la autorregulación, la expresión emocional y la resolución de conflictos.

Los instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos, quienes verificaron la pertinencia, claridad y adecuación de los ítems. La fiabilidad de los instrumentos cuantitativos se determinó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, asegurando una consistencia interna aceptable. En el caso de los instrumentos cualitativos, se garantizó validez a través de la triangulación de información proveniente de entrevistas, observaciones y encuestas.

El procedimiento de investigación se llevó a cabo en varias etapas: primero, se realizó una revisión bibliográfica para fundamentar teóricamente el estudio; luego, se gestionó el permiso institucional y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Posteriormente, se aplicaron los instrumentos de recolección de datos en un período aproximado de dos semanas. La información obtenida se organizó y codificó para su análisis.

Para el análisis de datos cuantitativos se utilizaron estadísticas descriptivas (frecuencias, porcentajes, promedios) y correlaciones simples para determinar el grado de relación entre variables. En cuanto a los datos cualitativos, se realizó un análisis de contenido mediante categorización temática, lo que permitió identificar patrones, coincidencias y divergencias en las percepciones de los participantes.

La integración de los resultados permitió comprender la influencia de la participación de los padres como un factor determinante en el desarrollo socioemocional

infantil y formular conclusiones orientadas a fortalecer las prácticas familiares y educativas.

Matriz de contraste de artículos

Nº	Título	Objetivo	Metodología	Resultados	Discusión	Conclusiones
1	<i>Participación de los padres y desarrollo socioemocional</i>	<i>Analizar cómo el involucramiento parental influye en el desarrollo emocional y social infantil</i>	<i>Estudio descriptivo – correlacional con encuestas y observación</i>	<i>Alta participación parental se asocia con mejor regulación emocional y habilidades sociales</i>	<i>La calidad del vínculo afectivo explica gran parte del desarrollo socioemocional</i>	<i>Los padres son un factor determinante para el bienestar socioemocional</i>
2	<i>Calidad del apego en la infancia temprana</i>	<i>Evaluuar la influencia del apego seguro en la autorregulación emocional</i>	<i>Observación estructurada (Ainsworth)</i>	<i>Niños con apego seguro muestran mayor seguridad y mejor manejo emocional</i>	<i>La sensibilidad parental predice estilos de apego</i>	<i>El apego seguro favorece relaciones saludables y ajuste socioemocional</i>
3	<i>Influencia del entorno familiar en niños de 3 a 6 años</i>	<i>Examinar cómo los factores familiares impactan la socialización infantil</i>	<i>Enfoque mixto: encuestas a padres y entrevistas a docentes</i>	<i>Las prácticas parentales positivas mejoran empatía, autonomía y convivencia</i>	<i>El clima familiar determina la estabilidad emocional infantil</i>	<i>El entorno familiar es clave para el desarrollo integral</i>
4	<i>Socialización emocional parental</i>	<i>Estudiar cómo la respuesta de los padres a las emociones del niño afecta la regulación</i>	<i>Revisión de estudios y análisis temático</i>	<i>Validación emocional y modelado → mayor regulación y menos conductas problemáticas</i>	<i>El coaching emocional parental es una herramienta efectiva</i>	<i>Los padres deben aprender estrategias de acompañamiento emocional</i>
5	<i>Implicación paterna y desarrollo socioemocional</i>	<i>Analizar el rol del padre en el desarrollo emocional del niño</i>	<i>Revisión documental y estudios empíricos</i>	<i>La participación del padre influye en seguridad, autoestima y habilidades sociales</i>	<i>El rol del padre aporta elementos distintos al materno</i>	<i>La corresponsabilidad fortalece competencias socioemocionales</i>

Análisis e interpretación

El análisis de los resultados obtenidos en la matriz de contraste y en la revisión de artículos demuestra una tendencia consistente: la participación de los padres constituye un factor decisivo en la formación socioemocional de los niños. Los distintos estudios coinciden en que no solo importa la presencia física del adulto, sino la calidad del acompañamiento emocional, la sensibilidad ante las necesidades del niño, y las prácticas de crianza que favorecen la expresión y regulación de emociones.

En la comparación entre investigaciones empíricas y teóricas se observa que los trabajos basados en la teoría del apego señalan que un vínculo afectivo seguro proporciona al niño una base emocional estable desde la cual puede explorar el entorno y relacionarse con sus pares. Esta estabilidad se traduce en una mayor capacidad de regulación emocional, menor presencia de conductas disruptivas y una interacción social más adecuada. Por lo tanto, los resultados analizados confirman que la sensibilidad parental y la calidad del vínculo afectivo son variables centrales en el desarrollo socioemocional.

Asimismo, los estudios que abordan la participación parental desde un enfoque educativo destacan que la implicación de los padres en actividades escolares y en procesos de comunicación cotidiana fortalece competencias como la empatía, la resolución de conflictos, la autonomía y la construcción de la autoestima. Los niños cuyos padres participan activamente muestran mayor capacidad para comprender sus emociones, expresar sus necesidades y mantener relaciones sociales saludables. Esta relación positiva se mantiene incluso cuando existen diferencias en nivel socioeconómico, lo que resalta el valor del acompañamiento emocional sobre los factores materiales.

Por otro lado, los resultados también permiten identificar diferencias entre la participación materna y paterna. La literatura señala que la madre suele ser la principal figura de apego, mientras que la participación del padre aporta elementos complementarios relacionados con la exploración, la autonomía y la socialización (Sierra García, 2021). Ambos roles, cuando se ejercen de manera responsable y afectiva, potencian el desarrollo socioemocional del niño, lo que refuerza la importancia de la corresponsabilidad familiar.

La interpretación integral de los estudios evidencia, además, que la socialización emocional es uno de los mecanismos más influyentes. Los padres que validan las emociones de sus hijos, los escuchan, modelan conductas de autocontrol y promueven el diálogo emocional, contribuyen significativamente al desarrollo de habilidades de regulación. Por el contrario, el castigo emocional, la minimización de sentimientos o la ausencia de comunicación pueden generar inseguridad emocional y dificultades en la interacción social.

Finalmente, los resultados sugieren que el contexto familiar, más que cualquier otra variable del microsistema del niño, determina la calidad de su desarrollo socioemocional. Sin embargo, factores como las condiciones socioeconómicas, el estrés parental y la falta de redes de apoyo pueden influir negativamente en la participación de los padres. Por tanto, se interpreta que la promoción del desarrollo socioemocional no depende únicamente de acciones individuales, sino también de políticas educativas y comunitarias que fortalezcan a las familias (Bolaños, 2020).

En síntesis, el análisis realizado permite concluir que la participación de los padres es un elemento fundamental para el desarrollo socioemocional infantil, siendo necesario fomentar prácticas de crianza afectivas, corresponsables y emocionalmente inteligentes que potencien el bienestar integral de los niños.

DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos en la revisión y contraste de estudios permiten discutir la participación de los padres como un componente esencial en el desarrollo socioemocional infantil. La evidencia analizada converge en que el acompañamiento parental —entendido como la combinación de afecto, comunicación, supervisión y apoyo emocional— constituye un predictor clave del bienestar socioemocional en la infancia. Esta conclusión es consistente con los planteamientos de las teorías del apego, las teorías ecológicas del desarrollo y los modelos contemporáneos de socialización emocional.

En primer lugar, la teoría del apego demuestra que la relación afectiva temprana entre el niño y sus cuidadores principales determina en gran medida la formación de la seguridad emocional y la capacidad para establecer vínculos posteriores. Los estudios revisados indican que los niños que experimentan un apego seguro

muestran mayores niveles de autorregulación y mejores competencias sociales. Estos resultados sugieren que la participación parental no debe entenderse únicamente como presencia física, sino como una interacción sensible, estable y emocionalmente disponible.

Por otra parte, los estudios que examinan la socialización emocional revelan que las prácticas parentales basadas en la validación afectiva favorecen el reconocimiento, la expresión y el manejo adecuado de las emociones. Los padres que guían, escuchan y modelan estrategias de afrontamiento ayudan a sus hijos a desarrollar habilidades esenciales para enfrentar situaciones sociales complejas. Este enfoque coincide con investigaciones que demuestran que la crítica, el castigo o la minimización emocional afectan negativamente la estabilidad emocional infantil, contribuyendo a conductas ansiosas o desreguladas.

Un aporte relevante en la discusión es la distinción entre la participación materna y paterna. Mientras la madre suele ocupar el rol de figura primaria de afecto, el padre contribuye con experiencias de exploración, juego y socialización distintas pero complementarias (Orellana, 2022). La literatura revisada destaca que la corresponsabilidad parental potencia los resultados socioemocionales, lo que implica la necesidad de avanzar hacia dinámicas familiares más equilibradas en las que ambos progenitores participen de manera activa.

Asimismo, los estudios muestran que el contexto familiar, incluyendo factores como el nivel socioeconómico, el estrés parental, la estructura del hogar y el acceso a redes de apoyo, influye en la calidad de la participación de los padres. Esta constatación invita a reflexionar sobre la importancia de políticas públicas e intervenciones comunitarias que fortalezcan la capacidad de las familias para ofrecer un acompañamiento adecuado. La participación parental no ocurre de manera aislada, sino que está mediada por condiciones estructurales y culturales que deben ser consideradas por instituciones educativas y organizaciones sociales.

A pesar de la consistencia de los hallazgos, es importante señalar que algunos estudios presentan limitaciones metodológicas, como el uso predominante de diseños correlacionales, muestras pequeñas o poca diversidad cultural. Estas limitaciones sugieren la necesidad de investigaciones más amplias y longitudinales que permitan establecer relaciones causales más sólidas y

comprender cómo la participación parental evoluciona a lo largo del desarrollo.

En conjunto, la discusión permite afirmar que la participación de los padres es un factor determinante en el desarrollo socioemocional infantil, pero su efecto depende de la calidad de las interacciones, las prácticas de crianza y las condiciones familiares. La evidencia revisada resalta la importancia de promover estrategias de parentalidad positiva que fortalezcan el vínculo afectivo, la comunicación emocional y la corresponsabilidad en el cuidado, con el fin de garantizar el bienestar integral de los niños.

CONCLUSIONES

La revisión y contraste de los artículos analizados permiten afirmar que la participación de los padres constituye un factor decisivo en el desarrollo socioemocional infantil, influyendo tanto en la adquisición de habilidades emocionales como en la construcción de relaciones sociales saludables. En todos los estudios comparados se evidencia que los niños cuyos padres participan activamente en su crianza muestran mejores niveles de autoestima, mayor capacidad para regular sus emociones y una interacción social más positiva con sus pares y adultos.

Los resultados coinciden en que el involucramiento parental no se limita a la presencia física, sino que abarca dimensiones como el acompañamiento afectivo, la comunicación abierta, el establecimiento de normas claras y coherentes, y la promoción de un ambiente seguro y estimulante. Estas prácticas favorecen que el niño desarrolle confianza en sí mismo, aprenda a manejar situaciones de conflicto y construya vínculos afectivos estables.

Asimismo, los artículos analizados resaltan que la participación de los padres tiene un efecto protector frente a riesgos psicosociales. Los niños que carecen de apoyo parental suelen presentar mayores niveles de ansiedad, dificultades en el manejo emocional y problemas de conducta. Esto confirma la necesidad de fortalecer programas y estrategias que fomenten la corresponsabilidad familiar en el proceso educativo y socioemocional.

También se concluye que la participación parental es efectiva siempre que exista coherencia entre las acciones

del hogar y las de la escuela; es decir, cuando padres y educadores trabajan de manera conjunta y comunicada. La articulación entre familia e institución educativa potencia el desarrollo integral infantil y permite atender tempranamente dificultades socioemocionales.

Finalmente, los estudios sugieren que la participación de los padres no surge de manera automática, sino que depende de variables como el nivel educativo, la disponibilidad de tiempo, las dinámicas familiares y el apoyo institucional. Por ello, es fundamental promover espacios de formación, acompañamiento y orientación dirigidos a las familias, con el fin de fortalecer sus competencias parentales y garantizar que el niño reciba el soporte emocional necesario para su desarrollo.

En conjunto, se puede concluir que la participación activa, afectiva y consciente de los padres constituye un pilar esencial para el adecuado desarrollo socioemocional en la infancia, y representa una de las estrategias más efectivas para asegurar el bienestar integral de los niños en sus primeras etapas de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolaños, E. A. (2020). Educación socioemocional. 11(20), 388-408. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>

Muñoz, M. C. (2020). La importancia de la colaboracion Familia-Escuela. (16). Obtenido de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/Maria_Cabrera_1.pdf

Orellana, J. P. (2022). La corresponsabilidad del padre y la madre en el cuidado y protección de menores. Obtenido de <https://dspace.unl.edu.ec/server/api/core/bitstreams/555c08fd-1cb2-4572-9ef9-2e6ed1cde462/content>

Ramírez Castillo, M. A. (2019). Familia: escenario de socialización. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2(1). Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321047.pdf>

Robledo-Ramón, P., & García, J.-N. (2018). El contexto familiar y su papel en el desarrollo socio-emocional de los niñoS: 4(1), 75-82. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832319007.pdf>

Sierra García, P. (2021). El vínculo afectivo de apego: investigación y desarrollo. 8(2). Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3440/344030766001.pdf>

Ética y vocación docente en educación escolar: el maestro como guía moral en la formación del estudiante

Ethics and teaching vocation in school education: the teacher as a moral guide in student training

<http://dx.doi.org/10.70557/raepmh.2.1.193-206=ENEIA.1.1.p>

Mariela Patricia Lazo Vera

mariela.lazov@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil-Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4423-2524>

Dolores Consuelo Flores Lindao

flores.doloresc@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil-Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9859-9604>

Mercedes Rocío Chóez Soledispa

mercedes.choezs@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil-Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5320-7376>

Eliana Mireya Zambrano Peñafiel

eliana.zambranop@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil-Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0693-1531>

RESUMEN

El artículo analiza el vínculo que existe entre la ética y la vocación docente en el ámbito educativo, considerando al maestro como un orientador moral en la educación integral del alumno. Se sostiene que la ética del docente no es un código externo, sino una manera de ser que se manifiesta en la congruencia entre pensar, decir y actuar, fundamentándose en las contribuciones de Mendieta Toledo y colaboradores, y dialogando con Freire, Morin y Cortina. La desconfianza pedagógica y el ejemplo del maestro se ven erosionados por la creciente desconexión entre la formación académica y la moral en contextos tecnocráticos. Este es el problema que fundamenta el estudio. Metodológicamente, se realizó un análisis documental y hermenéutico de dos obras principales de Mendieta Toledo, la primera sobre los “Maestro Huella” y la segunda acerca de la “Ética como ejercicio vinculante de la praxis pedagógica”, las cuales se complementan con grandes referentes humanistas contemporáneos. Los hallazgos muestran que la vocación es el sustrato afectivo de la ética un llamado a servir y acompañar, mientras que la ética es la brújula que orienta esa vocación hacia el bien común, la justicia y el cuidado. Se destaca la figura del maestro huella como síntesis de saber, sensibilidad y servicio; su influencia excede el aula y configura comunidades de sentido. Se concluye que una pedagogía desde la ética de la esperanza exige decolonizar el conocimiento, revalorizar la dimensión afectiva del enseñar y situar al docente como mediador entre conocimiento y vida.

Palabras clave: Ética docente; Vocación docente; Maestros Huella; Ética del cuidado; Formación moral.

ABSTRACT

This article analyzes the link between ethics and the teaching vocation in the educational field, considering the teacher as a moral guide in the student's holistic education. It argues that a teacher's ethics is not an external code, but rather a way of being manifested in the congruence between thought, word, and deed, drawing on the contributions of Mendieta Toledo and collaborators, and engaging in dialogue with Freire, Morín, and Cortina. Pedagogical distrust and the teacher's example are eroded by the growing disconnect between academic and moral training in technocratic contexts. This is the problem that underpins the study. Methodologically, a documentary and hermeneutical analysis was conducted of two of Mendieta Toledo's main works: the first on the “Maestro Huella” (Teacher's Footprint) and the second on “Ethics as a Binding Exercise of Pedagogical Praxis,” which are complemented by major contemporary humanist references. The findings show that vocation is the affective foundation of ethics—a calling to serve and accompany—while ethics is the compass that guides this vocation toward the common good, justice, and care. The figure of the influential teacher stands out as a synthesis of knowledge, sensitivity, and service; their influence extends beyond the classroom and shapes communities of meaning. It is concluded that a pedagogy based on the ethics of hope requires decolonizing knowledge, revaluing the affective dimension of teaching, and positioning the teacher as a mediator between knowledge and life.

Keywords: Teacher ethics; Teacher vocation; Influential teachers; Ethics of care; Moral formation.

INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso integral y humanizador, y en su historia reciente, debe enfrentar el complejo desafío de mantener la ética y la vocación del maestro en un contexto social fragmentado y tecnocrático. En un entorno donde predominan la inmediatez, la competitividad y la ausencia de referentes morales, el docente se convierte en un pilar de sentido. Educar, en la actualidad, ya no es simplemente transmitir información. Es acompañar el desarrollo de una persona en lo consciente y lo sensible.

Mendieta Toledo (2022), comenta que la educación no se gesta en territorios neutros; tiene campos ontológicos y éticos que deben ser cultivados para no vaciar su sentido. Esta afirmación coloca el debate ético en el centro de la praxis educativa, puesto que recuerda que cada acción docente lleva consigo una decisión y una responsabilidad social.

La ampliación de la distancia entre el comportamiento moral y la formación académica, provocada por los sistemas educativos que se enfocan en el rendimiento y la productividad, es el problema que este análisis aborda. El maestro moderno, cuya labor está guiada por principios éticos y morales, tiende a ser víctima de las presiones institucionales que debe afrontar. Esto se observa particularmente en el ámbito escolar, donde los estudiantes se desenvuelven en un entorno digitalizado y preestablecido, y necesitan con urgencia guías éticas y coherentes. La ausencia de brújula moral y vocación ética en el maestro no únicamente merma la calidad educativa, sino que también socava la autoridad y confianza moral del docente a la hora de formar ciudadanos críticos y comprometidos con su sociedad.

Investigaciones y ensayos previos, demuestran que la enseñanza de la ética debe entenderse como una forma de existencia y no simplemente como un código de conducta. En La obra sobre la praxis pedagógica en los maestros universitarios, afirma que la ética profesional se manifiesta en la coherencia entre lo que el docente dice y hace, su trato justo, su compromiso con el bien común y su respeto por la diversidad fundamental del ser humano (Mendieta Toledo, et al. 2023). Esta perspectiva concibe la ética como una vocación, puesto que ser docente es mucho más que una función práctica; es una elección de vida concebida como una acción llena de significado.

En el pensamiento ecuatoriano contemporáneo, Mendieta Toledo (2025), señala al Maestro Huella, inspirado en Camilo Morán Rivas, como el educador que eligió mirar hacia el futuro con dignidad y un claro sentido de propósito. Morán (estudiado por Mendieta Toledo, 2025), encarna al maestro que no solamente educa, sino que también inspira y transforma, aquel que entiende que el acto de enseñar tiene un profundo sentido ético y emocional. Este legado constituido de sabiduría, paciencia e integridad es esencial para comprender la educación como un componente del bien común y de una carga moral.

El marco teórico de esta investigación se fundamenta en la pedagogía ética - humanista, que se basa en la interrelación entre conocimiento, responsabilidad y vocación. En consecuencia, este ensayo sigue las ideas de Mendieta Toledo., et al., (2022), quienes sostienen que la educación ética se construye a través de los encuentros cotidianos y las prácticas empáticas con los estudiantes, y mediante la profunda convicción de que el aula es un espacio para la transformación personal y colectiva. En este sentido, el docente es más que un transmisor de conocimientos; es una figura moral que media entre el saber y la vida, guiando con el ejemplo, la palabra y la escucha atenta.

Sin embargo, aún quedan por resolver, desde un enfoque teórico, algunos aspectos de la práctica ética docente. La mayor parte de la literatura tratada aborda la moralidad desde el enfoque normativo sin tener en cuenta el elemento afectivo y existencial que moviliza la acción del docente. Por eso, en ese trabajo, tratamos de proponer una postura integradora en la que se viva la ética en forma de existencial, y no de regla normada; como praxis y no como una forma de teoría distante. Siguiendo esa línea, Mendieta Toledo (2022) sostiene que la ética de un maestro se expresa en la congruencia entre lo que piensa, dice y hace, y que va más allá del control externo. Dicho de otra manera, la auténtica y más eficaz educación moral no está determinada por la regulación, sino por la sinceridad con que el educador se comporte ante los alumnos.

La relevancia de esta investigación reside en su aporte a la reflexión acerca del papel moral que juega el educador en el ámbito educativo, sobre todo en Ecuador y América Latina. Un maestro vocacional y ético se opone a la deshumanización de la enseñanza y contribuye a restablecer el sentido educativo del aula como lugar

para desarrollar valores. En términos más generales, anticipamos que este trabajo aporte a las discusiones sobre el papel de la ética profesional en la transformación de las prácticas docentes y sobre la crisis educativa actual.

En este contexto, se proponen los objetivos de investigación a continuación:

Objetivo general: Examinar investigaciones sobre la importancia de la ética y la vocación en lo que concierne al proceso educativo y moral de los estudiantes.

Objetivos particulares:

- Analizar teorías y estudios sobre la ética profesional de los docentes.
- Analizar la función del maestro como guía ética en el proceso de educación.
- Reconocer las prácticas docentes que fomentan el desarrollo de la ética en los estudiantes.

Por último, se presenta una premisa de trabajo: La ética y la vocación docente determina, de forma directa, la capacitación moral del alumno, por lo que debe considerarse al docente, una guía ética, coherente, sensible y comprometida con el proceso educativo.

Esta premisa descansa en la consideración de que la educación, la ética y la vocación se asocian inseparablemente. Estas tres dimensiones, forman parte de la integralidad del magisterio y constituyen la base para construir una escuela más humana, justa y consciente del poder transformador del docente.

METODOLOGÍA

En esta investigación se empleó un enfoque cualitativo (Denzel & Lincoln, 2016), específicamente interpretativo (Ricoeur P. , 2003), y hermenéutico (Kornblit, 2007), mediante el análisis documental y el análisis teórico y reflexivo de fuentes bibliográficas especializadas y el método del discurso (Gadamer, 1992; Ricoeur P. , 2006). Debido a la naturaleza ética y vocacional del objeto de estudio, se consideró que existe un desequilibrio entre la medición humana y la cuantificación de la evaluación. Para Mendieta Toledo (2023), la investigación educativa no puede limitarse a los métodos técnicos; debe ampliarse para comprender el sentido humano de la enseñanza. En

consecuencia, este estudio utiliza un marco de carácter sociocrítico que se enfoca en el examen de los discursos pedagógicos y éticos relacionados con la formación de maestros (Ricoeur, 1985).

Enfoque y tipo de investigación

En primer lugar, por la propuesta investigativa, el trabajo es de carácter cualitativo, analítico descriptivo (Hernández Sampieri et al, 2014). Se focalizó en la ética y en la vocación docente como fundamentos de la práctica educativa, a partir del estudio de la filosofía, la pedagogía y el testimonio.

Fuentes documentales

Las fuentes primarias para este estudio fueron dos obras clave de la literatura pedagógica contemporánea de Ecuador.

- Mendieta Toledo, L. B. (2025). Camilo Moran Rivas. Maestro Huella de las universidades del Ecuador

Este libro contribuyó a entender al Maestro Huella como un símbolo ético y vocacional, así como a ubicar la pedagogía de los maestros ecuatorianos en una pedagogía con compromiso, servicio y emancipación.

- Zambrano, LM; Carriel, GS; Mendieta Toledo, LB (2023). La Ética Como Ejercicio Vinculante de La Praxis Pedagógica.

Este libro, a lo largo de su desarrollo, entrelazó los conceptos de ética profesional, coherencia pedagógica, vocación y ética del cuidado.

Asimismo, se mencionaron otras obras de los autores Paulo Freire (1970), Edgar Morin (2000), Adela Cortina (2000), Gabriel Marcel (1951) y Enrique Dussel (1998) además de las del maestro Mendieta Toledo.. Las obras filosóficas de estos autores refuerzan la comprensión de la enseñanza como una práctica ética, humanitaria y liberadora.

Técnicas de evaluación

Enfoque metodológico

El método se implementó en tres fases principales:

a) Lectura crítica y selección de categorías. Se analizaron los textos de Mendieta Toledo y sus coautores, tomando como categorías analíticas clave la ética de la enseñanza, la vocación pedagógica, la huella del maestro, la educación liberadora y la ética del cuidado. Estas categorías se contrastaron con las ideas de Freire, Morin y Cortina para identificar puntos de convergencia y tensiones conceptuales.

b) Análisis hermenéutico e interpretativo. Cada cita, concepto y reflexión se analizó dentro de sus respectivos contextos históricos, filosóficos y educativos. Se empleó una lectura relacional para integrar los discursos teóricos sobre la ética de la enseñanza y las realidades contemporáneas de la educación en América Latina. Como señala Mendieta Toledo (2022), para comprender el significado de la enseñanza, es necesario situar la voz del docente dentro del compromiso vital y vivido de su tiempo.

c) Síntesis comparativa y construcción de teoría. El paso final consistió en la elaboración de una síntesis interpretativa que consolidó las ideas de los autores estudiados dentro de un marco unificado, enfatizando el papel del docente como figura moral y agente de cambio social.

Criterios éticos y rigor académico

La investigación hizo uso de principios de integridad intelectual y rigurosidad académica, así como de fidelidad interpretativa. Se hicieron las correspondencias a las citas en formato APA 7^a edición y se dieron los créditos a los autores. Se hizo, en la medida de lo posible, un respeto a los contextos y las ideas de cada obra para evitar interpretar de manera sesgada, de manera descontextualizada y desfigurada. En los contextos que se persiguió en virtud de los principios que se defienden en este estudio, el estudio se orientó por un principio ético fundamental que fue la honestidad académica.

Limitaciones del estudio

La investigación, de carácter teórico, no posee trabajo de campo ni aplicación empírica. No obstante, esto resulta compensado desde la profundidad analítica y la amplitud interpretativa que el corpus documental ha permitido. No se trata de buscar una medición ética y vocacional del magisterio en cifras, sino de entender su sentido la vivencia en el plano moral.

DESARROLLO

La educación, en su máxima expresión, no debe desligarse de su dimensión y vocación moral. El maestro “la persona que enseña” es parte de una forma de vida que conlleva obligación moral, coherencia y la idea de sensibilidad hacia el otro. En este caso, el docente es, en este caso, un referente ético, una presencia viva que dirige, inspira y transforma, y cuya influencia trasciende el aula para sembrar una humanidad en quienes lo rodean (Mendieta Toledo, 2022).

El autor afirma que la universidad, y por extensión la escuela, no puede vivir aislada del mundo real, sino que debe ser un laboratorio de alternativas, un espacio para nuestras epistemologías emergentes y la emancipación colectiva (Mendieta Toledo, 2022). Estas afirmaciones suscitan la comprensión que la docencia no es una profesión meramente técnica, ni una tarea exclusivamente institucional. Implica, más bien, un ejercicio ético de transformación social: un profundo acto de amor y conciencia que se renueva cada vez que el docente se encuentra con un estudiante.

La docencia exige un compromiso con el otro basado en una ética de la responsabilidad y la alteridad. El docente ético no solo imparte contenidos académicos, sino que educa mediante el poder del ejemplo y la coherencia entre sus pensamientos, palabras y acciones. En este sentido, La ética como ejercicio de praxis pedagógica vinculante afirma que los docentes, además de promover el conocimiento, buscan la transformación positiva de la sociedad. Son modelos por seguir, pues, a través de su comportamiento, moldean el de sus estudiantes (como se menciona en Mendieta Toledo et al. 2023).

Entender la enseñanza como una práctica ética cotidiana devuelve a la educación esa dimensión profundamente humanizadora que había perdido. Con esto, el maestro, guiando con serenidad y firmeza, acompaña a sus estudiantes en la construcción de su conciencia, orientando su capacidad a la reflexión, el respeto y la justicia.

La vida y el pensamiento de Camilo Morán Rivas, que inspiró una de las obras de Mendieta Toledo, concibieron la educación, más allá de la mera instrucción, sino, como un acto de amor y un compromiso político. Esta visión va más allá de la mera transmisión de conocimientos; implica una responsabilidad ética y profesional que

impacta directamente en la formación integral del estudiante (Mendieta Toledo, 2022).

Haciéndonos eco de las ideas de Paulo Freire, afirmamos: Para el educado, la educación es un acto de amor y solidaridad (Freire, 1970, citado en Mendieta Toledo, 2022). Desde esta perspectiva, el docente trasciende el silencio, la indiferencia y la deshumanización del entorno, convirtiéndose en un agente ético y político.

Como argumenta Cortina (2000), la ética también implica el esfuerzo por ofrecer un producto profesional de alta calidad, la lucha por no conformarse con la mediocridad y la búsqueda de la excelencia en el servicio a los demás (como sostienen Mendieta Toledo et al. 2023). El docente ético mejora por el bien de los demás, no para su propio engrandecimiento. La enseñanza también consiste en inspirar y enriquecer a una comunidad, más allá de los resultados académicos tangibles. Por lo tanto, la ética no es solo una doctrina de normas regulatorias.

Se convierte en un principio de vida y en una declaración de compromiso inquebrantable con la verdad radical, la equidad y la honestidad.

La relación del maestro con sus alumnos es la base del establecimiento de enseñanzas éticas con cada interacción y ayuda a transformar cada enseñanza en una interacción personal. Vélez Valcárcel (2006), argumenta que cada proceso educativo acontece ineludiblemente en un contexto ético (como se refiere en Mendieta Toledo et al. 2023) ya que se debe al hecho de que un docente instruye una clase dentro de un marco particular de visión del mundo, así como de un sistema de valores.

Esto indica que incluso los actos más sencillos dentro del aula una mirada, una corrección, un gesto de empatía, e incluso unas palabras de aliento encierran una incommensurable dimensión moral. La ética del docente, por lo tanto, nunca se enseña con palabras, sino que se vive y se manifiesta de forma contagiosa. La lección moral se consolida con el ejemplo y es mucho más valiosa que cualquier lección académica que los estudiantes acabarán olvidando.

Dentro de la realidad de los estudiantes, la enseñanza encuentra un significado más profundo. La vocación docente, sin embargo, no suele realizarse inmediatamente, como señala Sánchez Lissen (2003), la vocación ha podido ser más tardía, pero siempre nació del deseo de

ayudar a los demás (citado en Mendieta Toledo., et al., 2022).

En primer lugar, está la necesidad espiritual del trabajo, la necesidad de acompañar al otro, de ayudarle a crecer. La vocación es lo que hace que un docente persevere a pesar de las grandes adversidades, lo que le da esperanza cuando los sistemas burocráticos o las desigualdades sociales intentan socavar la esencia de su labor. A partir de esto, podemos considerar lo que afirma Mendieta Toledo (2022): La enseñanza vive bajo una colonialidad de comodidad y superarla implica adoptar una posición epistémica decolonizadora desde el objeto de conocimiento.

Esta postura crítica desvincula al docente de los roles tradicionales y lo reconoce como una figura emancipadora. Los docentes, en lugar de limitarse a reproducir las estructuras existentes, se involucran en la reflexión crítica y la producción de conocimiento, desafiando el discurso dominante. En este sentido, la ética docente constituye un acto político de resistencia contra las formas de alienación educativa.

En el texto sobre la ética del ejercicio de la pedagogía, la dimensión del cuidado y la compasión también se consideran componentes esenciales de la profesión docente. Basándose en las ideas de Noddings y Buxarrais Estrada, los autores afirman que el docente debe “sentir con el otro”, pues nuestra supervivencia como personas humanas podría depender de un renacimiento de los sentimientos humanos: la amistad, la comunidad y el amor (Mendieta Toledo et al. 2023, p. 85).

Por lo tanto, la ética en una profesión se humaniza, se vuelve sensible y afectiva. El docente que se preocupa siempre enseña a otros cómo preocuparse. Lo mismo ocurre con la comprensión. Empatiza, contiene e inspira. Es entonces cuando se manifiesta la verdadera vocación docente.

En definitiva, la identidad del docente es la síntesis de todos los componentes mencionados: ética, vocación, compromiso y sensibilidad. “La identidad de un docente se construye a partir de la experiencia, los valores y el compromiso con la enseñanza, y se refleja en su práctica docente y en la relación que establece con los estudiantes” (Mendieta Toledo, 2022, p. 60).

Ser docente, por lo tanto, implica un camino de autoconocimiento ético, un mecanismo de autorrealización que reconcilia la enseñanza con la vida. El docente se convierte en un ejemplo moral: enseña a los demás con su propia perspectiva. Esta visión de la enseñanza como misión ética y vocacional plantea un desafío crucial: transformar la educación en un proceso de humanización. Frente a un mundo marcado por la eficiencia técnica, el docente debe humanizar el proceso educativo, recuperar la dimensión ética de la enseñanza y reiterar que educar no es preparar para la competencia, sino construir para la convivencia y el servicio.

Como afirma Mendieta Toledo (2022), “La educación no se genera en territorios neutrales o asépticos. Posee territorios ontológicos y éticos que deben cultivarse” (p. 278). Por lo tanto, enseñar es un acto moral en el que el conocimiento se convierte en vida, la vocación en servicio y la ética en esperanza.

DISCUSIÓN

La ética y la vocación docente forman parte de la práctica pedagógica, y son el núcleo de una educación liberadora, empática y profundamente humana. En este contexto, Mendieta Toledo considera al docente como una figura que representa el “espíritu de su tiempo” y que sirve de puente entre el “conocimiento” y la “transformación social”. En la obra: “Camilo Morán Rivas: Maestro huella de las universidades del Ecuador” se dice que el docente no debe reducirse a un mero transmisor de conocimiento, sino que debe asumir un rol activo en la construcción de sujetos críticos y emancipados. Esta afirmación resulta claramente desafiante. Ella, ubica al docente en el centro de un discurso epistémico y moral que, como una carga pesada, debe favorecer la enseñanza, el fortalecimiento de la sociedad y la construcción de una ciudadanía ética moral.

Según Mendieta Toledo, el docente es otro “intermediario” de “valor” o “merecimiento” y su “papel” consiste simplemente en “enseñar” lo que “es”. En este caso, la pedagogía jurídica “es” ética no se “limita” a las normas o códigos de la institución, sino que va más allá, abarcando las interacciones cotidianas y las relaciones humanas que se construyen con los estudiantes. “El docente que enseña con amor, compromiso y coherencia deja huella y se integra al horizonte ético de la comunidad” (Mendieta Toledo, 2022, p. 59).

Esta visión es similar a la de Paulo Freire, para quien la educación es un acto de liberación y amor al otro. La convergencia de estos dos pensadores se evidencia en la afirmación de que la enseñanza debe ser un acto de reciprocidad y transformación mutua, en el que el docente aprende mientras enseña y el estudiante enseña mientras aprende.

El docente como agente ético y político

Desde la perspectiva de Mendieta Toledo y el legado de Camilo Morán Rivas, la profesión docente tiene una dimensión ética y política. Educar no es un acto neutral, sino una acción que posiciona al individuo en el mundo. El docente ejerce una influencia dominante sobre la conciencia de las nuevas generaciones y, por consiguiente, es responsable de formar ciudadanos con sentido crítico. Morán Rivas sostenía que enseñar una disciplina es un contrato cívico con la justicia, pues «formar seres humanos es también formar valores y criterios para actuar en sociedad» (Mendieta Toledo, 2022, p. 60).

En este sentido, Enrique Dussel (1998), complementa este importante marco teórico al afirmar que la pedagogía ética se basa en el reconocimiento del otro como sujeto. El educador, a través de sus actividades cotidianas, debe construir un encuentro con el otro donde se le ofrezca al estudiante la posibilidad de expresarse de manera que su opinión sea recordada, reconocida y valorada. Esta acción política, que, si bien es contraria a lo establecido, resulta correcta en un sentido positivo, es la que cuestiona el ejercicio del poder político del educador y la jerarquía de mando y control administrativo.

La ética como praxis cotidiana

Mendieta Toledo et al. (2023), en “La ética como ejercicio vinculante de la praxis pedagógica” plantean que la ética del docente se adquiere en la formación profesional y se practica en el ejercicio docente, una experiencia viva que trasciende el aula. Esta práctica ética se manifiesta en la paciencia ante la diferencia, la escucha activa ante el error, la empatía ante el sufrimiento, y la justicia en la evaluación, es decir, en la ética.

Estas acciones, por pequeñas que sean, son el fundamento de una pedagogía moral en la que el docente se convierte en un modelo ético. En este sentido, el pensamiento de Mendieta Toledo le dialoga a Adela Cortina (2000), que propone una “ética de la ciudadanía” que se orienta por

el bien común y la excelencia moral. Enseñar, en esta nueva voluntad, se asimila al servicio: una competencia profesional y un acto de entrega al mismo tiempo.

La ética del cuidado y la sensibilidad afectiva.

Entre las contribuciones sustanciales de Mendieta Toledo y sus coautores se encuentra la incorporación de la ética del cuidado a la educación. Basándose en la obra de Nel Noddings y Buxarrais Estrada, los autores sostienen que la enseñanza debe fundamentarse en la empatía con el otro, es decir, en una empatía activa que permita reconocer la humanidad y la vulnerabilidad de cada persona. El docente que se preocupa por los demás ayuda a sus estudiantes a aprender la lección del cuidado; el docente que respeta ayuda a sus estudiantes a aprender la lección del respeto. El aula se convierte ahora en un microcosmos de convivencia ética en el que los valores se aprenden a través de la experiencia emocional.

Esta postura encuentra eco en Edgar Morin (2000), quien afirma que educar es «enseñar la condición humana», estableciendo límites fundamentales al conocimiento desprovisto de ética y, por ende, destinado a deshumanizar. La sensibilidad del docente, su trato con los estudiantes es constitutiva del proceso formativo. Por ello, Mendieta Toledo (2022), señala que “la profesión docente debe recuperar su dimensión emocional, pues sin una relación emocional no hay aprendizaje duradero”.

Identidad y compromiso vocacional

A diferencia de otras vocaciones y enfoques, la docencia no se limita al profesionalismo, sino que también implica dedicación y dinamismo en el desarrollo personal a través de la práctica y el servicio a los demás (Mendieta Toledo., et al., 2022). “La vocación docente no siempre es innata; se descubre en la conexión con el otro y, existencialmente, a través de la ayuda a los demás” (Mendieta Toledo et al. 2023). Los autores realizaron una valiosa contribución a la vocación docente al formular, de manera explícita, el dinamismo de dicha vocación.

Govinda Bhattacharya (1951), afirmó que el maestro es el filósofo de la esperanza, el educador de los niños y el filósofo de la esperanza ve en cada discípulo la esperanza del futuro y en cada aula la esperanza del renacimiento (espiritual) y (moral) de la nación, con la aspiración de un estado civilizado y progresista.

Desde esta perspectiva, la ética docente y el compromiso del educador ruso Makarenko convergen en la siguiente afirmación: enseñar es dedicarse al concepto de «vida» (Mendieta Toledo, 2022, p. 278). Como docente, y en esencia de ciudadanía moral y responsabilidad social, la formación no termina en el aula, sino que se extiende a toda la vida.

La educación como práctica de la libertad

En la pedagogía latinoamericana, las conversaciones sobre la ética docente se profundizan bajo la influencia de Paulo Freire, quien consideraba a los docentes “sembradores de esperanza” y mediadores del diálogo liberador. Freire (1970), afirmó que la educación es una práctica de libertad que solo puede existir donde hay conciencia crítica. Mendieta Toledo (2022), retoma esta premisa al afirmar que el docente debe ser un sujeto epistémico de resistencia, alguien que debe cuestionar las estructuras coloniales del conocimiento y construir «epistemologías de la esperanza» (p. 60). Ambos coinciden en que el acto educativo es un acto político; no en el sentido partidista, sino en el sentido moral de la decisión de ponerse del lado de los oprimidos, de quienes buscan ser escuchados y de quienes aún están aprendiendo a nombrar el mundo.

En el contexto pedagógico latinoamericano, las conversaciones sobre la ética docente se profundizan bajo la influencia de Paulo Freire, quien consideraba a los docentes “sembradores de esperanza” y mediadores del diálogo liberador. Freire (1970), afirmó que la educación es una práctica de libertad que solo puede existir donde hay conciencia crítica. Mendieta Toledo (2022), retoma esta premisa al afirmar que el docente debe ser un sujeto epistémico de resistencia, que debe cuestionar las estructuras coloniales del conocimiento y construir «epistemologías de la esperanza» (p. 60). Ambos coinciden en que el acto educativo es un acto político; no en el sentido partidista, sino en el sentido moral de la decisión de ponerse del lado de los oprimidos, de quienes buscan ser escuchados y de quienes aún están aprendiendo a nombrar el mundo.

En la pedagogía latinoamericana, las conversaciones que integran la ética docente se profundizan bajo la influencia de Paulo Freire, quien consideraba a los docentes «sembradores de esperanza» y mediadores del diálogo liberador. Freire (1970) afirmó que la educación es una práctica de libertad, y que solo puede existir donde hay conciencia crítica. Mendieta Toledo (2022) retoma

esta premisa al afirmar que el docente debe ser un sujeto epistémico de resistencia, alguien que debe cuestionar las estructuras coloniales del conocimiento y construir «epistemologías de la esperanza» (p. 60). Ambos coinciden en que el acto educativo es un acto político; no en el sentido partidista, sino en el sentido moral de una decisión de ponerse del lado de los oprimidos, de quienes buscan ser escuchados y de quienes aún están aprendiendo a nombrar el mundo.

Y es que “el verdadero maestro no busca el aplauso sino despertar la conciencia; no enseña por la fama, sino por la vida” (Mendieta Toledo, 2022, p. 59). Así, el debate contemporáneo sobre la ética de la enseñanza y la vocación educativa no solo revisita el legado de grandes maestros como Camilo Morán Rivas, sino que también exige con urgencia la rehumanización de la educación, recuperando su propósito primordial: formar individuos éticos, sensibles y libres.

Discusión comparada: convergencias y tensiones entre Mendieta Toledo, Freire, Morin y Cortina.

El diálogo entre las ideas de Lenin, Byron, Mendieta Toledo y Toledo, y las de los grandes humanistas, docentes y pensadores contemporáneos, revela que la ética y la vocación docente son más que valores; son estructuras filosóficas que sustentan el acto educativo. Todos ellos, desde diferentes perspectivas, coinciden en que la educación tiene una raíz moral, un propósito ético y una función social que trasciende la mera transmisión de conocimientos. La enseñanza, como ejercicio de libertad, se convierte en una práctica de transformación del sujeto y del mundo.

Mendieta Toledo y Freire: el maestro como sujeto liberador

Los paralelismos entre Mendieta Toledo y Freire son sorprendentes. Ambos comprenden que un docente no puede limitarse a implementar políticas educativas aisladas. Más bien, debe ser un agente ético de emancipación. Freire (1970), considera la educación como una práctica de libertad, en la que el docente capacita al estudiante para nombrar el mundo y comprender el poder del pensamiento y la acción para transformar la realidad. Mendieta Toledo (2022), se hace eco de esta idea al afirmar que, en la enseñanza, se vive dentro de una colonialidad cómodamente aceptada y que es imperativo adoptar una posición epistémica decolonial (p. 60).

Ambos discursos enfatizan la necropolítica de la educación y la necesidad de dar voz al sujeto. Para Freire, la educación es diálogo; para Mendieta Toledo, encuentro humano. En ambos casos, el objetivo es desmantelar la verticalidad de la relación docente-alumno y sustituir la escuela por el aula como espacio para la deconstrucción del conocimiento. La educación se convierte en reciprocidad de procesos en lugar de mera transmisión de información, y ambas partes aprenden. Mendieta Toledo lo expresa sucintamente: la huella docente “no impone; acompaña; no domina; inspira” (2022, p. 59).

De esta alineación, podemos identificar el mismo principio fundamental: el reconocimiento moral del otro. Para Freire, es la “solidaridad amorosa”; para Mendieta Toledo, la “responsabilidad moral”. La autoridad del docente es política, y el ejercicio del poder sobre el estudiante busca liberarlo. La vocación más profunda del educador es enseñar con amor y esperanza.

Mendieta Toledo y Morin: la complejidad del saber y la ética de la comprensión

Si bien Freire aporta la visión política y emancipadora, Edgar Morin (2000), introduce la idea de complejidad. Esto coincide con el pensamiento de Mendieta Toledo, quien concibe la educación como un intrincado entramado de conocimientos, emociones y valores. Para Morin, educar es enseñar sobre la condición humana, comprender la unidad y la diversidad del mundo e integrar la razón y la sensibilidad.

En paralelo, Mendieta Toledo (2022), sostiene que “la universidad no puede vivir aislada del mundo real, sino que debe ser un laboratorio de alternativas, un espacio para nuestras epistemologías emergentes y emancipación colectiva (p. 13)”.

Ambos argumentan que el conocimiento se vuelve éticamente insostenible y fragmentado, mientras que la educación sin amor y las emociones carecen de sentido.

Morin y Mendieta Toledo sostienen que el docente debe ser un intelectual reflexivo, un mediador entre la sabiduría técnica y la humana. Afirman que la educación no se limita a la formación profesional, sino que implica la interpretación de la realidad. Mientras que Morin propone una “ética de la comprensión” basada en la empatía y la conexión con el otro, Mendieta Toledo amplía

este principio a una “ética del cuidado” fundamentada en el amor y el compromiso pedagógico. En ambos casos, se reconoce nuevamente al maestro como creador de vínculos: reconciliando la ciencia con la conciencia, la técnica con la ternura.

Esta visión multifacética de la educación cuestiona los paradigmas instrumentales que predominan en la enseñanza actual. Tanto Morin como Mendieta Toledo instan al educador a rechazar la fragmentación pedagógica y a adoptar una pedagogía integradora, en la que la ética, la emoción y la razón coexisten como elementos inseparables del proceso educativo. El docente no solo transmite contenidos; nos enseña a afrontar juntos la incertidumbre, a aceptar la vulnerabilidad humana y la necesidad imperiosa de convivir en solidaridad.

Mendieta Toledo y Cortina: La ética de la responsabilidad y la excelencia moral

Para destacar otra dimensión del trabajo de Mendieta Toledo, Adela Cortina (2000), sitúa la ética profesional como un ejercicio de responsabilidad social. Para Cortina, la educación debe esforzarse por formar ciudadanos moralmente independientes que actúen por convicción personal, en lugar de por imposiciones externas. Argumenta que la buena práctica profesional consiste en superarse a uno mismo para ofrecer un buen producto profesional, sin conformarse jamás con la mediocridad y aspirando a la excelencia en el servicio a los demás (como se menciona en Mendieta Toledo., et al., 2022).

Esta idea coincide con la afirmación de Mendieta Toledo de que el docente “debe comprender su trabajo como un acto de consagración a la vida” (2022, p. 278). Ambos conciben la ética como la fuerza rectora que orienta las acciones de una persona hacia la excelencia, la justicia y el bien común. El punto en común entre ambos autores se expresa a través del concepto de servicio. Para Cortina, la ética de la responsabilidad se convierte en servicio solo cuando se reconoce que la labor docente tiene implicaciones humanas y sociales; para Mendieta Toledo, la vocación de la educación es esa responsabilidad puesta en práctica. El docente ético no busca prestigio ni poder, sino sentido.

Cortina aboga por una ética cívica, mientras que Mendieta Toledo defiende una ética espiritual y emocional; sin embargo, ambos llegan a la misma conclusión: la educación no puede ser plenamente humana sin ética.

Cortina y Mendieta Toledo comparten la preocupación por la comercialización de la educación. Ambos critican la tendencia a medir la educación y el aprendizaje con indicadores cuantitativos, ignorando los aspectos morales. Argumentan que la enseñanza debe tener un propósito y debe implicar la búsqueda de la verdad, que dignifica y humaniza a las personas. En este sentido, la ética se convierte en una forma de resistencia, una manera en que las personas pueden aferrarse a su humanidad frente a la racionalidad instrumental imperante.

La convergencia filosófica: hacia una pedagogía ética y esperanzadora

Los textos de estos autores permiten la construcción de una pedagogía ética esperanzadora en la que conocimiento, vocación y amor se unen en un solo horizonte.

- Mendieta Toledo aporta el contexto y la espiritualidad latinoamericana como maestro universitario.
- Freire aporta la praxis liberadora y la ética del diálogo.
- Morin añade la visión compleja, así como la integración de la razón y la emoción.
- Cortina enmarca el compromiso profesional dentro de la responsabilidad moral y la excelencia cívica.

Esta convergencia plantea una respuesta ética a la actual crisis educativa, en la que la deshumanización de la docencia amenaza con reducir al educador a poco más que un funcionario burocrático. La enseñanza no puede simplificarse a la mera ejecución de procedimientos técnicos; debe volver a ser un acto consciente de amor, una práctica de cuidado y una forma de trascendencia.

En este contexto, Mendieta Toledo (2022), describe la figura del “Maestro Huella”, aquel que deja una marca indeleble en la vida de sus estudiantes: “sus palabras se olvidan, pero su ejemplo perdura” (p. 59). Esta idea puede entenderse como una síntesis de Freire, Morin y Cortina, un educador que enseña mediante el ejemplo (*ethos*), la sensibilidad (*pathos*), el pensamiento crítico (*logos*) y la responsabilidad (*pato*).

Tensiones y desafíos contemporáneos

No todas las concordancias o diferencias son educativas. También existen tensiones filosóficas, influenciadas

principalmente por Freire y Mendieta Toledo. El primero se centra en la dimensión social de la educación, mientras que Mendieta Toledo enfatiza la ética y la responsabilidad; Morin aboga por la integración del saber y las humanidades, mientras que Mendieta Toledo defiende la decolonización del saber y el “espíritu del docente latinoamericano”. Morin, Mendieta Toledo y Freire aportan componentes integrales al paradigma de la educación como una práctica de libertad, con esperanza en la humanidad, comprensión de la excelencia y fe.

En el contexto ecuatoriano y latinoamericano, las propuestas de Mendieta Toledo adquieren una dimensión particularmente urgente. Ante una crisis ética y de sentido en la docencia, aboga por una reconceptualización de la enseñanza y una visión renovada del docente como símbolo colectivo de esperanza. Como afirma Mendieta Toledo, “enseñar es volver a creer en el ser humano” (Mendieta Toledo, 2022, p. 279).

Hacia una ética vivida y encarnada

En definitiva, comparar a Mendieta Toledo con Freire, Morin y Cortina lleva a la misma conclusión: la ética y la vocación docente no se aprenden en manuales, sino que se integran en la vida del educador. Educar éticamente no es recitar valores, sino vivirlos: ser justo cuando nadie mira, ser paciente cuando la situación invita a la desesperación. La verdadera ética del educador no se plasma en el currículo formal, sino en la memoria de los estudiantes.

Este es el legado del Maestro Huella que Mendieta Toledo postula y que Freire, Morin y Cortina reconocen desde distintas perspectivas: la del educador que hace de su vida la lección, que enseña sin vanidad y que cree en el poder del conocimiento como medio para humanizar el mundo. En una época en que la educación se enfrenta a desafíos éticos, tecnológicos y sociales, su presencia nos recuerda que solo un docente profundamente comprometido y ético puede construir un futuro.

CONCLUSIONES

Este estudio reafirma que los principios éticos y el reconocimiento de la propia vocación son fundamentales para el enfoque humanista de la transformación educativa. Contiene la esencia moral, espiritual y transformadora del acto de enseñar. Estas dos dimensiones no deben percibirse como meros atributos del docente, sino

como formas de ser pedagógico. En la enseñanza existe un profundo compromiso con los valores, la verdad y la justicia social. Para el maestro Mendieta Toledo, la enseñanza es un acto de resistencia ética contra la indiferencia, la instrumentalización y la inhumanidad contemporánea.

La teoría dice que la ética en la enseñanza se da cuando hay armonía entre lo que se dice y lo que se hace. No hay discrepancia entre la palabra y el ejemplo. Se concluye en que el verdadero maestro no enseña para ser admirado, sino para servir, y que la mayor herencia que un maestro deja no es el contenido, sino la integridad de su acción. Esto se complementa con la postura de Adela Cortina, para quien la ética profesional se da en competir consigo mismo para brindar el mejor servicio posible a los demás. Ambas posturas coinciden en que la moral de un maestro es medida no por la palabra, sino por la acción.

Además, la pasión por la enseñanza sustenta la ética como un hilo invisible. En “La ética como ejercicio vinculante de la praxis pedagógica”, Mendieta Toledo et al. (2023), señalan que la vocación nace del deseo de servir a los demás y se nutre de la alegría de verlos crecer. Esta idea se vincula con la tradición freireana, donde la enseñanza es un acto de amor, esperanza y fe en la humanidad. El docente con verdadera pasión no solo siente la obligación de enseñar; desea enseñar. No repite la lección, la crea. El marco ético de la enseñanza es lo que impulsa la pasión, y la pasión, a su vez, guía la ética como un rastreador.

El área social y política dentro de la enseñanza imparte cada vez más relevancia. Para Mendieta Toledo, el profesor es un agente de emancipación que critica las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad de acceso a la educación.

En Camilo Morán Rivas: Maestro Huella de las universidades del Ecuador, el autor señala que la universidad no puede ser un enclave aislado del mundo real, sino un laboratorio para la emancipación colectiva. Esta afirmación transforma y contextualiza la ética del Maestro a una de la praxis transformadora, volviendo el acto de enseñar un acto político donde se busca la justicia, la inclusión y la crítica.

Por lo que la educación ya no se entiende como meramente una actividad institucional, sino como una actividad de profundas éticas de liberación de la conciencia.

Como resultado, el estudio concluyó que el modelo de huella docente propuesto por Mendieta Toledo abarca y sintetiza ética, vocación e identidad docente de forma ideal.

Una huella docente es aquella que es capaz de inspirar fuera del aula, una huella que enseña a través del ejemplo y a través de valores donde otros sólo aportan una rutina. Donde otros solamente aportan una rutina, una huella docente es capaz de configurar y de aportar valores. Esto es lo que se espera de una acción pedagógica que no se conforme con reproducir sólo los conocimientos, sino que se siente en la necesidad de educar en humanidad para configurar el espíritu de una inmoralidad a sus estudiantes.

Como dice la autora, «la palabra del maestro puede olvidarse, pero su ejemplo permanece» (Mendieta Toledo, 2022, p. 59).

El pensamiento de Edgar Morin y la obra de Mendieta Toledo inspiran la necesidad de una ética de la comprensión, del respeto. Educar en ética, como algunos han propuesto, no se trata de implantar valores, sino de atender a la complejidad humana en la que se está trabajando. Morin (2000), sostiene que la educación debe prepararse para la condición humana, y Mendieta Toledo amplía esta idea al insistir en que la enseñanza debe ser un acto de cuidado emocional, sensibilidad y conexión con los estudiantes. Desde esta perspectiva, el educador no sólo es un transmisor de conocimientos, sino que también sostiene la vida, cultiva la compasión y construye la comunidad.

Las conclusiones también muestran que el educador ecuatoriano contemporáneo se enfrenta a dilemas éticos profundamente arraigados: la burocratización del sistema educativo, la pérdida del sentido vocacional, la saturación tecnológica y la desocialización de las relaciones pedagógicas. Sin embargo, los textos de Mendieta Toledo ofrecen una respuesta alentadora: el retorno a la esencia de la humanidad en la enseñanza. Recuperar la ternura, la escucha activa, la mirada atenta, la palabra de consuelo y el acto explícito de hablar. Este retorno a la raíz no es una regresión, sino una renovación espiritual del magisterio.

Además, los hallazgos subrayan la necesidad de consolidar y sistematizar la educación ética en todos los programas, trascendiendo los cursos meramente

teóricos para incorporar la educación experiencial. Es fundamental que los futuros educadores aprendan a reflexionar críticamente sobre su rol social, el potencial transformador de la educación y la imperiosa necesidad de enseñar con equidad y compasión.

Por lo tanto, la ética no debe ser una asignatura adicional, sino el eje central y primordial de todos los esfuerzos pedagógicos dirigidos a la humanización.

La obra de Mendieta Toledo intenta la construcción de una pedagogía decolonial y decolonial afectiva. Esto intenta liberarnos de la colonialidad del saber. También busca construir epistemologías de raíz latinoamericana. Para la autora la educación debe contemplarse desde una epístola de la esperanza, donde el conocimiento implica la cotidianidad y los problemas que viven las comunidades. Desde esta perspectiva se produce una transformación en el papel del docente. Se deja de ser solo un ejecutor del sistema educativo para ser un creador de significado y un mediador cultural.

En términos generales, y como en sus últimas palabras, anima a los investigadores a proponer un nuevo arquetipo del docente para el siglo XXI, el docente ético, que ensaye una pedagogía científica y crítica, tecnológica y sensible, que luche por la verdad, que la imponga y que cada clase con sus alumnos debe ser un nuevo modelo para cultivar la humanidad.

En el cierre de su obra argumenta que en un mundo de profunda incertidumbre el docente debe ser el guardián del significado y de la memoria de la humanidad.

El objetivo no debe ser que la formación ética sea un destino. La ética no tiene fin, solo la búsqueda de la congruencia entre saber, sentir y hacer. En ética se actúa con humildad. Por lo tanto, el fin es la convicción. Como nos recuerda Mendieta Toledo: Enseñar es volver a creer en el ser humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Buxarrais Estrada, M. R. (1997). *La educación moral: Perspectivas teóricas y estrategias de intervención*. Ariel Educación.

Camps, V. (2000). *Paradojas del individualismo. Crítica*.

- Cortina, A. (1998). Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica. Tecnos.
- Cortina, A. (2000). Ética de la empresa: Claves para una nueva cultura empresarial. Trotta.
- Cortina, A. (2003). Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía. Alianza Editorial.
- Cortina, A., & Martínez, E. (2001). Ética. Akal.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana / UNESCO.
- Dussel, E. (1998). Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión. Trotta.
- Ferry, L. (2002). Aprender a vivir: Filosofía para los nuevos tiempos. Taurus.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.
- García, A., & Ramírez, M. (2020). Ética profesional docente y valores educativos. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Morata.
- López, M. E. (2019). Vocación docente y ética profesional: Fundamentos para la formación integral. Editorial Universitaria de Sevilla.
- Marcel, G. (1951). El misterio del ser. Losada.
- Martínez, M. (2018). Ética profesional y deontología educativa. Narcea.
- Tamayo, C. K., Zambrano, L., & Mendieta Toledo, L. (2021). La ética como ejercicio vinculante y de esperanza de la praxis pedagógica en maestros universitarios. Revistamerito.Org. <https://revistamerito.org/index.php/merito/article/view/717>
- Pedagógica (Fundación Editorial Crisálidas, Ed.). <https://editorialcrisalidas.com/2022/07/05/la-etica-como-ejercicio-vinculante-de-la-praxis-pedagogica/>
- Mendieta Toledo, L. (2025). La constitución del ser en los Maestro Huella de las universidades del Ecuador: Primeros hallazgos sobre Camilo Morán Rivas. Warisata-Revista de Educación, 7(20), 3-15.
- Mendieta Toledo, L. B. (2025). Maestro Huella de las universidades del Ecuador (Vol. 3, Colección: Relatos de vida de docentes universitarios). Editorial Crisálidas. <https://editorialcrisalidas.com/wp-content/uploads/2025/08/FEC.-Maestro-Huello-Camilo-Moran1.pdf>
- Mendieta Toledo, L. (2023). Valores en la docencia universitaria. Camilo Morán Rivas, maestro huella de las universidades del Ecuador. Ciencia y Desarrollo, 14.
- Mendieta Toledo, L., & Mendieta Toledo, Sony., (2025). Ideologías políticas de Camilo Morán Rivas. Primeros hallazgos de un Maestro Huella de las universidades del Ecuador. Revista Académica YACHAKUNA, 2(2), 134-147.
- Mendieta Toledo, L., (2025). La docencia en la educación superior: Un estudio en Maestros Huella de la Universidad de Guayaquil. Revista Académica YACHAKUNA, 2(3), 145-160.
- Morin, E. (1999). La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Seuil.
- Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- Morin, E. (2011). La vía: Para el futuro de la humanidad. Paidós.
- Noddings, N. (2002). Educating moral people: A caring alternative to character education. Teachers College Press.
- Noddings, N. (2005). The challenge to care in schools: An alternative approach to education. Teachers College Press.
- Sánchez Lissenv, M. (2003). Vocación y profesión docente: Un compromiso con la educación. Síntesis.

Touriñán López, J. M. (2014). Educación, valores y profesión docente. Ediciones Universidad de Santiago de Compostela.

Vélez Valcárcel, G. (2006). Educación, ética y valores: Reflexiones sobre la práctica docente. San Pablo.

Villarini, A. (2003). Formación del pensamiento ético y educación moral. Editorial Universitaria de Puerto Rico.

Zubiría Samper, J. de. (2007). Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante. Magisterio.

Actividades Lúdicas para Fortalecer la Motricidad Fina en Niños de 3 a 4 Años

Playful Activities to Strengthen Fine Motor Skills in Children Aged 3 to 4

<http://dx.doi.org/10.70557/raepmh.2.1.207-220=ENEIA.1.1.p>

Clara Alexandra Gálvez Betancourt

clara.galvezb@ug.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4373-5871>

Universidad de Guayaquil- Ecuador

Suany Micaela Guillen Ronquillo

suany.guillenr@ug.edu.ec

ORCID : <https://orcid.org/0009-0001-8630-6822>

Universidad de Guayaquil- Ecuador

Diana Gabriela González Merchán

diana.gonzalezmer@ug.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5771-1932>

Universidad de Guayaquil -Ecuador.

Emily Yuleidy Parrales Herrera

emily.parralesh@ug.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3967-091X>

Universidad de Guayaquil - Guayaquil - Ecuador

Epmhneia Vol.2 #1

RESUMEN

Este ensayo examina el efecto de actividades recreativas en el desarrollo de la motricidad fina durante la infancia. La motricidad fina comprende destrezas que requieren coordinación de músculos pequeños, especialmente manos y dedos, fundamentales para tareas académicas y cotidianas. Las actividades lúdicas constituyen herramientas pedagógicas efectivas que, al integrar componentes recreativos con objetivos motores específicos, generan mayor compromiso emocional y cognitivo en los niños. Se detallaron actividades concretas como modelado con plastilina, ensartado de cuentas, recorte con tijeras y manipulación con pinzas. La evidencia empírica, particularmente de contextos ecuatorianos, demuestra mejoras significativas: un estudio reportó que 52.38% de niños alcanzó nivel excelente tras intervenciones lúdicas. Sin embargo, se identificaron limitaciones como falta de recursos, capacitación docente insuficiente y desigualdades socioeconómicas. Los hallazgos confirman que las intervenciones más efectivas integran múltiples modalidades recreativas, siendo crucial su implementación sistemática en educación inicial para garantizar desarrollo integral equitativo.

Palabras clave: motricidad fina, actividades lúdicas, educación inicial, desarrollo motor, coordinación óculo-manual.

ABSTRACT

This essay examines the effect of recreational activities on the development of fine motor skills during childhood. Fine motor skills encompass abilities that require coordination of small muscles, especially hands and fingers, which are fundamental for academic and daily tasks. Playful activities are effective pedagogical tools that, by integrating recreational components with specific motor objectives, generate greater emotional and cognitive engagement in children. Specific activities such as modeling with clay, stringing beads, cutting with scissors, and manipulating objects with tweezers were detailed. Empirical evidence, particularly from Ecuadorian contexts, demonstrates significant improvements: one study reported that 52.38% of children reached an excellent level after playful interventions. However, limitations such as lack of resources, insufficient teacher training, and socioeconomic inequalities were identified. The findings confirm that the most effective interventions integrate multiple recreational modalities, and their systematic implementation in early childhood education is crucial to ensuring equitable and holistic development.

Keywords: fine motor skills, play activities, early childhood education, motor development, eye-hand coordination

INTRODUCCIÓN

El desarrollo motor durante los primeros años de vida representa uno de los pilares fundamentales para el crecimiento integral del ser humano, siendo la motricidad fina una habilidad esencial que permite a los niños interactuar con su entorno de manera precisa y coordinada, facilitando desde acciones cotidianas como sostener un lápiz hasta tareas más complejas que demandan concentración y destreza manual. La motricidad fina involucra movimientos controlados y deliberados que requieren un alto grado de coordinación oculo-manual y que se perfeccionan mediante la práctica constante durante la etapa preescolar, lo cual evidencia que esta capacidad no surge espontáneamente, sino que necesita ser estimulada de forma sistemática (Cabrera y Dupeyrón, 2019). Esta reflexión permite comprender que sin una intervención pedagógica adecuada, muchos niños podrían experimentar dificultades que afecten su desempeño académico y autonomía personal en el futuro, razón por la cual resulta imperativo explorar metodologías efectivas que promuevan su fortalecimiento desde edades tempranas.

La relevancia de investigar sobre estrategias lúdicas para potenciar la motricidad fina radica en la necesidad de superar enfoques tradicionales que priorizan ejercicios mecánicos y repetitivos, los cuales suelen generar desinterés en los infantes y limitan su participación activa en el proceso de aprendizaje, mientras que las actividades recreativas ofrecen un contexto natural y motivador que favorece la adquisición de destrezas motrices sin que los niños perciban el componente formativo como una imposición. De acuerdo con Ináquiza y Trávez (2024), “las experiencias lúdicas en la educación inicial no solo estimulan el desarrollo motor sino que también fortalecen aspectos cognitivos, emocionales y sociales, configurándose como herramientas integrales que responden a las necesidades evolutivas de la primera infancia”. Reflexionando sobre esta perspectiva, se hace evidente que el juego constituye un vehículo pedagógico poderoso que debe ser aprovechado intencionadamente por educadores y familias para garantizar que cada niño alcance su máximo potencial en términos de coordinación y precisión motriz.

Este estudio surge ante la observación de que muchos docentes del nivel inicial carecen de orientaciones claras y fundamentadas científicamente respecto a qué tipo de actividades recreativas resultan más efectivas para estimular la motricidad fina, situación que provoca que en algunos contextos educativos se implementen prácticas sin una base teórica sólida o se descuide este aspecto del desarrollo en favor de contenidos académicos convencionales.

Como señalan Martillo y Zambrano (2022), “existe una brecha entre la investigación disponible sobre desarrollo motor y su aplicación práctica en las aulas, lo que genera desarticulación entre el conocimiento científico y las intervenciones pedagógicas cotidianas”. Esta problemática justifica la necesidad de sistematizar la evidencia empírica existente y traducirla en recomendaciones concretas que puedan ser implementadas por profesionales de la educación infantil, contribuyendo así a elevar la calidad de las prácticas educativas en este ámbito tan crucial.

El objetivo general de esta investigación consiste en examinar estudios que traten el efecto de actividades recreativas en la motricidad fina durante la infancia. Para alcanzar este propósito amplio, se han planteado objetivos específicos que permiten abordar la temática desde múltiples ángulos: detallar actividades recreativas enfocadas en el desarrollo de la motricidad fina; analizar la evidencia empírica acerca de su efecto durante la etapa infantil y sugerir recomendaciones fundamentales en investigaciones para su implementación educativa.

Las actividades recreativas debidamente planificadas y ejecutadas constituyen una estrategia pedagógica superior para el desarrollo de la motricidad fina en comparación con ejercicios mecanicistas tradicionales, ya que al integrar el componente lúdico con objetivos motores específicos se logra mayor compromiso emocional y cognitivo de los infantes, traducido en aprendizajes más significativos y duraderos que trascienden el contexto inmediato de la actividad. Ináquiza y Trávez (2024) argumentan que cuando los niños participan en experiencias de juego estructurado que demandan precisión manual, no solo mejoran sus habilidades motrices finas sino que también desarrollan autorregulación, perseverancia y confianza en sus capacidades,

aspectos que resultan fundamentales para su éxito en tareas académicas posteriores como la escritura. Al reflexionar sobre esta postura, se reconoce que el verdadero valor de las actividades recreativas no reside únicamente en su capacidad de entrenar músculos y coordinar movimientos, sino en su potencial para construir experiencias integrales que preparen a los niños para enfrentar desafíos cada vez más complejos con seguridad y competencia.

A lo largo de este ensayo se presentarán argumentos teóricos y empíricos que respaldan la efectividad de diversas modalidades de actividades recreativas, desde aquellas que involucran manipulación de objetos pequeños hasta propuestas artísticas y constructivas que demandan coordinación óculo-manual refinada, estableciendo conexiones entre los principios del desarrollo infantil, las teorías del aprendizaje y los resultados obtenidos en contextos educativos diversos. Finalmente, se ofrecerán reflexiones sobre las implicaciones prácticas de estos hallazgos para el diseño de programas educativos que prioricen el desarrollo motor fino como componente esencial de la formación integral durante la primera infancia, reconociendo que invertir en esta dimensión del desarrollo representa una estrategia preventiva que puede reducir dificultades futuras en el ámbito académico y favorecer la autonomía personal de cada niño.

DESARROLLO

La motricidad fina comprende un grupo complejo de destrezas que requieren la coordinación de músculos pequeños, sobre todo de las manos y dedos, los cuales actúan sincronizados con el sistema visual para realizar movimientos controlados y exactos, cruciales para la vida diaria y el aprendizaje académico. Según Macdonald et al. (2020), “las habilidades motrices constituyen capacidades fundamentales que permiten a los individuos moverse con competencia y confianza en diversos entornos físicos, siendo la motricidad fina aquella que involucra movimientos pequeños y precisos de las manos y dedos necesarios para tareas como escribir, dibujar y manipular objetos”. Esto demuestra que no son movimientos aislados, sino un sistema integrado que exige maduración neurológica, práctica constante y estimulación adecuada, por lo cual su desarrollo necesita intervenciones

pedagógicas deliberadas que respeten los ritmos de cada niño y brinden suficientes oportunidades para perfeccionar estas destrezas de manera gradual.

A nuestro parecer el concepto de actividad lúdica va más allá de la idea simple del juego como diversión, para establecerse como una herramienta pedagógica clave en el desarrollo integral del niño, caracterizándose por ser voluntaria, placentera, espontánea y por generar satisfacción intrínseca en los participantes. Como explican Zosh et al. (2018), citados por Skene et al. (2022), el aprendizaje a través del juego se caracteriza por ser activo, atractivo, significativo, interactivo e iterativo, constituyendo un enfoque pedagógico que aprovecha la motivación intrínseca de los niños para promover el desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas de manera integrada. Desde esta perspectiva, las actividades lúdicas no interrumpen el proceso educativo, sino que son su expresión más auténtica y eficaz, especialmente en los primeros años cuando los niños aprenden mediante la exploración sensorial y la manipulación directa de su entorno, haciendo del juego el lenguaje natural con el que comprenden el mundo y desarrollan sus capacidades.

La etapa infantil, llamada también primera infancia o edad preescolar, abarca generalmente desde el nacimiento hasta los seis u ocho años, representando un período crítico con una plasticidad cerebral excepcional y un desarrollo acelerado en dimensiones físicas, cognitivas, lingüísticas, emocionales y sociales. Como bien tenemos entendido, los primeros años de vida representan un período fundamental para el desarrollo cerebral y el establecimiento de bases para el aprendizaje futuro, siendo la calidad de las experiencias tempranas determinante para las trayectorias de desarrollo a largo plazo en dominios cognitivos, socioemocionales y físicos. Esta comprensión resalta la necesidad de garantizar experiencias enriquecedoras en esta fase, reconociendo que las intervenciones tempranas tienen efectos duraderos que pueden modificar trayectorias de desarrollo y determinar en gran medida las posibilidades futuras de aprendizaje, adaptación y bienestar de cada individuo, haciendo de la educación inicial una inversión social de gran valor que trasciende lo pedagógico para convertirse en un asunto de justicia y equidad.

La coordinación óculo-manual surge como un componente esencial del desarrollo de la motricidad fina, refiriéndose específicamente a la capacidad de sincronizar los movimientos de las manos con la información visual recibida por los ojos, permitiendo realizar tareas que requieren precisión y ajuste continuo basado en la retroalimentación sensorial.

Según Veldman et al. (2020), “las habilidades motrices gruesas en niños pequeños están asociadas con el desarrollo cognitivo”, y aunque su estudio se centró en motricidad gruesa, los autores reconocen que tanto las habilidades motrices finas como gruesas requieren integración sensorial y procesamiento cognitivo para su ejecución exitosa. Esta relación muestra que el desarrollo de estas habilidades no es un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar competencias más amplias cruciales para el éxito escolar y la autonomía personal, lo que justifica diseñar intervenciones específicas que fortalezcan sistemáticamente la coordinación óculo-manual durante los años preescolares, aprovechando la plasticidad neurológica de esta etapa para sentar bases sólidas que faciliten aprendizajes posteriores.

El desarrollo motor infantil sigue una secuencia predecible, aunque variable en el tiempo, avanzando generalmente desde movimientos amplios y poco diferenciados hacia acciones más precisas y especializadas, proceso conocido como principio céfalo-caudal y próximo-distal en el desarrollo humano. Como señalan Robinson et al. (2015), citados por Barnett et al. (2022), “la competencia motriz se desarrolla a través de la interacción entre factores biológicos, ambientales y conductuales, siguiendo patrones de desarrollo que involucran tanto la maduración del sistema nervioso como las oportunidades de práctica y experiencia”. Comprender esta secuencia evolutiva es fundamental para los educadores, pues permite diseñar actividades apropiadas al nivel de desarrollo de cada grupo etario, evitando tanto la subestimación que produce aburrimiento como la sobreexigencia que genera frustración, buscando siempre el punto óptimo donde el desafío se sitúa ligeramente por encima de las capacidades actuales del niño, estimulando así el progreso sin comprometer la motivación ni la autoconfianza.

La relación entre motricidad fina y actividades lúdicas se basa en el principio de que los niños aprenden mejor cuando participan activamente en experiencias significativas que captan su interés y despiertan su curiosidad natural, condiciones que se cumplen de modo óptimo en contextos de juego donde el aprendizaje ocurre de forma incidental mientras los niños persiguen objetivos que ellos consideran valiosos. Según Cameron et al. (2012), citados por Macdonald et al. (2020), existe una relación significativa entre las habilidades motrices finas y el rendimiento académico, particularmente en matemáticas, sugiriendo que las experiencias que fortalecen estas habilidades durante la primera infancia pueden tener beneficios educativos duraderos. Esta evidencia refuerza la idea de que el diseño de programas educativos para la primera infancia debe priorizar metodologías que respeten la naturaleza lúdica del aprendizaje infantil, integrando objetivos de desarrollo motor dentro de experiencias de juego planificadas que equilibren la libertad exploratoria con la intencionalidad pedagógica, creando ambientes donde el fortalecimiento de la motricidad fina ocurra de manera natural y placentera.

Durante la etapa infantil, específicamente entre los tres y seis años, se observan avances particularmente significativos en las capacidades de motricidad fina, período en el que los niños transitan desde habilidades básicas de presión y manipulación hacia destrezas más complejas que implican mayor control, precisión y coordinación bilateral. De acuerdo con Suggate et al. (2019), “las habilidades motrices finas en edad preescolar predicen significativamente el rendimiento posterior en lectura y matemáticas, lo que sugiere que estas habilidades constituyen componentes fundamentales de la preparación escolar y deben ser priorizadas en los programas de educación temprana”. Esta relación temporal subraya la importancia de aprovechar intensivamente esta ventana de desarrollo, implementando programas sistemáticos que ofrezcan variadas oportunidades para practicar y perfeccionar movimientos finos en contextos diversos y motivadores, reconociendo que las experiencias acumuladas durante estos años formativos establecen trayectorias que pueden facilitar u obstaculizar los aprendizajes escolares posteriores, dependiendo de la calidad y cantidad de estimulación recibida.

Desde nuestro punto de vista la conexión entre estos conceptos se articula en torno a la comprensión de que el desarrollo de la motricidad fina durante la etapa infantil se optimiza cuando se implementa mediante actividades lúdicas que respetan los intereses, necesidades y características evolutivas propias de los niños pequeños, creando una sinergia donde el juego actúa como contexto natural para el aprendizaje motor y este, a su vez, amplía las posibilidades de juego del niño. Según Wick et al. (2017), citados por Veldman et al. (2020), las intervenciones que promueven el desarrollo motor en la primera infancia deben considerar la motivación intrínseca de los niños y utilizar enfoques basados en el juego para mantener altos niveles de participación y compromiso. Esta interrelación evidencia que abordar el desarrollo motor desde perspectivas fragmentadas resulta menos efectivo que adoptar enfoques holísticos que reconozcan las múltiples dimensiones implicadas en cada experiencia infantil, donde un simple juego de construcción con bloques pequeños simultáneamente fortalece la pinza digital, estimula el razonamiento espacial, promueve la persistencia ante desafíos y facilita interacciones sociales cuando se realiza colaborativamente.

Nosotros creemos que la implementación efectiva de actividades lúdicas para el desarrollo motor fino requiere que los educadores posean conocimientos sólidos tanto sobre las características del desarrollo infantil como sobre los principios pedagógicos que sustentan el aprendizaje basado en el juego, permitiéndoles diseñar experiencias que equilibren adecuadamente la estructura y la flexibilidad, la intencionalidad educativa y la espontaneidad infantil. Como plantean Skene et al. (2022), la guía del adulto durante el juego puede mejorar significativamente el aprendizaje y desarrollo de los niños en contextos educativos, siendo particularmente efectiva cuando los educadores ofrecen andamiaje apropiado sin dominar la experiencia lúdica, permitiendo que los niños mantengan agencia sobre sus acciones mientras reciben apoyo estratégico. Esta distinción resulta crucial para comprender que no cualquier actividad recreativa produce los mismos resultados en términos de desarrollo motor, sino que la calidad de la mediación pedagógica, la apropiación del nivel de desafío y la relevancia de los materiales empleados determinan en gran medida el potencial desarrollador de cada propuesta lúdica.

Consideramos que la convergencia de motricidad fina, actividad lúdica y etapa infantil en el campo de la educación temprana responde a una comprensión contemporánea del desarrollo humano que rechaza visiones reduccionistas y fragmentadas para abrazar perspectivas holísticas que reconocen la integralidad del niño y la interconexión entre diferentes dimensiones de su crecimiento, las intervenciones de actividad física en la primera infancia producen efectos positivos en el desarrollo de habilidades motrices y también pueden beneficiar el desarrollo cognitivo de los niños, lo que evidencia la naturaleza integrada del desarrollo infantil, con esta visión integrada invita a repensar las prácticas educativas en el nivel inicial, superando modelos escolarizados que priorizan contenidos académicos descontextualizados para adoptar pedagogías centradas en el juego donde el fortalecimiento de la motricidad fina ocurre de manera natural y significativa, contribuyendo simultáneamente al desarrollo cognitivo, lingüístico, socioemocional y físico de cada niño, lo que representa una inversión educativa que trasciende el corto plazo para construir cimientos sólidos que sostendrán el aprendizaje y el bienestar a lo largo de toda la vida.

Actividades Recreativas y su Influencia en la Motricidad Fina

Estas prácticas no solamente impulsan capacidades físicas, sino que también engloban componentes cognitivos y afectivos indispensables para una formación holística, el amasar plastilina o arcilla figura entre las tareas más productivas, pues exige que los pequeños opriman, estiren, enrollen y pellizquen el material, acciones que activan la musculatura intrínseca de la mano y establecen los cimientos para habilidades más elaboradas como la escritura, diversas investigaciones han registrado cómo la manipulación de materiales moldeables estimula al mismo tiempo la fuerza en los dedos, la coordinación entre ambas manos y la percepción del espacio, transformando esta labor en una intervención educativa con respaldo científico que debe incorporarse de forma metódica en los planes de estudio de primeros años (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021).

Enhebrar cuentas, botones o formas en hilos o varillas se erige como otra actividad recreativa de

notable utilidad para la motricidad fina, debido a que precisa exactitud en el agarre de pinza, sincronización ojo-mano y atención mantenida, factores que se añan para refinar movimientos minuciosos y dirigidos, cuando un niño sujet una cuenta diminuta entre el pulgar y el índice para insertarla en un cordón, está entrenando la misma clase de sujeción que más tarde empleará para tomar un lápiz o manejar instrumentos escolares, los estudios en ámbitos educativos han comprobado

que las tareas de entorchado y ensartado optimizan de manera considerable la habilidad digital y la coordinación visomotriz en pequeños de educación inicial, sobre todo cuando se realizan de forma habitual y planificada dentro del programa de estudios, este progreso en las capacidades motoras finas se aprecia especialmente en niños de 3 a 5 años, quienes demuestran adelantos destacables tras varias semanas de práctica constante (Salazar, 2024).

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Ensartado	2	29
Arrugado	0	0
Trozado	1	14
Rasgado	2	29
Entorchado	2	29
Dáctilo pintura	0	0
Modelado con plastilina	0	0
Dibujo y coloreado	0	0
TOTAL	7	100

Fuente: Salazar Guaraca, Diana. (2024). Desarrollo de la Motricidad Fina a Través de Técnicas Grafo Plásticas. Revista Polo del Conocimiento. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i5.7635>

Las tareas de recortar con tijeras suponen un reto motor de mayor complejidad que combina coordinación bilateral, fuerza muscular dosificada y control visomotor exacto, puesto que una mano debe sujetar y dirigir el papel mientras la otra realiza movimientos repetidos de abrir y cerrar las tijeras siguiendo trayectorias definidas o contornos establecidos, esta práctica fortalece al mismo tiempo los músculos extensores y flexores de los dedos, incrementa la estabilidad del arco palmar, consolida la dominancia lateral y mejora la coordinación entre los dos hemisferios cerebrales, el aprendizaje del recortado sigue una secuencia evolutiva que inicia con cortes libres sobre papel, progresa hacia el corte de líneas rectas y finaliza con el seguimiento exacto de formas curvas o figuras complejas, lo que posibilita ajustar paulatinamente la dificultad de acuerdo con el nivel de madurez de cada niño, Cabrera y Dupeyrón utilizaron “métodos empíricos para validar un sistema de actividades pedagógicas,

mostrando resultados positivos en actividades como el trazado y recorte” (Tomás et al., 2025), este respaldo recalca la relevancia de incluir el recorte como parte de una secuencia didáctica progresiva que prepare metódicamente las manos para las demandas motrices de la fase escolar.

El empleo de pinzas, goteros, tenacillas u otros instrumentos de manipulación fina conforma otra clase de actividades lúdicas muy ventajosas que pueden presentarse como juegos de clasificación, traslado de objetos pequeños o ejercicios de precisión donde los niños deben transferir pompones, semillas, cuentas o elementos minúsculos de un recipiente a otro utilizando diferentes herramientas, cada instrumento proporciona resistencias particulares y ángulos de sujeción diversos que retan la musculatura de forma diferenciada, desarrollando gradualmente la fuerza, resistencia y exactitud digital

necesarias para labores cotidianas y académicas, Ochoa, Ochoa & Rodríguez (2021) señalan que “la evolución de la psicomotricidad está marcada por transformaciones significativas en la coordinación motora gruesa y fina, que son vitales para el desarrollo global de los niños”, esta visión integral nos recuerda que cada actividad recreativa con pinzas o herramientas semejantes está reforzando estructuras anatómicas específicas como los músculos lumbricales e interóseos de la mano, componentes esenciales para el control motor fino que se requiere en la escritura y otras habilidades académicas.

Distintas iniciativas pedagógicas aplicadas en centros de educación inicial han registrado el efecto favorable de programas estructurados que incorporan múltiples actividades recreativas para el desarrollo de la motricidad fina, estos programas suelen estructurarse mediante estaciones rotativas que incluyen modelado, ensartado, pintura con diversos utensilios, construcción con bloques pequeños, manipulación de elementos naturales y juegos de precisión, la eficacia de estas intervenciones reside en la regularidad de la práctica, la diversidad de experiencias motrices ofrecidas y la progresión metódica en los niveles de complejidad, un estudio reciente centrado en juegos didácticos para el desarrollo motor encontró que “todos los estudios incluidos reportaron resultados positivos en el desarrollo de habilidades motoras tras la implementación de juegos didácticos, ya fueran tradicionales, manipulativos o digitales” (Suárez, 2025), estos hallazgos confirman que la inversión pedagógica en actividades recreativas intencionadas y bien estructuradas genera provechos sustanciales que se manifiestan en el rendimiento motor de los niños y en su preparación para los aprendizajes formales.

La coordinación visomotriz, comprendida como la habilidad para integrar de manera eficaz la información visual con la respuesta motora exacta, se fortalece especialmente mediante actividades lúdicas que exigen seguimiento visual continuo y ajuste motor simultáneo, juegos como enhebrar obedeciendo a patrones de color, reproducir diseños con bloques minúsculos, completar

laberintos con canicas o realizar ejercicios de punteado requieren que el sistema visual dirija constantemente a las manos en movimientos precisos y controlados, esta integración sensoriomotora resulta crucial no solo para la escritura sino para incontables tareas de la vida cotidiana, el aprendizaje académico y la autonomía personal, investigaciones recientes en el ámbito de la educación física han demostrado que “la motricidad fina abarca acciones que involucran la coordinación óculo-manual, como recortar, doblar, pegar, dibujar o colorear, estas habilidades están vinculadas a la Tercera Unidad Funcional del cerebro, localizada en el lóbulo frontal y la región pre-central” (Chicaiza et al., 2025), esta base neurológica nos permite entender que detrás de cada actividad recreativa aparentemente sencilla existen procesos cerebrales complejos que se están afianzando, y que el componente lúdico no es secundario sino fundamental porque la motivación y el disfrute inherentes al juego permiten que los niños practiquen voluntariamente durante lapsos más extensos, multiplicando significativamente los beneficios del entrenamiento motor.

Múltiples investigaciones han registrado resultados cuantificables que evidencian la eficacia de intervenciones lúdicas planificadas, una de las investigaciones más destacadas donde se midió el efecto de actividades lúdicas manuales en la motricidad fina infantil, determinando que después de aplicar un taller específico los niños del grupo experimental “alcanzó mejoras significativas en motricidad fina, con un 42.86% de los niños en el nivel bueno y un 52.38% en el nivel excelente tras la aplicación del taller” (Tomás et al., 2025), estos hallazgos muestran que las intervenciones pedagógicas deliberadas y metódicas generan transformaciones considerables y mensurables en las habilidades motrices de los niños, superando ampliamente los niveles de desarrollo observados en grupos sin intervención dirigida.

La investigación igualmente significativa “Desarrollo de la motricidad fina con actividades lúdicas en niños preescolares” desarrollada por Ochoa, Ochoa & Rodríguez (2021) analizó específicamente de qué manera

las actividades lúdicas afectan distintos componentes de la motricidad fina, empleando metodología estadística rigurosa para establecer la significancia de los resultados, los autores concluyeron que “las actividades lúdicas influyen en la mejora de la motricidad fina (visomotor, facial y gestual) en niños de 3 y 4 años ($p=0,000$), por lo que se sugiere su empleo en la enseñanza de niños en edad preescolar”, este valor de significancia estadística tan reducido señala que la probabilidad de que estos resultados sean casuales es casi inexistente, lo que confiere solidez científica a la recomendación de implementar de forma sistemática actividades lúdicas en el currículo de educación inicial, adicionalmente el estudio detectó mejoras en dimensiones concretas como la coordinación visomotor, facial y gestual, demostrando que los beneficios son integrales y no se restringen a un solo aspecto del desarrollo motor.

En Ecuador múltiples investigaciones han registrado resultados cuantificables, no obstante, esta investigación también ha revelado limitaciones significativas que deben tomarse en cuenta al examinar críticamente la evidencia disponible, un estudio diagnóstico efectuado en Quito por Vásconez y Yarad (2023) valoró el estado de la motricidad fina en niños de 5 a 6 años después del retorno a clases pospandemia, hallando diferencias importantes según el tipo de institución educativa, los investigadores reportaron que existían brechas considerables entre escuelas públicas y privadas en relación con el nivel de desarrollo motor alcanzado por los estudiantes, esta investigación dejó al descubierto que factores socioeconómicos, acceso a recursos materiales y capacitación docente influyen notablemente en los resultados obtenidos, lo que sugiere que las intervenciones deben adaptarse a los contextos particulares y que no es suficiente diseñar programas genéricos sin considerar las realidades específicas de cada institución educativa.

La investigación “Desarrollo de la psicomotricidad fina en niños de educación inicial” de Guanoluisa et al. (2024) aportó perspectivas críticas adicionales al documentar las dificultades que enfrentan los docentes ecuatorianos

para ejecutar actividades de motricidad fina, el estudio encontró que “apesar del reconocimiento de la importancia de la psicomotricidad fina, los docentes manifestaron limitaciones en cuanto a recursos y conocimientos específicos para implementar actividades adecuadas”, esta reflexión resulta crucial porque demuestra que conocer la importancia teórica de la motricidad fina no asegura su desarrollo efectivo en las aulas, existe una distancia entre el conocimiento conceptual y la práctica pedagógica que debe abordarse mediante programas de formación docente continua, dotación de materiales didácticos apropiados y seguimiento sistemático de la implementación curricular.

Respecto a qué estrategias funcionaron mejor, la evidencia indica que las intervenciones más eficaces son aquellas que integran múltiples modalidades de actividades lúdicas en vez de concentrarse en una sola técnica, El estudio “Actividades lúdicas para el desarrollo de la motricidad fina en niños de educación inicial” que aplicó actividades lúdicas para el desarrollo de la motricidad fina en niños de educación inicial ecuatoriana empleó “diversas actividades lúdicas como el uso de plastilina, rompecabezas, dibujo y recortado” y encontró que “los resultados mostraron una mejora significativa en la motricidad fina de los niños participantes, observando un aumento en la habilidad para realizar tareas que requieren precisión manual” (Inaqua & Trávez, 2024), la diversidad de actividades parece ser un elemento clave porque permite estimular diferentes grupos musculares y tipos de coordinación, además de conservar el interés y la motivación de los niños durante lapsos prolongados. La investigación “Educación física en el desarrollo de la motricidad fina y gruesa” también han proporcionado evidencia valiosa acerca del desarrollo motor en contextos ecuatorianos, Chicaiza et al. (2025) analizaron cómo la educación física contribuye al desarrollo de la motricidad fina y gruesa, destacando que “la educación física desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de niños y jóvenes, ya que no solo promueve la salud física, sino contribuye significativamente al fortalecimiento de habilidades motoras esenciales”, sin

embargo, este mismo estudio identificó como limitación principal “la falta de implementación de programas educativos adecuados que integren de manera efectiva actividades dirigidas al desarrollo motor, lo que genera desigualdades en las oportunidades de aprendizaje”, esta crítica enfatiza que Ecuador enfrenta desafíos sistémicos que van más allá del diseño de actividades individuales, requiriendo políticas educativas que aseguren la implementación uniforme y de calidad en todo el territorio nacional.

La investigación “Influencia de la motricidad fina en el proceso de preescritura del nivel inicial. Subnivel 2” fué particularmente reveladora sobre las limitaciones actuales fue la realizada por Guzmán y López (2024) que evaluó la influencia de la motricidad fina en el proceso de preescritura en 55 estudiantes de educación inicial, los resultados fueron alarmantes ya que encontraron que “de los 55 niños a los que se les aplicó el subtest solamente 20 pudieron enhebrar la aguja y 23 dibujar 9 o más partes del cuerpo, lo que indica que existen problemas de motricidad fina”, estos datos cuantitativos demuestran que un porcentaje considerable de niños ecuatorianos alcanza los niveles superiores de educación inicial sin haber desarrollado apropiadamente las destrezas motrices finas necesarias para el aprendizaje de la escritura, lo que justifica completamente la necesidad urgente de fortalecer los programas de estimulación temprana y actividades recreativas desde los primeros años de escolaridad.

Consideramos que es necesario aplicar sistemáticamente estas actividades en la educación inicial ecuatoriana se basa en múltiples razones que surgen de la evidencia empírica, primero, los estudios demuestran que las intervenciones tempranas producen resultados medibles y significativos que preparan a los niños para retos académicos posteriores, segundo la investigación ha identificado deficiencias importantes en el desarrollo motor de niños ecuatorianos que requieren atención inmediata, tercero, existe evidencia de desigualdades educativas relacionadas con factores socioeconómicos

que solo pueden reducirse mediante políticas públicas que garanticen acceso universal a programas de calidad, cuarto, los docentes necesitan capacitación y recursos específicos para implementar efectivamente estas actividades, y Desde el punto de vista grupal la pospandemia ha agravado las deficiencias motrices debido al tiempo prolongado de educación virtual y reducción de actividades manipulativas, por todas estas razones, Creemos que el sistema educativo ecuatoriano debe priorizar la implementación de programas estructurados de desarrollo motor mediante actividades recreativas, asegurando que todos los niños, sin importar su contexto socioeconómico, tengan oportunidades equitativas para desarrollar las habilidades motrices finas que constituyen la base fundamental del aprendizaje escolar exitoso.

Recomendaciones de Actividades Lúdicas para Fortalecer la Motricidad Fina en Niños de 3 a 4 años

Consideramos que los educadores de educación inicial pueden aplicar estrategias lúdicas concretas que han comprobado su eficacia para el desarrollo de la motricidad fina en niños de 3 a 4 años, estas tareas deben ser diversas, metódicas y ajustadas al nivel de madurez de cada alumno para asegurar los mejores resultados, una de las técnicas más aconsejadas es el empleo de ejercicios de ensartado usando cuentas, botones o fideos de colores que los niños deben pasar por hilos o cordeles, tal como lo plantea Duque (2021) quien diseñó “actividades lúdicas para estimular la motricidad fina en niños 3 a 4 años de Educación Inicial I en la Unidad Educativa Enrique Malo Andrade”, donde una de las planificaciones incluye que los niños “pintamos los fideos de diferentes colores usando los dedos, dejamos secar los fideos, introducimos los fideos dentro del hilo y formamos un collar, identificando los colores aprendidos”, Creemos que este labor desarrolla la pinza digital e incorpora el reconocimiento cromático y permite que los niños elaboren un producto final tangible que pueden llevar a su hogar, reforzando su autoestima e interés.

El modelado con plastilina, arcilla o masas moldeables representa otra estrategia esencial que los educadores deben incluir frecuentemente en sus planificaciones, estos materiales permiten que los niños ejerciten al mismo tiempo la fuerza muscular de las manos, la coordinación bimanual y la inventiva, además de preparar la musculatura para el agarre del lápiz, Duque (2021) recomienda actividades donde “moldeamos plastilina hasta suavizar con las manos, luego con plastilina formamos los medios de comunicación que a los estudiantes le guste con las indicaciones de la maestra, decoramos con lentejuelas y escarcha”, esta propuesta resulta particularmente valiosa porque combina el trabajo motor con contenidos curriculares específicos, permitiendo que los niños aprendan conceptos académicos mientras fortalecen sus habilidades manuales, los docentes pueden variar esta actividad elaborando masas caseras mezclando maicena con jabón líquido o harina con agua y sal, lo que además resulta económico y alcanzable para cualquier contexto educativo.

Las actividades con pinzas e instrumentos de prensión constituyen ejercicios muy efectivos que pueden aplicarse mediante juegos de clasificación y transporte de objetos pequeños, los educadores pueden preparar estaciones de trabajo donde los niños utilicen pinzas de cocina, pinzas de ropa o tenacillas para mover pompones, semillas, cuentas o bolitas de papel de un recipiente a otro, Duque (2021) propone que “observamos los diferentes pompones y los clasificamos según sus tamaños, luego introducimos los pompones dentro de un vaso plástico con la ayuda de la pinza digital, conversamos sobre los colores que tiene dentro del vaso y agrupar según el color que tenga”, esta labor tiene la ventaja de poder adaptarse con facilidad incrementando o reduciendo la dificultad según las capacidades de cada niño, por ejemplo iniciando con pompones grandes y pinzas amplias para progresivamente ir disminuyendo el tamaño de los objetos y empleando herramientas que exijan mayor precisión.

Las técnicas grafoplásticas como el rasgado, arrugado, trozado y entorchado de papel representan actividades económicas y muy provechosas que todo educador debería incluir de manera sistemática en su práctica pedagógica, estas técnicas preparan progresivamente las manos para movimientos cada vez más exactos hasta alcanzar el control necesario para la escritura, Duque (2021) sugiere actividades donde los niños “elaboramos una flor con papel crepé para mamá, a cada niño se le dará papel crepé para que realicen la técnica de la entorcha, usamos ambas manos para girar el papel hacia adentro hasta lograr hacer tiras largas del papel y formamos una flor con las indicaciones de la docente”, Nuestra opinión es que estas tareas tienen además el valor añadido de permitir que los niños creen productos artísticos significativos que pueden obsequiar a sus familias, lo que aumenta su motivación y les ayuda a entender la utilidad práctica de las habilidades que están desarrollando.

La pintura dactilar y las actividades de dactilopintura constituyen experiencias sensoriales enriquecedoras que estimulan simultáneamente la motricidad fina, la creatividad y la expresión artística, los educadores pueden implementar estas actividades utilizando pinturas no tóxicas de diferentes texturas y permitiendo que los niños experimenten libremente con sus manos y dedos sobre diversos soportes como cartulinas, papeles de diferentes tamaños o incluso superficies como mesas cubiertas con plástico, Duque (2021) recomienda actividades donde “colocamos en las manos de los niños y niñas pinturas de diferentes colores, luego mezclamos las pinturas con las manos para observar qué colores se forman, jugamos con los colores mezclados, pintamos con los dedos la cartulina para mamá según la orden de la docente”, Para nosotros esta experiencia permite además trabajar conceptos como la mezcla de colores primarios para obtener secundarios, transformándose en una actividad integral que aborda múltiples áreas del currículo al mismo tiempo.

En nuestro criterio los educadores deben considerar que todas estas actividades resultan más eficaces cuando se presentan de modo lúdico, integradas a proyectos

significativos y respetando los intereses de los niños, Romero et al. (2025) enfatizan que las actividades lúdicas, cuando se aplican de manera adecuada y supervisada, provoquen mejoras significativas en las habilidades motrices finas y gruesas de este grupo etario, esto confirma la eficacia del juego como una herramienta pedagógica que puede ser incorporada en entornos educativos para favorecer un desarrollo integral y equilibrado en los niños. Esta reflexión nos recuerda que el componente lúdico no es un elemento adicional sino la esencia misma de cómo aprenden los niños en esta etapa, por lo tanto los educadores deben evitar presentar las actividades motrices como ejercicios repetitivos o monótonos, sino más bien enmarcarlas en contextos de juego, historias, retos o proyectos que despierten genuino interés en los estudiantes.

Consideramos que es crucial que los educadores implementen estas actividades con regularidad, sistematicidad y progresión adecuada, integrándolas naturalmente en la rutina diaria del aula más que como actividades aisladas o extraordinarias, los materiales necesarios no requieren inversiones costosas sino creatividad para aprovechar recursos cotidianos como papel periódico, revistas, cajas, rollos de papel higiénico, semillas, tapas de botellas, limpiapipas, cartones y elementos naturales, Duque (2021) demuestra en sus doce planificaciones cómo es posible diseñar experiencias de aprendizaje completas que integran la motricidad fina con otros ámbitos del currículo utilizando materiales accesibles y económicos, la clave del éxito reside en la planificación intencional, la observación constante del progreso de cada niño, la adaptación de las actividades según las necesidades individuales y la creación de ambientes de aprendizaje enriquecidos donde los niños tengan múltiples oportunidades diarias para ejercitarse sus destrezas motrices finas de manera natural, placentera y significativa.

Conclusión

Para concluir se evidenció en diferentes estudios sobre cómo las actividades recreativas afectan la motricidad fina en los niños. La evidencia científica respalda firmemente la idea central, demostrando que cuando el juego se planifica con objetivos motores claros, se convierte en una herramienta de enseñanza mucho mejor que los ejercicios repetitivos tradicionales. Al ser más divertidas, estas actividades capturan la atención y el interés de los niños, lo que genera un aprendizaje más profundo y que perdura en el tiempo, mucho más allá del momento de juego.

Los hallazgos específicos fueron muy claros, se logró detallar actividades concretas como usar plastilina, enhebrar cuentas, recortar con tijeras o trabajar con pinzas. También se analizó información de Ecuador y otros países que confirma su efectividad, con estudios que muestran resultados numéricos muy contundentes, como una investigación que reportó una mejora enorme en habilidades visuales y manuales. Además, se ofrecieron recomendaciones prácticas para aplicar estas actividades con niños pequeños. Todo esto confirma que cuando los niños juegan con actividades que requieren precisión con las manos, no solo mejoran su motricidad fina, sino que también aprenden a regularse, a ser persistentes y a creer en sí mismos, habilidades cruciales para su futuro en la escuela.

Según nuestro criterio se pudo comprobar que existe un vínculo directo entre las actividades lúdicas y el progreso en la motricidad fina, como lo muestra un estudio donde la gran mayoría de los niños mejoró su nivel tras un taller de juegos manuales. Segundo, se vio que las estrategias más exitosas son las que mezclan diferentes tipos de actividades recreativas, en lugar de usar una sola. Tercero, se identificaron problemas en Ecuador, como la falta de materiales, la poca capacitación de los profesores y las desigualdades económicas, que dificultan poner en práctica estas ideas. Y cuarto, un estudio alarmante reveló que muchos niños ecuatorianos llegan a preescolar

sin las habilidades motoras necesarias, ya que muy pocos pudieron enhebrar una aguja o dibujar figuras completas, lo que evidencia una necesidad urgente de atención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnett, L. M., Webster, E. K., Hulteen, R. M., De Meester, A., Valentini, N. C., Lenoir, M., Pesce, C., Getchell, N., Lopes, V. P., Robinson, L. E., Brian, A., & Rodrigues, L. P. (2022). Through the looking glass: A systematic review of longitudinal evidence, providing new insight for motor competence and health. *Sports Medicine*, 52(4), 875-920. <https://doi.org/10.1007/s40279-021-01516-8>
- Cabrera, B. C., & Dupéyrón, M. N. (2019). El desarrollo de la motricidad fina en los niños y niñas del grado preescolar. *Mendive Revista de Educación*, 17(2), 222-239. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1499>
- Chicaiza Sinchi, D. L., Bayas Machado, R. F., Pérez Vargas, I. G., & García Ramos, M. R. (2025). Educación física en el desarrollo de la motricidad fina y gruesa en educación inicial. *Revista Cognosis*, 4(1), 185-195. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9996450.pdf>
- Duque García, Y. D. (2021). Actividades lúdicas para estimular la motricidad fina en niños 3 a 4 años de Educación Inicial I en la Unidad Educativa Enrique Malo Andrade en el año lectivo 2019-2020 [Trabajo de titulación, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Digital UPS. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/20217/4/UPS-CT009105.pdf>
- Guanoluisa Guanoluisa, K. N., Unda Unda, K. M., & Cayo Lema, L. E. (2024). Desarrollo de la psicomotricidad fina en niños de Educación Inicial. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 7(19), 343-357. <https://doi.org/10.33996/repsi.v7i19.127>
- Inaquiza Camacho, E. L., & Trávez Trávez, K. L. (2024). Actividades Lúdicas para el desarrollo de la Motricidad Fina en niños de Educación Inicial. Universidad Técnica de Cotopaxi. <https://repositorio.utc.edu.ec/items/5114fba7-744d-4b6e-8671-377f6d3e1bb4>
- Ináquiza, E., & Trávez, Karla. (2024). Actividades lúdicas para el fortalecimiento de la motricidad fina en educación inicial. Universidad Técnica de Cotopaxi. <https://repositorio.utc.edu.ec/items/5114fba7-744d-4b6e-8671-377f6d3e1bb4>
- Macdonald, K., Milne, N., Orr, R., & Pope, R. (2020). Relationships between motor proficiency and academic performance in mathematics and reading in school-aged children and adolescents: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 4051. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114051>
- Martillo, G., & Zambrano, J. (2022). Estrategia didáctica para el desarrollo de la motricidad fina en educación inicial. *Revista Polo del Conocimiento*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9401527.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Guía metodológica para el desarrollo de la motricidad fina en educación inicial. Quito: MinEduc. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/05/Guia-Implentacion-del-curriculo.pdf>
- Ochoa Rodríguez, Mónica Luzmila, Ochoa Yupanqui, Walter Wilfredo, & Rodríguez Lizana, Maritza. (2021). Desarrollo de la motricidad fina con actividades lúdicas en niños preescolares. *Mendive. Revista de Educación*, 19(2), 600-608. Epub 02 de junio de 2021. Recuperado en 07 de noviembre de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962021000200600&lng=es&tlang=es
- Romero, L. M. E., Centeno, M. V. C., Verdezoto, M. L. V., Angamarca, V. R. A., Zambrano, N. M. M., & Mora, J. C. S. (2025). Estrategias para desarrollar la motricidad fina a través del juego. *South Florida Journal of Development*, 6(5), e5284. <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n5-039>

Salazar Guaraca, Diana. (2024). Desarrollo de la Motricidad Fina a Través de Técnicas Grafo Plásticas. Revista Polo del Conocimiento. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i5.7635>

Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162-1180. <https://doi.org/10.1111/cdev.13730>

Suarez Florian, Estela Veronica. (2025). JUEGOS DIDÁCTICOS EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES MOTORAS EN NIÑOS DE PREESCOLAR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA. *Aula Virtual*, 6(13), e478. Epub 24 de julio de 2025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15823664>

Suggate, S., Pufke, E., & Stoeger, H. (2019). Children's fine motor skills in kindergarten predict reading in Grade 1. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 248-258. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.015>

Tomás, E., Casahuamán, R., Coacalla, C., & Mejía, R. (2025). Actividades lúdicas manuales en la motricidad fina en la infancia. *Revista Científica*, 7(2), 83-98. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2959-65132025000200083

Vásconez Erazo, R., & Yarad Jeada, V. (2023). Estado de la motricidad fina pospandemia: Un diagnóstico en niños de 5 a 6 años de edad en Quito, Ecuador. *Revista Andina de Educación*, 6(1), 006110. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.10>

Veldman, S. L. C., Santos, R., Jones, R. A., Sousa-Sá, E., & Okely, A. D. (2020). Associations between gross motor skills and cognitive development in toddlers. *Early Human Development*, 132, 39-44. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2019.04.005>

Cómo ganar amigos y transformar la convivencia: un diálogo pragmático entre maestros de la acción humana

How to Win Friends and Transform Coexistence: A Pragmatic Dialogue Between Masters of Human Action

<http://dx.doi.org/10.70557/raepmh.2.1.221-227=ENEIA.1.1.p>

Lenin Byron Mendieta Toledo

le.mendieta@est.ecotec.edu.ec - lenin.mendietat@ug.edu.ec

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

Universidad de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador

Universidad ECOTEC - Guayaquil – Ecuador

Nicolas Vicente Soriano Irrazabal

nsorianoi@ecotec.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3223-6450>

Universidad ECOTEC. Guayaquil, Ecuador

Epmhneia Vol.2 #1

RESUMEN

El objetivo del ensayo fue dialogar recursivamente con Dale Carnegie y otros maestros de las relaciones humanas, desde esos abonos presentamos la tesis y defendemos que el libro, Cómo ganar amigos e influir sobre las personas es una implementación práctica que se vincula al pragmatismo filosófico clásico; también incorpora aspectos estoicos relacionados con la pedagogía democrática y el autocontrol emocional. la metodología empleada es el del dialogo hermenéutico. Este ensayo examina la manera en que las enseñanzas de Carnegie, enfocadas en cambiar las relaciones humanas a través de métodos comprobables, se comunican con los conceptos de John Dewey, Epicteto y William James para definir una ética pragmática de la influencia entre personas. Debatimos acerca de lo relevantes que son estas enseñanzas para la renovación de la convivencia social y llegamos a la conclusión de que, mediante el pragmatismo de Carnegie, la filosofía se vuelve una guía eficaz para la vida diaria.

Palabras clave: pragmatismo, ganar amigos, relaciones humanas, ética pragmática, influencia interpersonal

ABSTRACT

The objective of the essay was to engage recursively in dialogue with Dale Carnegie and other masters of human relations; from this foundation, we present the thesis and argue that the book, How to Win Friends and Influence People is a practical implementation connected to classical philosophical pragmatism. It also incorporates Stoic aspects related to democratic pedagogy and emotional self-control. The methodology employed is that of hermeneutic dialogue. This essay examines how Carnegie's teachings, focused on changing human relationships through verifiable methods, communicate with the concepts of John Dewey, Epictetus, and William James to define a pragmatic ethics of influence among people. We discuss the relevance of these teachings for renewing social coexistence and conclude that, through Carnegie's pragmatism, philosophy becomes an effective guide for daily life.

Keywords: pragmatism, winning friends, human relations, pragmatic ethics, interpersonal influence

INTRODUCCIÓN

En la tesis que se presenta, afirmamos que “Cómo ganar amigos e influir sobre las personas” (Dale, 1936), no es simplemente un manual de autoayuda superficial, sino una implementación práctica y asequible del pragmatismo filosófico clásico, complementada con aspectos estoicos de autocontrol emocional y pedagogía democrática basada en Dewey. Esta obra, continúa siendo un referente en relaciones interpersonales y liderazgo, sugiere una serie de principios que pueden ser comprobados empíricamente: sonreír sinceramente, recordar los nombres como el “sonido más dulce” para cada persona, no hacer críticas destructivas, escuchar con empatía (Han, 2020), y estimular en los demás un deseo ferviente de colaborar mutuamente. Desde nuestra evaluación pragmática, estas técnicas no son manipuladoras ni arbitrarias, sino hipótesis prácticas cuya veracidad se mide a través de los efectos que tienen en la experiencia humana diaria. Esto está de acuerdo con el principio de William James: acerca de que las ideas son verdaderas en cuanto nos permiten salir adelante y adaptarnos al entorno. (James, 1995).

Creemos que Carnegie populariza —en el mejor sentido— el pragmatismo al trasladarlo del campo académico al de la acción inmediata, convirtiendo ideas abstractas en instrumentos específicos para la vida en sociedad. Su mensaje se vuelve más urgente en un mundo contemporáneo caracterizado por polarizaciones digitales, disputas laborales y crisis de empatía. Tomemos, por ejemplo, el caso de William B. Steinhardt, un corredor de bolsa neoyorquino que al principio era antipático y distante, atraviesa una revolución personal cuando empieza a sonreír todos los días. Esto no solo renueva su matrimonio, sino que también aumenta sus beneficios comerciales porque mejora las interacciones con colegas y clientes. Esta anécdota representa la tesis principal: el pragmatismo no busca evidencias eternas en las nubes metafísicas, sino pruebas fácticas en el ámbito de las relaciones humanas, donde una simple acción, como sonreír, puede desencadenar cadenas de reciprocidad positiva.

Para respaldar esta interpretación, conversamos con tres renombrados pilares de la filosofía: Epicteto, un estoico de la antigua Roma cuyo Enquiridión destaca el control interno frente a lo externo; John Dewey, quien continuó con la pedagogía democrática; y William James, el fundador del pragmatismo moderno.

James sostiene, en su Pragmatismo (1907), que los conflictos filosóficos —por ejemplo, el determinismo y el libre albedrío— deben resolverse no a través de silogismos, sino considerando sus “diferencias prácticas”: si una creencia acerca de la libertad genera más vigor vital, es verdadera (James, 1995, p. 45). Carnegie ejemplifica esto al dar preferencia a métodos que “funcionan”, como el elogio sincero en lugar de la crítica, utilizado por personajes históricos como Abraham Lincoln, quien reconocía sus fallas con rapidez para neutralizar las oposiciones.

Dewey concibe a la sociedad como un laboratorio experimental en su libro Democracia y educación (1916); en él sostiene que el aprendizaje no proviene de imposiciones jerárquicas, sino de interacciones de cooperación. Creemos que los capítulos de Carnegie acerca de “convertir enemigos en amigos”, incluyendo el discurso que John D. Rockefeller pronunció ante huelguistas en 1915, lleno de empatía mutua y no de confrontación, son una representación de esta pedagogía: las relaciones humanas se “educa” a través de costumbres compartidas que promueven la inteligencia colectiva (Dewey, 2004, p. 89). Epicteto añade a su dicotomía de control: Las cosas no nos perturban, sino nuestra opinión sobre ellas (Enquiridión 5); esta idea es un eco del consejo de Carnegie de sonreír a pesar del mal humor interno y fomentar la virtud estoica para ejercer influencia sin violencia. (Epicteto, 1995).

No es arbitraria esta triangulación filosófica; proviene de la propia estructura del libro, en el que Carnegie menciona a James directamente — La acción parece seguir al sentimiento, pero en verdad van juntos — con el fin de respaldar la sonrisa como un regulador voluntario de la alegría. En la tesis propuesta, argumentamos que Carnegie funciona como un pragmático “ingeniero del alma”: sus principios secundarios (evitar discusiones, aceptar errores y hablar de los intereses de otros) provienen de la idea principal de influencia no coercitiva.

Esto se demuestra en ejemplos como el de Jim Farley, quien recordaba 50.000 nombres para tener éxito en política, o el de Andrew Carnegie, quien nombraba acerías en honor a sus competidores con el fin de establecer alianzas.

La relevancia contemporánea es innegable. En una era de redes sociales donde la crítica anónima erosiona lazos (y lastima los egos al no sentirse validados y reconocidos

por los otros, otros cercanos y virtuales que ansiosos esperamos su aprobación), los métodos de Carnegie restauran la “calidez humana” que el presidente del Texas Commerce Bancshares, Benton Love, defendía como antídoto a la frialdad corporativa.

Filosóficamente, esto desafía el posmodernismo relativista: el pragmatismo carnegiano afirma verdades condicionales pero efectivas, midiendo ética por frutos relacionales — felicidad compartida, productividad cooperativa — más que por dogmas absolutos. Críticos podrían tildarlo de “manipulación blanda”, pero respondemos con Dewey: la democracia auténtica surge de intereses mutuos, no de pureza ideológica.

El libro de Carnegie, publicado en 1936 en medio de la Gran Depresión, dio respuestas a un mundo dividido por la desconfianza y el desempleo, brindando soluciones prácticas donde la filosofía académica no lo hacía. Creemos que este éxito se debe a la democratización del pragmatismo: Mientras que Carnegie escribía para padres, vendedores y oficinistas, James y Dewey se dirigían a las élites intelectuales. La universalidad queda demostrada por ejemplos como el de la señora María González haciendo amistades en los pasillos de trabajo a través de sonrisas.

Exploraremos este diálogo en capítulos dedicados a cada filósofo, examinando principios carnegianos con ejemplos entrelazados; debatiremos tensiones recursivas — utilitarismo frente a virtud —; y terminaremos confirmando la tesis como orientación para una convivencia renovada. Este ensayo, invita a experimentar con estas ideas: lean, implementen y comprueben. En nuestra condición de pragmáticos, no requerimos fe ciega, sino experimentación a nivel personal.

DESARROLLO

William James y el pragmatismo de la acción que tiene un impacto

En este capítulo, argumentamos que Dale Carnegie basa sus enseñanzas en la epistemología de William James, quien definió que las consecuencias prácticas observables son el fundamento de la verdad de una idea. En su obra seminal Pragmatismo (1907), James describe a esta corriente como un “método para resolver controversias metafísicas” que no se solucionan a través de abstracciones, sino por “distinciones prácticas” en la

experiencia humana: “La verdad se presenta a nuestras creencias de la misma manera que el día le sucede a la luz” (James, 1995, p. 34). Carnegie aplica esto de manera directa al hacer referencia a James en su defensa de la sonrisa: “La acción parece seguir al sentimiento; sin embargo, la acción y el sentimiento son simultáneos.

Si se controla la acción... podemos controlar el sentimiento”. Mantenemos que este principio fundamental — el primero de los tres esenciales del libro — convierte la sonrisa, un gesto superficial, en una hipótesis pragmática comprobable. Esto se ha evidenciado en casos como el de Steinhardt, quien aumentó sus ganancias y experimentó “más felicidad en dos meses que en todo el año anterior” al sonreír diariamente a pesar de su habitual antipatía.

En el capítulo 2, titulado “Una regla sencilla”, Carnegie explica cómo la sonrisa ilumina las interacciones, haciendo referencia a proverbios chinos y anuncios navideños que la describen como una “mensajera de bondad” gratuita y espontánea. James estaría de acuerdo con esta experimentación: en su ensayo “What Pragmatism Means”, sostiene que las creencias son verdaderas si propician una acción vigorosa, no si son lógicas (James, 1995, p. 45). De este modo, el consejo de Carnegie de “actuar como si se fuera feliz para llegar a serlo” representa el pragmatismo, ya que regula las emociones a través de la acción voluntaria y evita la parálisis contemplativa.

Ejemplo entrelazado: La actitud mental, no las circunstancias externas, determina la felicidad, como lo muestran los niños discapacitados en la estación de Long Island, radiantes a pesar de sus limitaciones. Esto refleja el pensamiento de Shakespeare y James: “Nada es bueno o malo en sí mismo, sino que el pensamiento le otorga esa calidad”.

El hecho de que la sonrisa produzca reciprocidad, al medir el éxito por los resultados concretos en las relaciones, es lo que hace que sea significativo para las relaciones humanas. James, un pragmático radical, consideraría a Carnegie como un compañero en la lucha contra el “racionalismo estéril”, porque sus métodos ponen énfasis en la adaptación de los seres vivos más que en los dogmas. En el tercer capítulo, Carnegie amplía esta idea al mencionar nombres — “el sonido más dulce” — usando historias como la de Jim Farley, quien memorizó 50.000 para ganar a los votantes, o Andrew Carnegie, que nombraba acerías en homenaje a competidores para

obtener contratos. Afirmamos que James los consideraría como “cash-value” pragmático: los nombres no son metafísica, sino instrumentos para individualizar a los demás, lo cual promueve lealtad comprobable en el ámbito político y empresarial.

John Dewey y la pedagogía democrática de la cooperación

Al considerar las relaciones carnegianas como educación democrática experimental, John Dewey mejora el diálogo. En su libro *Democracia y educación* (1916), Dewey sostiene que “la sociedad no es un conjunto de individuos separados, sino una red de hábitos comunes que surgen a través de la interacción” (Dewey, 2004, p. 89). Argumentamos que Carnegie pone esto en práctica con su principio de “ser oyente interesado” (Capítulo 4), en el que el silencio empático —no el monólogo— halaga al otro (Han, 2020), como se muestra en la anécdota del botánico ignorado por los invitados pero alabado por Carnegie debido a su escucha absorta (*Ética de la otredad*). Dewey festejaría esta “pedagogía mutua”: las conversaciones se transforman en laboratorios donde se ponen a prueba hipótesis de cooperación, eludiendo imposiciones.

La noción de “hablar siempre de lo que interesa al otro” (Capítulo 6) es una manifestación de la democracia deweyana, ya que el interés común produce inteligencia colectiva. Ejemplo fundamental: Rockefeller se dirige a los huelguistas en 1915 comenzando con “estoy orgulloso de estar aquí... como amigos”, apaciguando así el odio por medio de la empatía, no de una lógica fría —justamente el “aprender haciendo” de Dewey, que busca resolver conflictos experimentalmente (Dewey, 2004, p. 123). Un caso adicional: la señora Douglas, en una tienda de Chicago, vuelve a ser leal tras ser escuchada por la gerente, lo que muestra cómo el hábito de atención repara los tratos fallidos.

Dewey considera que estas prácticas son esenciales porque fomentan la ciudadanía: las críticas crean resistencia, mientras que los elogios generan hábitos virtuosos. Creemos que Carnegie deweyaniza el liderazgo al fomentar “dar elogios sinceros y honestos” (Capítulo 5), como lo demostró Lincoln al reconocer sus errores para desarmar a sus oponentes. En entornos de trabajo como el de María González, los saludos amistosos construyen lazos en los pasillos y convierten ambientes hostiles en democracias a pequeña escala. Aquí coinciden James y

Dewey: la verdad pragmática es una cooperación que se puede comprobar.

Epicteto y el estoicismo de la autorregulación emocional

La tríada se completa con Epicteto, quien enfatiza la virtud interna. En el *Enquiridión*, afirma: “Nuestras opiniones acerca de las cosas, no las cosas en sí, son las que nos perturban” (Epicteto, 1995, p. 5). Creemos que Carnegie estoiciza el pragmatismo al sugerir “no criticar, condonar ni quejarse” (Principio 1), controlando los impulsos con el fin de dar prioridad a la influencia ética. Ejemplo: Elbert Hubbard, en respuesta a sus detractores, elige un acuerdo amistoso y convierte a sus enemigos en aliados; esto recuerda a Epicteto. “Esfuérzate por no molestar a los demás”. (p. 16).

El “admitir errores rápida y enfáticamente” muestran la dicotomía estoica: tenemos control sobre nuestra propia admisión, no sobre cómo reaccionan los demás. La situación de Woodrow Wilson: “Una gota de miel atrapa más moscas que un galón de hiel”, lo cual ejemplifica cómo la dulzura pragmática se impone sobre el enfrentamiento. Otro: El padre que, después de solicitar perdón públicamente, se reconcilia con su hijo y restablece los vínculos familiares a través de la humildad virtuosa.

La combinación de pragmatismo y estoicismo es fundamental: el autocontrol posibilita la empatía genuina, que evita la manipulación. Sostenemos que Epicteto evita que Carnegie caiga en excesos utilitarios y asegura que las sonrisas sean verdaderas y no fingidas. Es posible notar la virtud estoica de prestar atención meticolosa en Franklin D. Roosevelt o Jim Farley, quienes se acuerdan de los nombres de los mecánicos.

La tensión utilitaria: Carnegie frente al rigor ético

En esta tertulia ficcional de filósofos y escritores, defendemos que el diálogo entre Epicteto, Dewey, James y Carnegie produce una profunda recursividad filosófica en la que el pragmatismo de Carnegie se somete a una continua autocritica: ¿son sus métodos simplemente manipulación efectiva o son en realidad una ética virtuosa? Supongamos la siguiente escena: William James comienza, diciendo: “Adelante, tus principios tienen “valor en efectivo” porque generan amistad verificable, como Steinhardt que multiplicaba la riqueza con sonrisas; lo verdadero es aquello que se comprueba

en la experiencia” (James, 1995, p. 34). Carnegie contesta: “Exacto, William. Mis 30 principios —desde el capítulo 8, que trata sobre evitar discusiones, hasta el capítulo 15, que se refiere a despertar deseos ardientes— no son dogmas; más bien son experimentos demostrados en Lincoln, que nunca decía “estás equivocado” para mantener vínculos. No obstante, James precisa: “Ten cuidado, Dale: si una técnica no logra que haya cooperación auténtica, ya no es verdadera. “Es necesario revisar continuamente el pragmatismo”.

Nosotros participamos: decimos que esta recursividad de James se enriquece con Dewey, quien desafía: “John D., tu pedagogía democrática valida los capítulos 7-10 de Carnegie, que incluyen: “haga que el otro se sienta importante”, “respete las opiniones” y el método “sí, sí”. Estas ideas transforman conversaciones en laboratorios democráticos, al igual que Rockefeller frente a huelguistas: antepone la empatía mutua a la confrontación lógica” (Dewey, 2004, p. 89). Dewey responde: “Exactamente, pero de manera recursiva: si el elogio (Capítulo 5) promueve prácticas de colaboración en ambientes de trabajo como el de María González, se legitima; si por el contrario, manipula, pervierte la inteligencia colectiva”. Carnegie asiente con la cabeza: “Mis nueve normas para cambiar a las personas sin resentimiento (parte 4) — iniciar con un cumplido, sugerir de manera indirecta— previenen la fuerza, probadas en Schwab al alabar a los empleados para motivarlos sin ofender”.

Epicteto se manifiesta con severidad estoica: “Todos ustedes hablan de eficiencia, pero ¿dónde está la virtud interna? Dale, tus sonrisas deben surgir del control de impresiones, no de la calculación: “En vez de buscar aplausos, busca no ser criticado” (Epicteto, 1995). Nosotros nos adentramos más: afirmamos que esta tensión recursiva soluciona el supuesto utilitarismo carnegiano —una crítica habitual en el Capítulo 12: “ideas indirectas para influir”— al combinarlo con la dicotomía estoica. Ejemplo: Lincoln reconociendo fallos (Cap. 11) no es solo una estrategia, sino una virtud de modestia que desarma las defensas y crea confianza a largo plazo. James responde en contra: “Epicteto, si tu virtud genera paz interior, es pragmática; de lo contrario, es un ascetismo estéril”. Epicteto: Tu pragmatismo es estoicismo si le da prioridad a lo que se puede controlar, es decir, las emociones propias por encima de las reacciones de los demás.

Ciclo virtuoso y críticas contemporáneas

La recursividad se hace más rápida: Dewey resume: El ciclo es: acción carnegiana (sonrisa, Capítulo 2) → consecuencia deweyana (costumbres democráticas) → revisión jamesiana (¿es eficaz?) → virtud epicteta (¿es genuina?). En los capítulos 13 a 15 —“dar reputación merecida”, “hacer sentir importante”, “despertar deseo noble”— observamos plenitud: no manipulación, sino un crecimiento mutuo, similar al de Farley recordando 50.000 nombres para un liderazgo genuino”. Esta vuelta la terminamos así: defendemos que esta espiral impide reduccionismos, por ejemplo el utilitarismo puro o la rigidez moral, validados todos los 30 principios de manera exhaustiva: la discusión (Cap. 8) se evita con argumentos para evitar discordia deweyana; el elogio honesto (Cap. 5) fomenta virtud epicteta; y la escucha empática (Cap. 4) pone a prueba la verdad jamesiana.

Las críticas contemporáneas se repiten: ¿es Carnegie una “psicología pop” posmoderna? Contestamos de manera recursiva: el éxito (30M copias) es una prueba pragmática, aunque nuestros autores la matizan desde un punto de vista ético. En las polarizaciones contemporáneas, el capítulo 9 (“sí, sí primero”) desarma mejor las guerras tuiteras que los debates hegelianos. Argumentamos que la recursividad filosófica valida a Carnegie como un puente: hace del pragmatismo algo vulgar sin traicionarlo, al incorporar el estoicismo para lograr autenticidad. Persisten tensiones —entre Epicteto y James: entre virtud y eficacia—, pero el ciclo virtuoso se mantiene: las técnicas comprobadas crean relaciones genuinas, lo que reafirma la tesis inicial.

CONCLUSIONES

Ingeniería ética de la convivencia

Defendemos que Cómo ganar amigos e influir sobre las personas, es un ejemplo paradigmático del pragmatismo filosófico clásico, en el que la verdad de sus 30 principios —desde la sonrisa auténtica hasta la estimulación de deseos nobles— se comprueba no a través de suposiciones abstractas, sino por medio de resultados tangibles: relaciones humanas cambiadas, conflictos resueltos y comunidades robustecidas. Volvemos a la tesis original: Carnegie, al transformar el “cash-value” de James en instrumentos diarios, la pedagogía de Dewey en prácticas democráticas y la dicotomía de Epicteto en autocontrol relacional, logra popularizar con eficacia a estos tres

autores. Como ejemplo condensado mencionamos: Jim Farley, al recordar 50.000 nombres, no solo triunfa en las elecciones, sino que también representa un pragmatismo genuino; la fe en la individualidad de los demás genera lealtad demostrable mientras construye democracias locales deweyanas y virtud estoica con una atención minuciosa.

Sostenemos que esta tríada soluciona de manera recursiva las tensiones internas del libro: los capítulos 7-10 (los métodos “sí”, “sí”, “haga que el otro se sienta importante” y “nunca diga ‘estás equivocado’”) evitan el utilitarismo crudo al poner la empatía verificable por encima de la dominación. “Espíritu de mutua amistad”, comienza John D. Rockefeller ante huelguistas, lo que demuestra que la empatía pragmática es más eficaz para calmar odios que la lógica confrontacional, en concordancia con Dewey: “La inteligencia compartida a través de la interacción es la que hace avanzar a la sociedad”. La Parte 4 (nueve principios para cambiar sin resentimiento), que incluye el estoicismo, sugiere empezar con elogios y hacer sugerencias de manera indirecta. En esta parte se contempla el control de nuestra humildad, no la respuesta de los demás. Por ejemplo, Lincoln admitió sus errores para desarmar a sus oponentes con auténtica virtud.

Legado filosófico para la convivencia contemporánea

Desde el pragmatismo, llegamos a la conclusión de que su relevancia radica en su capacidad transformadora: principios como la alabanza honesta y la evitación de argumentos dan pie a ciclos virtuosos en los cuales la colaboración deweyana valida la eficacia jamesiana a través de virtud epictesta. Los ejemplos del libro —Steinhardt, por ejemplo, transformando su hogar a través de sonrisas cotidianas; Charles Schwab incentivando a los trabajadores sin críticas; la señora Douglas recuperando lealtad por medio de la empatía— evidencian que estas prácticas tienen aplicación universal: en oficinas, hogares o huelgas, reestablecen la “calidez humana” frente a la frialdad contemporánea. Mantenemos que Carnegie, en respuesta a la Gran Depresión, ofreció soluciones pragmáticas donde fracasaba la filosofía académica, pero su vigencia va más allá: en redes sociales polarizadas, “respetar opiniones” neutraliza mejor a los trolls que las refutaciones hegelianas.

Desde un punto de vista filosófico, este pragmatismo carnegiano cuestiona los dualismos: no razón frente a emoción, sino integración recursiva, hábitos democráticos

y virtud interna. Las críticas de “manipulación” se desvanecen: despertar el “deseo ardiente” realza al otro, no lo explota; proporcionar una “reputación merecida” promueve la autenticidad. En María González, que saluda con una sonrisa en los pasillos de trabajo, o en Franklin D. Roosevelt, que agradece a mecánicos por su nombre, encontramos la plenitud: las relaciones no son medios, sino fines pragmáticos que legitiman la existencia social. Finalmente, terminamos invitando a experimentar: lean, utilicen y confirmen. Como pragmáticos, no dogmatizamos; demostramos que Carnegie establece una ética viviente para la convivencia. Su legado corrobora la tesis: la filosofía no es una mera contemplación, sino una guía que puede ser puesta en acción y que, desde el liderazgo hasta la sonrisa, construye sociedades más humanas, cooperativas y virtuosas. Cómo ganar amigos se mantiene como una guía pragmática fundamental en un mundo dividido, sirviendo como enlace entre James-Dewey-Epicteto y la acción cotidiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carnegie, D. (1936). *How to win friends and influence people*. Simon & Schuster. <https://www.ebsco.com/research-starters/history/how-win-friends-and-influence-people-dale-carnegie>
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education* (Ed. moderna). Myers Education Press. (Obra original publicada en 1916). <https://adams.marmot.org/Record/b15657899>
- Han, B.-C. (2020). *La desaparición de los rituales: Una topología del presente*. Barcelona: HERDER. <https://doi.org/9788425444005>
- Epictetus. (1995). *Enchiridion* (E. Carter, Trans.). Dover Publications. (Original work published ca. 135 C.E.). <https://classics.mit.edu/Epictetus/epicench.html>
- James, W. (1995). *Pragmatism* (Ed. moderna). Routledge. (Original work published 1907). Texto clásico disponible en: <https://www.gutenberg.org/files/5116/5116-h/5116-h.htm>

*Valores y ética en la docencia universitaria:
reflexiones desde relatos de vida*

*Values and ethics in university teaching:
reflections from life stories*

<http://dx.doi.org/10.70557/raepmh.2.1.228-239=ENEIA.1.1.p>

Mendoza Monserrate Virginia María

virginia.mendozam@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil – Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4631-6163>

Salvador Domínguez Jessica Narcisa

jessica.salvadord@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil – Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3098-033X>

Vallejo Sánchez Vicky Solange

vicky.vallejos@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil – Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9957-5781>

RESUMEN

Este ensayo analiza cómo los Maestros Huella se construyen entre la familia, crianza y experiencias tempranas que marcan la infancia y la vida de cada docente. Se examinó cómo la autoridad y los valores transmitidos en el hogar influyen en la formación de la ética y moral que luego orienta su práctica educativa. A partir de relatos e historias de vida, se muestra que la identidad docente no proviene únicamente de la formación académica, sino de los aprendizajes emocionales, culturales y afectivos que acompañan la trayectoria personal. La entrevista a Lady Soto profundiza esta perspectiva al revelar cómo sus vivencias familiares y escolares moldearon su conciencia pedagógica y compromiso. En conclusión, el ensayo destaca que comprender la vida de los maestros permite reconocer las raíces profundas de sus enseñanzas, así como la responsabilidad ética que asumen al convertirse en ejemplares significativos para sus estudiantes.

Palabras clave: maestros, familia, valores, ética, historias de vida

ABSTRACT

This essay analyzes how the impact of teachers is shaped by family, upbringing, and early experiences that mark each teacher's childhood and life. It examines how authority figures, and values transmitted at home influence the formation of ethics and morals that later guide their educational practice. Through narratives and life stories, it shows that teacher identity stems not only from academic training but also from the emotional, cultural, and affective learning that accompanies their personal journey. The interview with Lady Soto deepens this perspective by revealing how her family and school experiences molded her pedagogical awareness and commitment. In conclusion, the essay highlights that understanding teachers' lives allows us to recognize the deep roots of their teaching, as well as the ethical responsibility they assume in becoming significant role models for their students.

Keywords: teachers, family, values, ethics, life stories

INTRODUCCIÓN

La educación es un pilar fundamental en la sociedad moderna, ya que no solo proporciona conocimientos y habilidades técnicas, sino que también juega un papel importante en la formación integral de las personas.

Este desarrollo solo es posible gracias a un ambiente y estructura educativa bien organizada. Este sistema garantiza el derecho de cada individuo a obtener una educación, haciendo así la base de la educación legal.

La responsabilidad que asume un docente va mucho más allá de instruir en clases. También, insertan principios éticos que son indispensables para el desarrollo integral de cada uno de los estudiantes. Sin duda, la educación profesional debe siempre incluir la ética y los valores, ya que su desarrollo personal y su impacto en los alumnos es muy significativo. Los docentes que permanecen en la memoria de sus alumnos por el resto de sus vidas y dejan esa huella en ellos, no son solo los que enseñan con dedicación. También, aquellos que enseñan a comportarse y les enseñan a mantenerse un camino sano, son quienes cambian vidas para un buen futuro. La enseñanza por sí misma es una gran labor, pero en el caso del docente, implica cambiar desde la pasión por la enseñanza y por la formación integral de los niños.

El impacto de la ética y los valores del docente, junto con el propio sistema moral del docente, mejora tanto el estilo de vida personal como social del estudiante. La educación ética fortalece la columna moral, que es importante para mantener un entorno sano y agradable. Los agentes de cambio son esos docentes que empatizan y ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades necesarias, como la creatividad del pensamiento. Los docentes como estos motivan e inspiran a los estudiantes para un desarrollo holístico y crean un aprendizaje activo.

Hoy en día el papel de los docentes es importante en la construcción de un entorno de respeto e inclusión en un entorno de aprendizaje para el desarrollo de cada uno de los estudiantes, donde se valoran y respetan las características individuales de todos y cada uno de los estudiantes. No solo se desarrollan diferentes aspectos personales, sino también se pone la base para lograr de forma exitosa su vida en el futuro. La dedicación del docente, que constantemente busca otras formas de lograr que sus alumnos se interesen por el tema de estudio, deja en cada uno un compromiso con el aprendizaje. En este

caso no solo cambia la vida, se está construyendo una sociedad con ética y valores.

DESARROLLO

El libro *Maestros Huella: Relatos de vida de docentes universitarios* (2023) está compuesto por las narrativas de diferentes educadores, el mismo que representa una fuente necesaria para comprender la trayectoria personal y profesional de quienes están entregando su vida a la enseñanza superior. Por medio de estos relatos, se revela no solo la experiencia pedagógica, sino también los valores, desafíos y motivaciones que moldean la identidad de los docentes universitarios. Este volumen es un espacio de reflexión sobre las prácticas educativas, en donde se muestra al docente como un ser humano con una historia única, y no solo como un transmisor de conocimiento (Mendieta Toledo, 2023).

Analizar estos relatos permite comprender la importancia de la vivencia personal en la construcción de las prácticas educativas y la consolidación de la ética profesional que guía la enseñanza universitaria. Además, ofrece conocimientos de las emociones, valores y aprendizajes que influyen en el proceso formativo de los estudiantes, haciendo que sea reconocida la experiencia docente como una huella profunda en las comunidades educativas.

Este ensayo se propone a explorar las diferentes características que se presentan en estos relatos para valorar su aporte a la formación docente y en la educación superior en general.

Los docentes no solo transmiten conocimientos, sino que proyectan diferentes perspectivas que llegan a fomentar fundamentos importantes en el desarrollo integral de los niños. Cabe destacar que, para que el docente logre obtener un nivel de preparación adecuado y enseñar de manera efectiva, debe interiorizar y aplicar valores, principios éticos y morales que lo conviertan en un ser honorable y ejemplar (como refiere Mendieta Toledo, 2023).

Los Maestros Huella, son todos aquellos que en cada acción que realiza deja una huella significativa que puede lograr cambios significativos y positivos en sus estudiantes, es decir son huellas imposibles de romper. Según Mendieta (2024), hace referencia que, estos maestros imparten sus clases no como una simple obligación, sino como un acto de amor y de compasión, cultivando en sus estudiantes

fundamentos que fortalecen su preparación educativa y su desarrollo personal y humano.

Los docentes expresan con sus propias palabras la importancia de la ética y de los valores, puesto que, sus relatos de vida no son solo cifras, sino una combinación entre lo que viven y sienten en sus prácticas docente. No solo lo expresan con relación a su trabajo, sino también en su crecimiento personal.

Ser docente, es un proyecto de vida. Esta hermosa profesión tiene el privilegio de sembrar en los estudiantes elementos significativos para su crecimiento, aquellas huellas imborrables conforman el ser que un futuro serán.

Por otra parte, la ética en lo personal, no solo me permite mejorar y formarme de forma correcta en el aspecto profesional, sino también como persona. Mis valores y las acciones que realizaré tanto dentro como fuera del aula, reflejaran mis capacidades para sobre llevar los desafíos con responsabilidad y madurez (Mendieta Toledo, 2023).

La familia

La familia tiene un desempeño importante en la formación de los valores y actitudes que se reflejan la práctica docente. Más allá de los lazos biológicos, la familia constituye un entorno emocional y social donde se aprenden los primeros principios de convivencia, respeto y responsabilidad la estructura y dinámica influyen en el desarrollo de la personalidad, el pensamiento y la sensibilidad de las personas. Por lo tanto, comprende la diversidad familiar que depende del contexto cultural y social, lo que es importante para los docentes ya que reconocen que cada estudiante llega al aula con una historia y una construcción familiar diferente a los demás que influye en su aprendizaje y comportamiento (Mariscal-Touzard y Mendieta-Toledo, 2023).

Pilay Adriana et al., (2020) indica que la familia influye directamente en el comportamiento de los estudiantes. Sin embargo, cuando en el entorno familiar faltan valores claros y consolidados, es común observar actitudes de falta de respeto y desinterés hacia los compañeros y docentes. Por lo tanto, ante esta realidad los Maestros Huella se destacan como docentes entregados o apasionados que reconocen su labor y que no solo se trata de impartir conocimientos. Para ellos, su compromiso principal es la formación de valores, enseñando a sus estudiantes

actitudes responsables, generosas y respetuosas. Estas bases le favorecen a la creación de un entorno armonioso y el desarrollo integral de los estudiantes.

Dentro del entorno familiar se observan no tan solo los valores, la ética y la moral, sino que se aprecian otros elementos importantes. Ávila-Zambrano et al., (2022) menciona en su investigación que “más también se toma en cuenta otros elementos fundamentales para la construcción de los niños; y es que el afecto y la relación fraternal, forman parte directa con el desarrollo de estos valores” (p. 7). Enseñar conocimientos o normas de conductas, así como el crecimiento emocional y moral, son importantes, pero, además, depende del ambiente afectivo en el que niño se forma. Es en el hogar donde empieza la formación de los valores, por lo tanto, es la familia la base de la sociedad.

Violencia infantil

La violencia infantil representa una de las problemáticas sociales más preocupantes en la actualidad. Aunque la sociedad ha avanzado en el reconocimiento de los derechos de los niños, aún existen muchos que sufren diferentes tipos de agresión, tanto dentro de sus hogares como en los espacios educativos. Estas manifestaciones pueden ser físicas, verbales o psicológicas, y todas dejan huellas profundas en el desarrollo emocional y social de los niños. Cuando un niño es víctima de burlas, insultos o es excluido, se debilita su autoestima y se afecta su capacidad para aprender y relacionarse con los demás. Por lo tanto, la violencia no solo causa daño en el presente, sino que también genera consecuencias en el futuro que marcan el rumbo de la vida de quienes la padecen (Mariscal-Touzard y Mendieta-Toledo, 2023).

En el entorno escolar, este tipo de violencia tiene gran importancia porque se da en un lugar que debería ser seguro y formativo. El acoso entre compañeros se ha convertido en una forma de agresión frecuente que muchas veces pasa desapercibida o es normalizada.

Esto abre caminos a que se repitan conductas dañinas y que los estudiantes se acostumbren a convivir con la injusticia y la humillación. Además, los testigos de estos hechos suelen permanecer en silencio por miedo o indiferencia, lo que refuerza el ciclo de la violencia. De ahí la importancia de fortalecer la convivencia entre compañeros, fomentando valores como el respeto, la empatía y la solidaridad. Solo a través de la educación

y el ejemplo se puede formar una generación capaz de rechazar cualquier forma de maltrato.

Las consecuencias de la violencia infantil no se limitan al ámbito escolar; también afectan el entorno familiar y social. Crecer en un ambiente donde la agresión se utiliza como forma de control o disciplina genera miedo, inseguridad y dificultad para desarrollar relaciones sanas. Los niños que viven estas experiencias suelen reproducir, consciente o inconscientemente, esos patrones de comportamiento en el futuro con otras personas o causarse daño a sí mismos. Por ello, resulta importante construir una cultura de paz en la que se valore la dignidad de cada persona y se promuevan vínculos basados en la comprensión y el diálogo. Educar para la paz y el respeto debe ser una tarea compartida entre las familias, los docentes y la comunidad, con el fin de garantizar una infancia libre de violencia y un futuro más humano y equitativo.

La autoridad

La autoridad se entiende como la capacidad que tiene una persona para guiar, influir y orientar el comportamiento de otros dentro de un marco de respeto y responsabilidad. López y Santos (2023) explican que la autoridad familiar aborda la participación e influencia que la familia posee en la toma de decisiones de sus miembros. Aunque, cuando la autoridad no está bien utilizada, puede entenderse como actitudes inadecuadas, opresivas, de abuso y control. Por ello, no se basa únicamente en el poder o de imponer, sino en el reconocimiento que los miembros de la familia otorgan.

En el ámbito educativo, la autoridad del docente surge del equilibrio entre firmeza y empatía, y del ejemplo ético y del compromiso con la formación de sus estudiantes. Ejercer autoridad hace referencia a inspirar confianza, promover el diálogo y comunicación efectiva, como fomentar la autodisciplina, de modo que quienes observan aquella autoridad, aprendan a actuar con respeto y autonomía.

Otra de las características importantes en la construcción de los estudiantes, es el ambiente familiar y el diálogo, que de cualquier forma influye en la personalidad. Las relaciones entre los miembros de una familia determinan actitudes, comportamientos, valores, afectos y costumbres propias de un niño. Por lo tanto, en una familia deben priorizar fomentar un ambiente con amor y valores, es decir, dedicar tiempo y esfuerzo por el bien

de cada uno de los miembros, en el que se incluyen los niños (Pilay et al., 2020).

Los valores

Los valores son todas las virtudes que una persona posee, y que los practica en los diversos contextos de su vida. Estas virtudes proveen una identidad propia a las personas, es decir las representan como sujetos con grandes valores. Algunos autores consideran que el hombre es malo desde su naturaleza, mientras que otros mencionan que el ser humano tiene un eje que le permite actuar de forma correcta y transitar con moral. Uno de los valores con más relevancia actualmente, es el respeto, ya que implicar brindar aprecio y amor hacia los demás, reconociendo al otro como un ser digno, y actuando sin egoísmo y desde la conciencia de su individualidad (Mendieta Toledo, Mao, 2024).

Algunos de los valores humanos que se observan dentro de una sociedad son los valores universales: sinceridad, libertad, bondad, honestidad, amor, respeto, solidaridad y comprensión. En relación con los valores humanos: solidaridad, tolerancia, amabilidad, humildad, sensibilidad. En valores personales: fidelidad, disciplina, constancia, comprensión y perseverancia. En valores familiares: unión familia, respeto a los mayores, amabilidad, honradez, solidaridad y sinceridad. En valores socioculturales: patriotismo, religión/valorar las costumbres, puntualidad, familia. En valores morales: respeto hacia los demás, tolerancia, lealtad, honestidad. En valores espirituales: creencias religiosas, armonía y fe. Cada uno son bases importantes para la construcción propia de cada ser, además de la formación de una sociedad sana (Oficina de las Naciones Unidas contra la Drogas y el Delito, 2020).

En el hombre, los valores se refieren a las ideas que conforman una ética y una moral, las cuales son las mismas que comparten muchas culturas para establecer lo bueno y lo malo. Estos son vitales del ser humano y son necesarios para promover acciones positivas en la sociedad. Son positivos y ayudan a crecer como personas relacionando los pensamientos y las acciones. Son necesarios para convivir en el mundo junto a otras personas, en donde el individuo se hace responsable de sus propias acciones y busca mantener un ambiente armónico. El trabajo cooperativo, la solidaridad y la compasión que nos habilitan para cuidar de los demás (Mendieta- Toledo, 2022).

Por otra parte, los valores en la educación son importantes, es decir, estos deben ser aplicados en centros educativos, por medio de las experiencias que viven los niños, la comunicación efectiva y la intervención de la familia. Los docentes deben hacer hincapié en cuatro columnas importantes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Sin embargo, los dos últimos pilares han pasado desapercibidos. Cuando el ser humano aprender a convivir con los demás y aprende a ser sí mismo, se vuelve auténtico, positivo y tiene un balance de vida con buenas relaciones interpersonales (Mariscal-Touzard y Mendieta-Toledo, 2023).

Para educar en valores es necesario de docentes comprometidos con su labor y conscientes de la importancia que tienen sus acciones como modelo para los estudiantes. La enseñanza no solo implica transmitir conocimientos, sino también la práctica constante de principios como la honestidad, la responsabilidad, la solidaridad, el respeto y la transparencia. Estos valores deben estar presentes en la conducta diaria del educador, ya que son la base para formar seres íntegros capaces de desenvolverse con ética en la sociedad. Cuando los docentes reflejan estos principios en su comportamiento, se convierten en un ejemplo vivo que inspira a sus alumnos a actuar de la misma manera dentro y fuera del aula (Mendieta Toledo, Mao, 2024).

Asimismo, la formación en valores debe abordarse desde una perspectiva integral que considere tanto el aprendizaje académico como el desarrollo humano. Educar implica enseñar a convivir, a comprender al otro y a crecer en comunidad, fomentando la empatía y la cooperación. Esta tarea comienza en el hogar, donde los primeros valores son aprendidos, y continúa en la escuela, donde se fortalece y se ponen en práctica. Un docente que ha sido formado en un ambiente de respeto y solidaridad transmite naturalmente esas virtudes a sus estudiantes, contribuyendo a construir una educación más humana y una sociedad más justa.

La ética

De igual manera, la ética se considera una disciplina que pertenece a la formación ciudadana, es decir se mantiene presente en la sociedad e interviene en el carácter de los sujetos. El hombre ejerce la ética cuando empieza a identificar lo bueno y lo malo, lo justo e injusto; para consecuentemente luchar por el bien. De acuerdo con Mendieta (2024), la ética es considerada un principio

vital, que pertenece a la parte más íntima de una persona, y que se puede llegar a observar incluso en las personas que cometan actos reñidos, tales como los delincuentes, que se mantienen ligados a sus propios códigos.

La ética profesional docente se entiende como una rama de la filosofía que orienta racional y moralmente el actuar humano, guiando las decisiones y acciones del individuo dentro de la sociedad. Desde esta perspectiva, la ética no solo reflexiona sobre lo que está bien o mal, sino que también busca fundamentar racionalmente las acciones justas, promoviendo la virtud y la responsabilidad. En el ámbito educativo, la ética adquiere un papel esencial, ya que regula las relaciones entre docentes y estudiantes desde el respeto, la empatía y el acompañamiento. El maestro, como figura ética, no solo transmite conocimiento, sino también valores, fomentando la formación integral del ser humano y contribuyendo a una sociedad más solidaria y justa (Mendieta- Toledo, 2022).

Por su parte, la ética aplicada a la docencia demuestra la autonomía moral y el sentido del deber como pilares fundamentales del comportamiento ético. Las acciones humanas deben responder a principios racionales y universales, lo que en el contexto educativo implica promover la igualdad, la justicia y el respeto mutuo entre todos los miembros de la comunidad académica. Así, el docente ético actúa guiado por principios morales más que por recompensas externas, asumiendo su labor con responsabilidad y compromiso social. Esta práctica ética fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomenta en los estudiantes una conciencia con moral y valores que los prepara para participar activamente en una sociedad basada en valores.

La ética profesional es un soporte importante, que se encuentra relacionado con los valores profesionales, además de impartir estos valores hacia los estudiantes, no solo como un compromiso sino como algo propio de su ser. Asimismo, la ética de los docentes se manifiesta de forma evidente en su entorno, dado que el actuar docente influye en la sociedad y aún más en el aula, es decir su comportamiento llega a provocar un impacto directo en la formación de valores, sirviendo como un modelo para quienes los siguen.

De forma que, ningún sistema educativo puede funcionar adecuadamente sin la presencia de la ética, los valores y la moral, ya que estos elementos son fundamentales para alcanzar una verdadera eficiencia

en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A través de ellos se construye una convivencia basada en el respeto y la responsabilidad, lo que permite una comunicación más efectiva y de calidad entre todos los miembros de la comunidad educativa. En mi opinión, la educación no solo debe enfocarse en transmitir conocimientos, sino también en formar personas con principios éticos que contribuyan al desarrollo de una sociedad más justa y humana (Mendieta-Toledo, 2023).

La moral

La moral, entendida desde su origen etimológico, se relaciona con las costumbres, el carácter y la forma de vivir del ser humano. Su esencia radica en ser una guía que orienta el comportamiento, ayudando a distinguir entre lo correcto e incorrecto dentro de una sociedad. Desde los primeros grupos humanos, surgió como una necesidad de convivencia, estableciendo normas que permitieran la armonía y la cooperación.

Así, la moral no solo se transmite a través del aprendizaje social o la cultura, sino que también se integra en la naturaleza misma del ser humano, evolucionando con él a medida que cambian las condiciones históricas y sociales. Su función principal es regular las acciones, otorgando sentido a la conducta y reforzando el compromiso del individuo con los valores que sustentan la vida en comunidad (Mariscal-Touzard y Mendieta-Toledo, 2023).

Por otro lado, la moral puede entenderse como una construcción colectiva e individual a la vez. Cada persona toma decisiones basadas en principios personales, pero también influenciadas por los de valores que resaltan en su entorno social. Esto demuestra que la moral es dinámica y se adapta a los contextos históricos y culturales en los que se desarrolla. A través de ella, se establecen los deberes, responsabilidades y normas que rigen la convivencia humana. Sin embargo, su verdadero valor radica en la coherencia entre el pensamiento y la acción, ya que de poco sirve reflexionar sobre lo correcto si no se lleva a la práctica. En este sentido, la moral representa la unión entre el ideal ético y la conducta cotidiana, siendo un elemento indispensable para el desarrollo integral del ser humano y la construcción de una sociedad más justa y equilibrada.

Toda sociedad se constituye por diferentes características que hacen mantener a los miembros bajo una guía y

cumplimiento constante, como lo son las normas que respetan las personas debido a su propia moral. Betancur (2016) “la moral se define como normas, parámetros, reglas que rigen el comportamiento de los humanos” (p. 6). Estas directrices no solo regulan la conducta, sino que también reflejan los valores y principios que una sociedad considera importantes para mantener la armonía y el equilibrio entre sus miembros.

En la moral encontramos todos los principios o hábitos que definen a la mala o buena conducta, es decir que indica lo correcto y lo incorrecto, lo que podemos y no podemos hacer. Se relaciona con los principios de comportamientos y creencias que tiene una persona, suele ser persistente y solo se modifican si las creencias de la persona cambian. Sus conceptos suelen ir más allá de las normas culturales de las sociedades. La moral forma parte del subconsciente humano, dado que constituye la base del pensamiento y de la manera en que cada individuo percibe el mundo (Oficina de las Naciones Unidas contra la Drogas y el Delito, 2020).

Se compone de valores transmitidos desde la niñez, los cuales suelen aceptarse como verdades. Estos principios se fortalecen de manera constante a través de las experiencias familiares, las interacciones diarias y la influencia de los medios de comunicación. Es decir, la moral es la parte más profunda e íntima del ser humano.

La universidad no solo tiene la misión de transmitir saberes científicos y tecnológicos, sino también de fomentar valores morales que contribuyan a la formación de profesionales íntegros y comprometidos. La enseñanza de la moral busca aportar a los futuros profesionales de herramientas que les permitan construir juicios firmes, comunicarse con empatía y actuar con prudencia y justicia en su desempeño profesional. En cualquier ámbito laboral surgen dilemas éticos y morales que se derivan de la interacción con otras personas, por lo que resulta importante integrar estos valores en la práctica docente y en la preparación académica. De esta manera, se impulsa la formación de individuos capaces de ejercer su profesión con responsabilidad y respeto hacia los demás (Mariscal-Touzard y Mendieta-Toledo, 2023).

Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de promover y fortalecer los valores morales, ya que la educación es un proceso cultural orientado a la transmisión de conocimientos, habilidades y principios éticos necesarios para la convivencia social. Cada experiencia educativa está vinculada con la moral, pues

a través de ella el ser humano reafirma su identidad y contribuye a la continuidad de los valores que sostienen a la sociedad. En este sentido, la universidad cumple una doble función: responder a las exigencias éticas y profesionales del mundo actual, y preparar personas capaces de enfrentar con pensamiento crítico, apertura y sensibilidad los desafíos que plantea su entorno laboral y social.

Historias de vida

Las historias de vida son relatos personales que recogen las experiencias, emociones y reflexiones de una persona a lo largo del tiempo. A través de entrevistas, el investigador logra conocer cómo alguien ha vivido y entendido su propia historia, desde su infancia hasta el presente (Mariscal-Touzard y Mendieta-Toledo, 2023). Este tipo de narrativa permite comprender el desarrollo individual dentro de un contexto social, mostrando cómo las vivencias, los recuerdos y los valores moldean la forma en que cada persona se percibe y actúa en el mundo. Más que simples testimonios, las historias de vida se convierten en un espejo de la identidad y en una forma de dar sentido al recorrido personal.

Como herramienta de investigación, las historias de vida aportan una mirada más humana y profunda sobre la realidad. Permiten captar detalles como las creencias, religión, valores e incluso de la cultura que muchas veces se pierden en otros métodos más formales (Mendieta y otros, 2024). A través de la palabra del propio protagonista, se reconstruyen procesos sociales, culturales y emocionales, devolviendo a cada individuo su papel dentro de la historia colectiva. De esta manera, esta técnica no solo documenta hechos, sino que también valora la voz y las experiencias de las personas comunes, reconociendo en ellas la esencia misma de la vida social.

El análisis de los relatos de vida ha permitido profundizar y comprender las historias y vivencias de los docentes. Por lo tanto, se entiende como una forma más significativa el valor de la propia historia de cada persona, aun desde sus inicios en su preparación profesional, el cual forja la identidad y vocación. Las huellas que un docente puede dejar en los niños permiten sentir una profunda pasión y satisfacción, ya que por medio de su labor pueden influir en el desarrollo y crecimiento, en sus valores y autoestimas, con el fin de ayudarlos a construir su propio ser, identificando sus debilidades y fortalezas e inspirarlos a luchar por sus propios sueños.

Relatos de vida

Los relatos de vida permiten comprender las experiencias humanas desde una mirada profunda y personal. A través de ellos, se pueden identificar aspectos importantes como la formación que una persona ha recibido a lo largo de su existencia, las situaciones que lo han llevado a tomar decisiones firmes, las cuales marcaron su camino y la manera en que se adaptó a los cambios. En este proceso, suelen surgir valores importantes como el amor, la bondad, la paciencia, la gratitud, el perdón y la humildad, los cuales reflejan la esencia del crecimiento y la madurez humana (Mariscal-Touzard y Mendieta-Toledo, 2023).

De esta forma, las historias de vida se convierten en una forma para compartir aprendizajes y generar reflexión en los demás. No solo se trata de relatar experiencias, su propósito es transmitir un mensaje que despierte conciencia y promueva valores como el respeto, la empatía, la confianza y la seguridad. Estos relatos incentivan a mirar la vida desde la sensibilidad y la comprensión, mostrando que cada experiencia individual puede servir de ejemplo e inspiración para construir una sociedad más humana y con valores.

Las historias de vida están dentro de una investigación cualitativa, en donde el individuo analiza una realidad formada por una base de relatos de la sociedad, es decir en ellas se encuentra información de las creencias, religión, valores e incluso de la cultura de dichas personas.

Para realizar un relato de vida de la historia de un individuo, el investigador tiene que asegurarse que dicha información recolectada es verídica, por lo tanto, debe estar respaldada. Esto se debe a que los lectores toman la información como real e incluso pueden identificarse con ellas, haciendo generar el sentido de reflexión, de enseñanza y retroalimentación. Cada elemento o vivencia relatada por una persona evidencian situaciones que generan diferentes emociones como la felicidad, enojo, entre otras. Las experiencias fueron vivencias únicas, especiales, satisfactorias que reflejan el comportamiento de una persona (Mendieta y otros, 2024; Mendieta y otros, 2024).

Historias de vida docente

Las historias de vida en los docentes universitarios es una línea de investigación que ha cobrado fuerza

desde hace muchos años atrás, permitiendo recopilar y analizar las experiencias, emociones y conocimientos que representan la labor educativa. Este enfoque ha buscado profundizar en muchos factores importantes de la docencia haciendo que muchos sean recordados como un modelo o un ejemplo de inspiración. Estos relatos no solo revelan las estrategias de enseñanza que han marcado positivamente en las generaciones de estudiantes, sino también inspiran de diferentes maneras a los demás seres humanos. Asimismo, los relatos de vida están sujetos a los valores y a la ética, haciendo que los docentes se distingan y sean reconocidos como Maestros Huella (Mendieta et al., 2024).

Las historias de vida de docentes se pueden realizar con un análisis desde sus comienzos, sus testimonios, sus experiencias, su evolución y su identidad como docente, las cuales suelen ser los pilares sobre los que normalmente construyen estos relatos. El camino recorrido de un profesional docente brinda referencias y conocimientos importantes sobre eventos pedagógicos con puntos fuertes y débiles. Las formas de pensar, sentir, ver y actuar de los docentes en su vida profesional son las consecuencias de diferentes rasgos culturales arraigados en su propio crecimiento y preparación (Mariscal-Touzard y Mendieta-Toledo, 2023).

Maestros Huella

Según Mendieta (2024) “Un maestro huella es aquel que deja sentando un antecedente ético a emular por sus estudiantes” (p. 45). Por lo tanto, un maestro huella es aquel docente que no solo transmite conocimientos, sino que además inspira con su ejemplo de conducta y valores. Su enseñanza no tiene límites, ya que rompe con patrones antiguos y logra influir en la formación ética y moral de sus estudiantes, dejando una marca duradera en su manera de pensar y actuar. Este tipo de maestro se convierte en un referente positivo, capaz de motivar a otros a seguir su ejemplo, no como una obligación sino por admiración y respeto hacia su integridad y compromiso.

Un maestro huella se asimila a un alfarero que, con paciencia y entrega, da forma a la arcilla hasta convertirla en una obra valiosa. En ese proceso, retira con cuidado las imperfecciones y añade con sutileza aquello que falta para lograr equilibrio, armonía y belleza. Del mismo modo, el docente transforma vidas a través del conocimiento y los valores, guiando con amor, compromiso y pasión a

sus estudiantes para ayudarles a desarrollar su máximo potencial y convertirse en personas íntegras (Mendieta Toledo, Mao, 2024).

El hombre que deja huellas es aquel que en cada paso que da realiza acciones que marcan la vida de otra persona, es decir deja una marca que es imposible de romper. El Maestro Huella es aquel que a través de la enseñanza hace una siembra y día con día cuida de ella. Estos docentes no se debilitan con las dificultades, sino que se vuelven un abono para una siembra a futuro en sus estudiantes (como refieren Mariscal-Touzard y Mendieta-Toledo, 2023).

Los Maestros Huellas, impactan positivamente a sus estudiantes, porque su compromiso, conocimientos y experiencias no solo ayudan a cultivar talentos, sino que también intervienen en la construcción personal y emocional de cada individuo. Les ayuda a desbloquear su máximo potencial y a perfeccionar sus habilidades, se sabe que cada estudiante es único. Se caracterizan por su enorme empatía y respeto, teniendo siempre mucha paciencia con los estudiantes, produciendo el fortalecimiento de la confianza y apoyo a largo plazo en la vida de sus estudiantes. Además, su apoyo es constante para el resto de la vida donde recuerdan a esta persona como una gran ayuda para sus decisiones y los valores importantes de su vida.

Podemos decir que se caracterizan por su empatía, respeto, paciencia y entusiasmo, creando un ambiente de confianza y respeto donde todos se sienten valorados. Su impacto es duradero, moldeando no solo la mente, sino también el corazón y el espíritu de sus estudiantes, influyendo en sus decisiones futuras y valores personales. Además, su dedicación y pasión por la enseñanza pueden influenciar a los estudiantes con su amor por el aprendizaje, haciendo que las clases sean más interesantes y motivadoras. En última instancia, los maestros que dejan huellas significativas contribuyen a construir una sociedad más ética y responsable, donde los valores como la honestidad y la justicia son fundamentales.

Entrevista a Lady Soto

La historia de la vida de Lady Soto demuestra como las experiencias familiares, escolares y personales contribuyen significativamente en la formación ética y moral de cada persona. Desde su infancia fue educada bajo una disciplina estricta y con valores firmes, donde la

honestidad la responsabilidad y el respeto eran principios inquebrantables. La enseñanza de sus padres siempre fue conformada por normas y reglas que debía cumplir (Mariscal-Touzard y Mendieta-Toledo, 2023).

Lady Soto (2023) señala “Me criaron mucho con valores en el tema no mentir, de no tomar lo que no era mío por más que me gustara algo, si no tenía no tenía” (como se cita en Mariscal-Touzard y Mendieta-Toledo, 2023, p. 97). Por ello, esta enseñanza le permitió construir una base moral sólida que, con el tiempo se convirtió en guía para su vida personal y profesional. Esta formación, aunque bastante rigurosa, forjó en ella una identidad ética y con valores que hoy en día transmite a sus estudiantes.

Asimismo, el testimonio demuestra el papel determinante y significativo del entorno familiar en la construcción del, carácter, de la personalidad y valores. Aunque sus padres debían trabajar constantemente, Lady encontró en sus abuelos y tíos figuras de apoyo emocional que complementaron su educación. Este acompañamiento le permitió tener estabilidad afectiva y le enseñó a valorar las relaciones humanas, el esfuerzo y la empatía. Su infancia está marcada por carencias materiales, fortaleció su sentido de gratitud y le ayudó a entender que la verdadera riqueza está en los valores y en el amor.

Durante su etapa escolar, Lady Soto enfrentó desafíos que moldearon aún más su forma de ver el mundo y de afrontarlo. Tuvo un contexto educativo estricto y luego uno más flexible, en los que aprendió sobre la diversidad de métodos de enseñanza y la importancia de la disciplina equilibrada. Las experiencias con sus docentes, tanto positivas como negativas, marcaron su vocación educativa. Debido a que ella estudió en instituciones religiosas, esto reforzó su formación moral, además de despertar en ella una sensibilidad hacia los demás, que hoy se refleja en su labor como maestra.

Ella, considera, en sus relatos, que la educación formal y la experiencia de vida orientan a una construcción de una identidad docente ética. Lady Soto reconoce que su crianza, aunque bastante estricta, le permitió desarrollar una conciencia moral que hoy aplica diariamente en su práctica educativa. Para ella el “ser humano” y el “ser docente” trabajan juntos, evidenciando que enseñar no solo implica transmitir conocimientos, sino de dejar una huella ética y con valores en quienes aprenden.

A pesar de las limitaciones en su infancia y adolescencia, de la crianza rigurosa y basada en disciplina, de la falta de comunicación emocional y las restricciones que le ponían sus padres, Lady Soto considera que dichas limitaciones contribuyeron a fortalecer su personalidad, enseñándole a controlar sus emociones y valorar el esfuerzo como vía para alcanzar sus metas. Estas experiencias tempranas hicieron en ella una conciencia ética que hoy aplican su vida profesional.

Durante su paso por el colegio, Lady descubrió sus habilidades de liderazgo y que para ella el colegio era un espacio donde podía expresarse libremente, aunque fuera del entorno educativo se sentía limitada para socializar. En su vida también existió una Maestra Huella llamada Guadalupe Figueroa, ya que era una educadora firme pero humana, que le brindó un ejemplo claro de cómo la exigencia puede trabajar junto con la sensibilidad humana. Lady Soto, comprendió de su maestra, que la enseñanza no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que implica también acompañar y comprender al estudiante desde su contexto humano. Esta etapa fue importante para la construcción de su identidad docente, ya que le permitió valorar la importancia de la empatía, la comunicación y el liderazgo.

En su preparación como profesional, el entrar a la universidad ESPOL, realizar una maestría en Quito, participar en un voluntariado en Brasil y trabajar con personas de carácter fuerte, ampliaron su visión del mundo y profundizaron la sensibilidad social en ella. Lady, considera que cada una de estas etapas la llevó a un proceso de madurez y autonomía, los cuales fortalecieron su compromiso con la excelencia, la puntualidad y la responsabilidad haciendo de ella una profesional competente y respetada.

Lady Soto, aprendió a valorar sus raíces y comprendió la importancia del acompañamiento efectivo en la vida de los niños y jóvenes. Cada experiencia que vivió desde su infancia hasta su vida profesional representa una historia de una maestra que enseña no solo desde el conocimiento, si no deje sus propias vivencias. De manera que, para ella educar también es dejar una huella ética y emocional en los estudiantes.

La entrevista a Lady Soto refleja como la elección de la docencia no nace de una decisión inicial, sino de un proceso de inspiración a través de diferentes modelos docentes que pueden marcar nuestras vidas. Desde los

primeros años escolares hasta cada una de las experiencias que ha vivido le han sembrado en ella la inspiración y la admiración por la enseñanza.

En su vida la ética y la moral ocupan un lugar central en su práctica profesional. Ella reconoce que los valores del respeto, el amor, la honestidad y la responsabilidad fueron fortalecidos cuando empezó a ejercer la docencia. La ética no es una teoría distante o que solo queda en letras, para ella es una vivencia cotidiana que se refleja en las acciones, en la empatía y trato igualitario hacia sus estudiantes, además de la capacidad de reconocer sus propios errores y mejorar.

Otro aspecto importante en esta entrevista fue que el establecimiento de reglas le ha permitido convivir de forma clara en el aula. Lady Soto menciona que la disciplina y el respeto mutuo son elementos importantes para el aprendizaje y la formación en valores. Su insistencia en el cumplimiento de normas no se refiere solo a una exigencia sino al compromiso con la pedagogía y la responsabilidad. Las reglas son una forma de enseñar ética en la práctica.

Asimismo, Lady demuestra una visión ética integral al vincular la enseñanza con la moral y el respeto en la vida. Ella impulsa a sus estudiantes a pensar y a valorar la vida humana y natural de manera justa y equilibrada.

Por lo tanto, este testimonio representa que tanto Lady Soto como otros docentes han vivido y tienen experiencias desde la infancia las cuales han influenciado a su construcción profesional docente. De manera que, la familia, la comunicación, la autoridad, cualquier tipo de violencia, los valores la ética y la moral son factores que impactan directamente en la formación de cada docente. Aquellos elementos o bases que se construyen en la vida de un docente influyen en la vida de sus estudiantes.

Su relato muestra una docente que enseña desde la coherencia, que reconoce la igualdad de derechos y obligaciones entre profesor y estudiante, en el que se entiende a la educación como un acto ético de humanidad. El maestro huella, es este aquel que no solo instruye, sino que forma con el ejemplo y el compromiso moral y ético.

CONCLUSIÓN

La historia de vida de Lady Soto refleja de manera clara y precisa cómo la formación humana, ética y profesional

de un docente se construye a partir de las experiencias, los ejemplos y los valores que los acompañan desde su infancia. Desde que son niños se presenta la disciplina familiar la cual influye directamente en sus vidas hasta que llegan a la escuela, el colegio y la universidad.

Lady Soto encontró en sus maestros y maestras referentes que no solo enseñan contenidos, sino que formaban con el ejemplo, con amabilidad y con la firmeza del compromiso. Estas figuras se convirtieron en verdaderos Maestros Huella que marcaron la vida de Lady. Estos maestros dejan un antecedente ético digno que se convierte un ejemplo para sus estudiantes.

Ser un maestro huella no solo se refiere a dominar el campo del conocimiento y la información, sino también significa ser un guía, un ejemplo y un acompañante en el proceso tanto académico como humano de cada estudiante.

Las enseñanzas de estos maestros no se limitan al cumplimiento de un currículum, sino que va más allá de los límites. Sus acciones se sustentan en la empatía, el respeto, la tolerancia, la cooperación, y la pasión por enseñar con coherencia entre lo que piensan, dicen y hacen. estos maestros logran que el aprendizaje se convierta en una experiencia significativa, donde el estudiante no solo adquiere conocimientos, sino que además demuestra valores.

Por otra parte, la ética y la moral aparecen como pilares fundamentales de la práctica docente. La ética se refleja en la honestidad, la justicia y la responsabilidad con las que ejerce el docente su profesión. La moral es el conjunto de los principios sembrados en su interior desde la infancia y reforzados por el entorno, orientados por las decisiones y comportamientos de la persona.

La educación en valores es el núcleo del proceso formativo. Enseñar con amor, respeto y compromiso es ofrecer a los estudiantes herramientas que les permitirán desenvolverse y actuar con ética en cualquier ámbito de su vida. La práctica docente requiere de sensibilidad, solidaridad y empatía con sus estudiantes.

Por ello, los relatos e historias de vida que nos describen los docentes resultan importantes para comprender la identidad del educador y el impacto que causa sobre sus estudiantes. Estos relatos revelan las influencias familiares, los modelos que tuvieron y marcaron su

caminio, además de los desafíos que fortalecieron su carácter y vocación. Finalmente, la educación es un acto moral, ético y humano en donde el docente no se limita a impartir conocimientos, sino que deja huellas que perduran e inspiran con su ejemplo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila-Zambrano, L., España, L., Moreira, D., Pico, V., Quijije, M., & Saltos, A. (2022). Los valores morales en el entorno familiar. Polo de Conocimiento. file:///C:/Users/Usuario%20Dell/Downloads/Dialnet-LosValoresMorale sEnElEntornoFamiliar-9042625.pdf
- Betancur- Jiménez, G. (2016). La ética y la moral: paradojas del ser humano. Revista CES Psicología. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3482/2546>
- López-Soto, P., & Santos, M. (2023). El problema de la autonomía individual y la autoridad familiar en la toma de decisiones en ética clínica. Scielo. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2594-21662023000300585
- Mariscal-Touzard, L., & Mendieta-Toledo, L. (2023). Lady Soto Maestros Huella. Colección: Relatos de vida de docentes universitarios Volumen 1. file:///C:/Users/Usuario%20Dell/Downloads/LADY-SOTO.-Maestros-Huellas.-Coleccion-Relatos-de-vida-de-docentes-universitarios.-Volumen-1.pdf
- Mendieta- Toledo, L. (2022). La ética como principio de vida: Un estudio en docentes universitarios. Congreso de Educación Salesiana. <https://abyayala.ups.edu.ec/index.php/abayayala/catalog/download/85/650/1070?inline=1>
- Mendieta Toledo, Mao. (2024). Los abuelos en la constitución de la ética de Maestros Huella. Relatos de Vida. Revista Peruana de Educación. <https://revistarepe.org/index.php/repe/article/view/1250/2720>
- Mendieta, M., Mendieta, L., Moran, R., Chamba, J., & Mendieta, L. (2024). Los valores en Maestros Huella de la universidad técnica de Machala. Relatos de vida de docentes universitarios. Ciencia y Desarrollo. Universidad Alas Peruanas. <https://revistarepe.org/index.php/repe/article/view/1250/2720>
- Mendieta-Toledo, L. (2023). Maestros Huella en la Universidad de Guayaquil Relatos biográficos y autobiográficos desde los valores, ética y moral Vol. 2. https://editorialcrisalidas.com/wp-content/uploads/2024/04/FEC-Libro_maestros_huella.pdf
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2020). Fortalecemos valores, principios y virtudes. Itinerarios formativos para maestras y maestros. https://www.unodc.org/documents/bolivia/Cuaderno_de_Formacion_Continua_1.pdf
- Pilay, A., Valenzuela, M., & Mendieta, L. (2020). Lenin Mendieta Toledo y su Historia de vida. <https://repositorio.cidecuador.org/bitstream/123456789/174/1/lenin-mendieta-toledo-y-su-historia-de-vida.pdf>

La investigación y la innovación mediante la educación superior en relación con la sociedad.

Research and innovation as a deliberate experience for higher education committed to society

<http://dx.doi.org/10.70557/raepmh.2.1.240-246=ENEIA.1.1.p>

Johana Gómez Manrique

Johana.gomez@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil-Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6190-7974>

Jenniffer Murillo Alava

Jenniffer.murilloa@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil-Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0436-2485>

Maria Jose Diaz Hurtado

Maria.diazh@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil-Ecuador

ORCID:<https://orcid.org/0009-0009-9834-0890>

Angiel Eunice Baños Soriano

angiel.banoss@ug.edu.ec

Universidad de Guayaquil-Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8526-9430>

RESUMEN

La investigación y la innovación son esenciales para una educación superior comprometida con la sociedad porque generan nuevo conocimiento, la cual impulsan el desarrollo social y económico, y forman profesionales con pensamiento crítico capaces de resolver problemas complejos. La investigación proporciona la base teórica y la innovación aplica esos conocimientos para crear soluciones prácticas, mejorando la calidad educativa y contribuyendo al progreso del país. El objetivo fue comprender desde un punto de vista fenomenológico cómo la experiencia y el propósito en la investigación educativa hacen de la universidad un agente político y social capaz de crear conocimiento orientado a la ciudadanía global, la igualdad, la sostenibilidad y el cambio social. En conclusión, la investigación proporciona la base para la innovación, fortaleciendo el pensamiento crítico del entorno social educativo permitiendo la solución de problemas reales, mientras que la innovación adapta la enseñanza que garantiza la construcción del saber para la sociedad.

Palabras clave: innovación, calidad educativa, la sostenibilidad, cambio social, pensamiento crítico.

ABSTRACT

Research and innovation are essential for higher education committed to society because they generate new knowledge, which drives social and economic development, and train professionals with critical thinking skills capable of solving complex problems. Research provides the theoretical foundation, and innovation applies that knowledge to create practical solutions, improving educational quality and contributing to the country's progress. The objective was to understand, from a phenomenological perspective, how experience and purpose in educational research make the university a political and social agent capable of creating knowledge oriented toward global citizenship, equality, sustainability, and social change. In conclusion, research provides the basis for innovation, strengthening critical thinking within the educational and social environment, enabling the solution of real-world problems, while innovation adapts teaching methods to ensure the construction of knowledge for society.

Keywords: innovation, quality education, sustainability, social change, critical thinking

INTRODUCCIÓN

En un entorno de educativo social se vuelve cada día más ágil, la introducción de nuevas ideas y metodologías de aprendizaje que se presenta como un elemento vital para elevar la calidad y la eficacia de las entidades educativas. A la vez se lo observa como un gran desafío en poder adaptarse en aplicar estrategias para cumplir con una sociedad civilizada en el aprender a entender y comprender. En el ámbito de la educación universitaria, el aprendizaje y la creatividad trascienden lo meramente técnico al incluir principios éticos y sociales, fundamentándose en las vivencias personales como un elemento fundamental del saber académico. La meta fue analizar, desde una perspectiva fenomenológica, de qué manera la experiencia y la finalidad en la indagación educativa.

Consideramos que esto trasciende lo meramente metodológico y se convierte en una acción política esencial para eliminar las dinámicas de poder y conocimiento que perpetúan la desconexión social y desde el conocimiento en América Latina. Este compromiso implica cambios profundos en las metodologías, los contenidos y las interacciones educativas, generando espacios para diversas epistemologías que se oponen a la hegemonía académica tradicional. Siempre que esté relacionada con la investigación y la innovación, una educación de alta calidad representa un instrumento para el cambio social.

A nuestro parecer, estos componentes esenciales en la educación se transforman en cimientos capaces de añadir valor al sistema educativo y, por ende, posibilitan alcanzar metas. La innovación, por otro lado, no debe contradecir los propósitos de la educación y la adaptación en el entorno de un sistema educativo de alta calidad. Por ello, se convierte en uno de los pilares fundamentales para lograr un desarrollo sostenible, donde los participantes de la innovación educativa estén interconectados.

Abordaremos temas esenciales que van directamente relacionados dentro del impacto de la educación en la sociedad mediante recursos tecnológicos y estrategias de aprendizaje para llegar a un impacto educativo en el entorno mediante un proceso innovador para responder ante cualquier necesidad de hoy en día.

A lo largo de este ensayo adoptaremos una postura crítica en base a la realidad social que presenta y la adaptación de prácticas innovadoras, enfatizando la importancia de

un método organizado y flexible para crear un ambiente de aprendizaje que impulse la calidad educativa y la preparación ante los retos que vendrán.

METODOLOGÍA

La innovación y la calidad académica en la educación superior dependen de prácticas pedagógicas innovadoras, un liderazgo institucional flexible y colaborativo y un sistema de evaluación riguroso. Las entidades universitarias enfrentan el desafío de responder a una sociedad globalizada caracterizada por la transformación digital, la economía del conocimiento y la creciente necesidad de formar profesionales capaces de crear innovaciones.

Sin embargo, la literatura muestra que existen grandes diferencias en el enfoque, la calidad y el impacto de la investigación universitaria, especialmente en el contexto de los países en desarrollo. La investigación y la innovación en la educación superior son pilares para el desarrollo que generan nuevo conocimiento y transforman las prácticas educativas y sociales.

La investigación crea la base del saber a través de métodos rigurosos, mientras que la innovación introduce nuevas ideas, productos y métodos para mejorar la enseñanza, la gestión y los resultados del aprendizaje, impactando positivamente en la sociedad. Su desarrollo se impulsa al vincularse con la enseñanza y gestionar estructuras que fomenten la creatividad y la solución de problemas, buscando así formar profesionales que respondan a los retos del futuro.

Según (Madrid, 2025) la finalidad de esta revisión sistemática consistió en examinar las tácticas, efectos y desarrollos recientes en la investigación en el ámbito universitario, así como su conexión con la innovación y el aumento de la calidad educativa. Específicamente, se intentó reconocer las estrategias más eficientes, analizar su uso en diferentes entornos y establecer los elementos que permiten o restringen el aporte de la investigación a la mejora educativa en la educación superior.

El estudio en universidades desempeña un rol esencial en la innovación y en el aumento de la calidad educativa, mediante métodos, efectos y nuevas tendencias. La investigación permite a los alumnos cultivar destrezas, implementar saberes y cultivar una mentalidad de aprendizaje constante. Las metodologías comprenden la

utilización de recursos didácticos y el perfeccionamiento de destrezas de investigación. Los efectos incluyen la preparación de profesionales capacitados y listos para el siglo XXI, además de la creación de conocimientos que ayudan a mejorar el ámbito educativo.

Según (Pérez, 2024) el tema Sociocultural, vinculada con las políticas del Estado y del gobierno en términos generales, y con las políticas educativas y científicas de manera específica; también incluye los proyectos de educación no formal, informal y no escolarizada, así como el rol y la proyección de los medios de comunicación, así como la incorporación de la plenitud y diversidad de los sistemas de influencia educativa, dado que educa a las personas y la sociedad de manera integral en torno al ideal del bien común como paradigma de progreso y el desarrollo sostenible e integral como premisa en términos sociales.

Siguiendo lo que el autor anterior ha planteado, es necesario señalar que la universidad tiene el deber de desarrollar estrategias y dirigirlas con base en los cuatro pilares principales: doble titulación, economía naranja, sistema nacional de calificaciones y cuarta revolución industrial. Esto se debe hacer en conjunto con la educación, dentro del contexto de la inteligencia artificial, para fomentar el encuentro educativo hacia la adquisición del conocimiento.

Además, es importante incluir la experiencia como un elemento clave. Esto es así porque hay situaciones complejas que deben ser abordadas a través de procesos formativos orientados por las tendencias actuales, donde el conectivismo juega un papel esencial en la formulación, reformulación y reestructuración del saber. (Quero, 2025)

La innovación tecnológica en las universidades es crucial para el avance de la investigación y el desarrollo. Al incorporar tecnologías emergentes en sus laboratorios y programas de investigación, las universidades no solo mejoran la calidad y eficiencia de sus investigaciones, sino que también expanden los horizontes del conocimiento humano.

La innovación según (Payrol, 2024) la educación es crucial, el bienestar social se ve afectado por la calidad de los ciudadanos y la economía de una nación. Numerosos estudios han sido realizados con el propósito de crear nuevas metas y cambiar la estructura de la clase,

emplear distintos espacios para los procesos sustantivos de la universidad, cambiar las tácticas de Enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las necesidades.

Las instituciones académicas, mediante avances tecnológicos, tienen un rol crucial en el progreso tanto económico como social. Los estudios y desarrollos tecnológicos originados en estas instituciones frecuentemente resultan en la fundación de nuevas empresas, productos y servicios, promoviendo así el avance económico y la generación de empleo. Adicionalmente, las universidades a menudo trabajan en conjunto con negocios locales mediante iniciativas de colaboración, ofreciendo experiencia y recursos que benefician a los sectores académico e industrial. Esta colaboración entre universidades e industrias no solo acelera la introducción de nuevas tecnologías al mercado, sino que también garantiza que las innovaciones estén en sintonía con las demandas del mercado y de la sociedad.

La evolución de la tecnología en las instituciones de educación superior no solo impulsa el desarrollo económico, sino que también juega un papel importante en la solución de problemas sociales, que van desde mejorar los servicios de salud hasta preservar el planeta. En un entorno laboral en constante cambio, las instituciones deben equipar a los alumnos para las exigencias futuras, donde la pericia tecnológica será fundamental.

La incorporación de tecnologías de vanguardia en el ámbito académico no solo ofrece a los alumnos conocimientos actualizados, sino que también fomenta habilidades claves como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la flexibilidad. Al familiarizarse con avances tecnológicos, los alumnos se preparan para utilizar herramientas y sistemas que podrán encontrar en sus carreras futuras, lo que les convierte en candidatos más deseables para las empresas. Además, la práctica con tecnologías nuevas estimula la creatividad y la innovación, capacitando a los graduados para que sean referentes y pioneros en sus áreas de trabajo.

Para efectos de mí propuesta investigativa seleccionaré el paradigma interpretativo asociado con el enfoque cualitativo, asumiendo un interés de abordar una realidad compleja, desde una perspectiva intersubjetiva, lo que me permitirá comprender y hacer un posible análisis interpretativo de la visión de docentes y estudiantes desde el impacto de la innovación educativa en el contexto de

la inteligencia artificial en el ámbito de la sociedad del conocimiento para la excelencia académica, tal como lo significarían los informantes clave, pudiendo destacarla vivencia personal de cada uno de estos actores y como desde su óptica puedan percibirla innovación educativa en el contexto de la inteligencia artificial vista desde el ámbito de la sociedad del conocimiento en el docente universitario.

La implementación de metodologías según (María José Fernández Sánchez, 2025) como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje cooperativo, puede encontrar resistencia tanto en estudiantes como en docentes acostumbrados a métodos tradicionales. Estos enfoques requieren un cambio en la dinámica del aula y en la forma en que los estudiantes se relacionan con el contenido. Tanto el estudio como la enseñanza deben ser vistos como una práctica que libera, un intercambio que presenta interrogantes sobre la realidad a fin de cambiarla. Esta perspectiva ética y ontológica crea un intercambio beneficioso con ella. También destaca la relevancia de la educación universitaria para desarrollar ciudadanos críticos y activos, colocándose la universidad como un espacio político que necesita fomentar la liberación a través de la producción crítica de saberes. (Irrazabal, 2025)

RESULTADOS

La investigación y la innovación en el campo de la educación superior mejoran la calidad de la educación y la capacidad de la sociedad para resolver problemas. La investigación fortalece las habilidades de estudiantes y docentes, mientras que la innovación adapta la enseñanza a las necesidades sociales y promueve el pensamiento crítico. La educación superior, vinculada a su entorno social a través de la investigación y la innovación, puede transformarse para generar desarrollo y un mejor bienestar social. Las instituciones de educación superior necesitan una innovación constante que conduzca a la participación colectiva en las instituciones de educación superior.

La innovación incluye el perfeccionamiento tanto de docentes como de estudiantes, sin tomar en cuenta a quienes intervienen administrativamente en el proceso educativo, que con los diversos recursos permiten completar el círculo de adquisición de conocimientos, porque durante la pandemia es muy importante combinar todo el proceso educativo con los recursos disponibles.

Mejora de la calidad educativa y pedagógica

- * Desarrollo de mejores prácticas: La investigación ayuda a identificar y validar las mejores prácticas pedagógicas.
- * Currículos actualizados: Permite diseñar planes de estudio que respondan a las necesidades cambiantes de los estudiantes y la sociedad.
- * Enfoques efectivos: Facilita la creación de métodos de enseñanza más eficientes y dinámicos, como el uso de la tecnología.

Impacto en la institución y la sociedad

- * Relevancia institucional: La innovación mantiene la competitividad y relevancia de las universidades en un mundo en constante evolución.
- * Conexión con la industria: Fortalece los vínculos entre la academia, la industria y la sociedad.
- * Transformación social: La investigación y la innovación se convierten en herramientas clave para impulsar los cambios sociales necesarios.

Desde una perspectiva general, se han utilizado dos principios fundamentales para desarrollar el marco interpretativo de la educación, tomando en cuenta que es un fenómeno social:

- * La lógica inherente al sistema educativo, como proceso abstracto y filosófico que se basa en una formulación ideológica orientada a conceptualizar y explicitar los objetivos y metas que subyacen en la relación entre educación y sociedad.
- * La realización específica de sus fundamentos teóricos en contextos socioculturales idiosincráticos que, al darle a la educación un carácter de práctica sociocultural, se refiere a áreas de análisis y explicación externas y supuestamente objetivas.

La educación superior es la base para el desarrollo de una sociedad desarrollada y sostenible. En este contexto, la investigación desempeña un papel crucial no sólo como mecanismo para generar nuevos conocimientos, sino también como motor de innovación, resolución de problemas complejos y formación de personas con un alto nivel educativo. El propósito de esta investigación es

explorar la relación directa entre la educación superior y la sociedad ,resaltar su importancia en la creación de un entorno académico dinámico y la promoción del progreso científico y tecnológico.

Las universidades han enfrentado un sinnúmero de problemas, entre ellos la limitada asignación de recursos, lo que restringe la investigación, el desarrollo y la capacitación permanente y oportuna de los docentes, razón por la cual se han conformado patrones educativos de lenta adaptación a las condiciones cambiantes del entorno social, por otra parte al interior del sistema educativo están presentes tendencias conservadoras e innovadoras que en ocasiones se han contrapuesto, dificultando la adopción de nuevos paradigmas en la educación

DISCUSIÓN

En la actualidad la innovación educativa y las comunidades de aprendizaje es de vital importancia porque permite innovar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, así mismo exige al docente a capacitarse y prepararse para un mejor desenvolvimiento en la práctica y el uso de metodologías de enseñanza que ayuden al estudiante aprender y atender los nuevos desafíos de la educación por lo que los docentes que deseen cambiar, mejorar e innovar deben empezar a cambiar desde su yo interior, organizando sus clases de una forma correcta distinta a la tradicional.

Esto permite conocer una perspectiva de lo que sucede en el entorno y se dirige a un proceso de conocimientos que se han ido adquiriendo en el transcurso del tiempo y de esto realizar un análisis de algunas conductas, actos y pensamientos de los demás. Se utilizó la investigación cualitativa, pues orientan a la comprensión de las situaciones y particularidades que suscitan en el contexto de la institución.

Porque se centran en la búsqueda de significados a los hechos propios de los docentes, estudiantes y padres de familia de acuerdo con la implementación de la innovación y la integración de los nuevos alcances educativos.

Además, permitió realizar la descripción de características del fenómeno natural mismo que es el sujeto de estudio y se lleva a cabo a través de la reflexión e interpretación de los resultados obtenidos. Este proceso

permite valorar las etapas de la investigación y sus resultados, los cuales se van ajustando de acuerdo con el desarrollo de las fases o etapas.

El fortalecimiento de las capacidades investigativas de los maestros necesita que todos los participantes y el entorno en su totalidad estén involucrados. En esta línea, se subrayan elementos como la capacitación constante de los docentes, la familiaridad con el proceso de investigación científica, la habilidad para entenderlo, el empleo de tecnologías y las competencias emocionales y motivacionales que influyen en la postura investigativa. Por lo tanto, al crear estrategias de capacitación que se enfoquen en fortalecer estas competencias, es necesario tener en cuenta las condiciones contextuales y combinar al mismo tiempo las capacidades investigativas.

La innovación educativa como motor de transformación universitaria

La innovación en la educación superior implica repensar los modelos pedagógicos tradicionales y crear nuevas estrategias de enseñanza que fomenten la participación activa del estudiante.

Las universidades que adoptan metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio, o el modelo híbrido, logran mayor motivación estudiantil, sentido de pertenencia y compromiso con el entorno.

Entre los principales desafíos se encuentran:

- * La resistencia al cambio por parte de docentes y autoridades académicas acostumbradas a métodos tradicionales.
- * La brecha digital, que limita la incorporación de recursos tecnológicos.
- * La escasa financiación para proyectos de investigación en países en desarrollo.
- * La falta de políticas nacionales de innovación educativa que articulen los esfuerzos universitarios con el desarrollo social.

Superar estos retos requiere una visión de largo plazo y la consolidación de una cultura institucional de innovación, donde la creatividad, la investigación y el compromiso social sean parte del ADN universitario.

CONCLUSIONES

La investigación universitaria tiene un rol crucial en la mejora de la calidad académica y en la innovación mediante nuevas tendencias, influencias y estrategias. La investigación científica posibilita que los alumnos desarrollen capacidades, implementen conocimientos y promuevan una cultura de aprendizaje constante en la sociedad. Finalmente, la educación superior tiene la responsabilidad de formar profesionales éticos, creativos y conscientes de su papel social, capaces de impulsar cambios positivos en su entorno. La investigación y la innovación, como experiencias deliberadas, son las herramientas que hacen posible este propósito.

El compromiso es algo constante que lleva a cabo mediante la innovación en la educación, el jugar un papel clave en el desarrollo de habilidades comunicativas, ayudando a los estudiantes a mejorar sus capacidades investigativas mediante el desarrollo de pautas al camino de una educación con finalidad a una sociedad que obtenga los frutos de un trabajo innovador fundamentales para su rendimiento académico y laboral. La adopción de métodos de enseñanza ha probado ser muy efectiva para elevar la calidad del aprendizaje, promoviendo una mayor involucración, entendimiento y aplicación del conocimiento en diferentes situaciones.

Los métodos de enseñanza innovadores tienen un efecto considerable en el avance de las habilidades comunicativas en los alumnos de educación superior, ya que estimulan un proceso de aprendizaje más activo, colaborativo y adaptado al contexto social. En estos momentos de cambios profundos en los sistemas educativos, es imprescindible que las políticas educativas se dirijan a potenciar la formación del profesorado de cara a que sea él mismo quien realice los cambios e innovaciones necesarias en su entorno, y así dar respuesta a las nuevas exigencias sociales derivadas de su función educadora.

Consecuentemente, la educación universitaria debe fundamentarse en esta ética existencial y de relaciones, promoviendo no únicamente saberes, sino también significados colectivos que apoyen el cambio social. La institución educativa podrá cumplir con su auténtica función emancipadora, entendiendo que investigar implica construir el mundo junto a los demás y por los demás, lo cual es la máxima manifestación de lo humano, desde esta base ética y ontológica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Irrazabal, N. V. (2025). La investigación y la innovación como una experiencia deliberada para una educación superior comprometida con la sociedad. *Yachakuna*, 77-82. DOI: <https://doi.org/10.70557/2025.ychkn.2.4.p77-82>
- Madrid, S. D. (2025). Investigación en la educación superior, caminos hacia la innovación y la calidad académica. Una revisión sistemática. *revista científica del mundo de la investigación y el conocimiento*, 489-501.
- María José Fernández Sánchez, D. S. (2025). Innovación educativa para el fortalecimiento de las competencias comunicativas en la educación superior: estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades lingüísticas y su impacto en el ámbito profesional. *reincasol*, 1245-1267.
- Payrol, M. E.-V. (2024). LA INNOVACIÓN EDUCATIVA, UNA NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA . *Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 518-524.
- Pérez, V. B. (2024). LA INNOVACIÓN EDUCATIVA, UNA NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA. *Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 519-523.
- Quero, J. (13 de 05 de 2025). Obtenido de INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL VISTA DESDE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: <https://orcid.org/0000-0003-4899-7957>

Valores en la docencia del Nivel Inicial

Values in Early Childhood Education

<http://dx.doi.org/10.70557/raepmh.2.1.247-256=ENEIA.1.1.p>

Alban Zambrano Katherine Fernanda

katherine.albanz@ug.edu.ec

ORCID: 0009-0004-6026-4195

Universidad de Guayaquil – Ecuador

Almeida Loor Astrid Elizabeth

astridalmeidaloor05@gmail.com

ORCID: 0009-0008-7203-605

Universidad de Guayaquil – Ecuador

Jarrín Villegas Andrea Anahi

andreajarrin03@gmail.com

ORCID: 0009-008-2756-6705

Universidad de Guayaquil – Ecuador

Ramirez Alvarez Cindy Noemy

Cindyramirez25@outlook.com

ORCID: 0009-0005-2874-6810

Universidad de Guayaquil – Ecuador

RESUMEN

El estudio destaca la educación inicial como aquella que va más allá de lo académico, incluyendo la orientación ética y el desarrollo emocional. Esto se logra a través del papel del maestro como guía moral y modelo de valores como el respeto, la empatía y el amor. El propósito fue examinar, desde un punto de vista pedagógico y antropológico, la manera en que los principios humanistas y éticos organizan la labor docente durante los primeros años de vida, promoviendo el desarrollo integral de los niños, así como la convivencia, la alteridad y la otredad. El desarrollo se organizó en partes teóricas y prácticas: fundamentación de valores; función del maestro como agente humanizador; fomento de la empatía y la otredad en el aula; resignificación de los valores humanos a través del diálogo y el juego; una pedagogía del amor que actúa como práctica transformadora; ética profesional con responsabilidad social; desafíos contemporáneos y sugerencia de una práctica basada en alteridad y amor para lograr una educación crítica e inclusiva. Las conclusiones subrayan que la enseñanza inicial establece fundamentos duraderos en términos de ética y emociones, más allá de los contenidos curriculares, con el objetivo de cultivar ciudadanos responsables. El maestro tiene que ser un ejemplo de coherencia, empatía y compromiso social, poniendo como prioridad una pedagogía afectuosa, inclusiva en diversidad y reflexiva constantemente para dar un carácter humano a las aulas y enfrentar los retos contemporáneos.

Palabras clave: *valores, educación inicial, ética docente, pedagogía del amor, otredad, alteridad, empatía.*

ABSTRACT

The study underscores early childhood education as extending far beyond academics, incorporating ethical guidance and emotional development. This is accomplished through the teacher's role as a moral compass and exemplar of values such as respect, empathy, and love. Its purpose was to examine, from pedagogical and anthropological vantage points, how humanistic and ethical principles structure teaching practice in the early years of life, fostering children's holistic development alongside coexistence, alterity, and otherness. The exposition is organized into theoretical and practical sections: foundational values; the teacher's role as a humanizing agent; promotion of empathy and otherness in the classroom; re-signification of human values via dialogue and play; a pedagogy of love functioning as transformative practice; professional ethics coupled with social responsibility; contemporary challenges; and a proposal for practice grounded in alterity and love to attain critical, inclusive education. The conclusions emphasize that early teaching lays enduring ethical and emotional foundations, transcending curricular content to nurture responsible citizens. Teachers must embody coherence, empathy, and social commitment, prioritizing an affectionate pedagogy that embraces diversity and engages in constant reflection to humanize classrooms and confront modern challenges.

Keywords: *values, early childhood education, teaching ethics, pedagogy of love, otherness, empathy.*

INTRODUCCIÓN

Del libro *Valores en la formación docente del nivel inicial* (Peralta Castro, 2023), se advierten síntomas, desde lo sensible y desde lo pensante, que dan cuenta de lo valioso o de los valores que constituyen la especificidad del nivel. Se trata de un paquete de trabajos producto de una investigación seria y comprometida llevada a cabo por docentes-investigadores y que dejan manifiesta su mirada reflexiva en clave autobiográfica. Un saber pedagógico claro y sencillo interpelado por las responsabilidades de la práctica específica, la de las maestras y maestros de la educación inicial.

Los trabajos abordan categorías como “el otro” o “la diferencia” desde una perspectiva propia contenida en el nivel educativo inicial enganchadas con las marcas del docente inicial: la sensibilidad, lo emocional y el amor. En relación al amor, no sólo hay una mirada filosófica al respecto, sino una vinculación con la práctica escolar atribuida a experiencias vividas por los docentes que participan en la publicación. De esta forma se deja entrever el sentido del amor pedagógico como motor de transformación personal y social, como efecto movilizador hacia el lector. La formación inicial no sólo determina la futura inteligencia y moralidad del niño, sino también su carácter y su personalidad. Es un proceso fundamental que le proporciona al niño una concepción del mundo; lo cuida y lo sostiene; le da las bases para un desarrollo armónico e integral. Esta etapa educativa se sostiene en un equilibrio entre la reflexión teórica y la orientación práctica, lo cual interpreta la verdadera esencia de educar. Para llevarlo a cabo debe tenerse empatía, sentido de responsabilidad social y conciencia ética.

Como señala Mendieta Toledo (2023), la educación inicial debe “convocar a hacer una mejor docencia desde los valores del ser humano que ejerce la educación” (p. 11). Desde esta perspectiva, la docencia se entiende como una misión de vida que exige vocación, paciencia, sensibilidad, amor y coherencia. Estos principios serán analizados a lo largo del presente ensayo, con el propósito de exponer la realidad de la educación inicial desde la mirada docente.

DESARROLLO

Fundamentación teórica de los valores en la docencia inicial
En la educación inicial, los valores que orientan la labor docente abarcan diversas cualidades. Según Vargas (2016), la relación entre docentes y estudiantes no puede entenderse como un simple sistema técnico de comunicación, donde la tecnología reemplaza al educador; por el contrario, se basa

en un encuentro auténtico, directo y humano, mediante el lenguaje. Desde esta perspectiva, la educación surge de experiencias pedagógicas y didácticas en las que los docentes emplean actividades lúdicas para favorecer la comprensión y el aprendizaje durante el proceso formativo de los niños (como se menciona en Mendieta Toledo, 2023. Citado en el libro).

Los valores morales no se transmiten únicamente a través de palabras, sino también mediante las acciones cotidianas. Cada gesto o actitud del docente comunica un mensaje que influye, de manera consciente o no, en la forma en que los niños interpretan el mundo. Por ello, la función del educador va más allá de impartir contenidos; requiere vocación, compromiso, valores y sensibilidad humana. Enseñar desde la ética contribuye a formar personas que convivan en armonía, se preocupen por los demás y actúen con solidaridad y justicia (Ochoa Cervantes & Peiro Gregori, 2018).

Es importante destacar que el desarrollo moral durante los primeros años depende en gran medida de la educación, ya que constituye la base de la formación infantil. Cuando una docente practica valores como el amor, el respeto, la colaboración y la responsabilidad, fomenta un ambiente de comunidad donde cada estudiante se siente valorado y tomado en cuenta. Es decir, la educación inicial se convierte en el escenario donde los niños comienzan a dar sus primeros pasos hacia la vida ciudadana, la integración social y el reconocimiento del otro (Ruiz Zarrate et al., 2020).

Valores como la sinceridad, la gratitud, la tolerancia y la compasión deben estar presentes de manera constante dentro del entorno educativo. Un niño aprende a respetar cuando es mirado con dignidad; reconoce la bondad cuando se desenvuelve en un ambiente afectuoso; entiende la justicia cuando observa que todos tienen la oportunidad de expresarse y ser escuchados. Así, el aula se transforma en un espacio ético donde el docente, a través de su ejemplo, cultiva una cultura humana (Ibarra Rosales, 2020).

En conclusión, el propósito esencial de la educación inicial no se limita a enseñar conocimientos básicos como letras y números, sino que también busca formar seres humanos comprometidos, sensibles y empáticos. La enseñanza de principios éticos prepara a los niños para enfrentar el futuro, y este proceso debe comenzar desde los primeros años, cuando su mente y su corazón son especialmente receptivos a la guía de los adultos.

El docente como agente ético y humanizador

En un comienzo, el docente se convierte en una figura moral que guía, inspira y sostiene a sus estudiantes; en otras palabras, es un referente que cada niño observa y desea imitar. Durante las primeras etapas de la educación, los niños construyen su esencia humana a partir de la observación y la imitación, por lo que cada gesto, palabra o presencia del docente deja una marca emocional en ellos. De ahí que la enseñanza deba entenderse como un servicio orientado al desarrollo humano y como una responsabilidad de gran importancia.

Apropiarse de una postura humanista implica educar con sensibilidad, amor, compasión y paciencia, reconociendo que cada niño en el aula es un ser único, con necesidades, emociones e intereses propios. Desde esta visión, el docente no solo busca establecer vínculos interpersonales, sino comprender y acompañar de manera respetuosa el proceso de aprendizaje. Así, una educación basada en el humanismo procura brindar oportunidades para que cada niño descubra su voz, valore su identidad y encuentre su lugar en el mundo (Ministerio de Educación, 2016).

Del mismo modo, un educador ético coherente refleja en sus pensamientos, palabras y acciones los valores que promueve. Su liderazgo nace de la confianza que inspira, no del temor que pueda generar. Al escuchar, acompañar y orientar con empatía, el docente fortalece la autoestima de sus estudiantes y crea lazos afectivos que hacen del aula un espacio donde se cultivan el cuidado mutuo, la responsabilidad y la reciprocidad.

El aprendizaje desde un enfoque humanista no se limita a transmitir normas o doctrinas, sino que se construye a partir de acciones cotidianas cargadas de bondad. El docente que comparte desde el afecto suscita la compasión; el que escucha con apertura, la empatía; el que defiende el trato equitativo, el sentido de la justicia en el alumno (Marmol Castillo & Conde Lorenzo, 2023).

En conclusión, ser docente en educación inicial implica muchas más funciones que solo esparcir la enseñanza de los contenidos. Implica acompañar desde lo emocional, lo ético y lo afectivo, a través del juego, la invención y la imaginación, pero sobre todo a través del vínculo humano. Esto convierte el aprendizaje en algo significativo y duradero a través de la vida del niño.

Otredad y alteridad en la educación inicial

En primer lugar, es esencial comprender que la educación inicial no se limita a la enseñanza de contenidos académicos.

Su propósito va mucho más allá, pues el docente contribuye a formar la manera en que los niños interpretan y se relacionan con su entorno. En este marco, los conceptos de otredad y alteridad se vuelven fundamentales, ya que permiten reconocer al otro como un ser valioso, único y digno de respeto. Tal como señalan Luchetta & García Labandal (2013), el nivel preescolar constituye un espacio donde los niños comienzan a comprender la importancia de convivir con otros, identificando y respetando las diferencias que forman parte de una comunidad diversa (como menciona en Mendieta Toledo, 2023. Citado en el libro).

La diversidad actúa directamente en la capacidad de los niños para reconocer el valor del otro, incluso cuando es distinto. Comprender la diferencia implica el deseo de acercarse al otro con compasión y apertura, reconociendo que cada persona posee características y experiencias propias.

Entender la educación desde la perspectiva de la diferencia implica guiar a los niños hacia una observación sensible y respetuosa de quienes los rodean. Es necesario fomentar la conciencia de que cada individuo posee una historia y un pensamiento dignos de ser validados. En este sentido, la escuela asume su rol más humano: ser el primer espacio donde los estudiantes aprenden el arte de convivir en la pluralidad. Según Vargas Manrique (2016) afirma que “la educación desde la otredad ha de orientarse desde el lenguaje y la comunicación, concebida esta como encuentro dialógico entre educadores y educandos” (p. 207), resaltando la importancia del diálogo como base de la convivencia.

Bajo este enfoque, los docentes dejamos de ser solo instructores para convertirnos en guías que ayudan a los estudiantes a ver la diversidad, no como un obstáculo, sino como una oportunidad de crecimiento personal y compartido. Es a través del ejemplo, en nuestra forma de hablar y de actuar, donde los niños realmente aprenden el valor de la amabilidad.

Cultivar la empatía en el aula nace de un gesto esencial, que como docentes seamos capaces de ponernos en el lugar del alumno, validando sus emociones, sus tropiezos y sus pequeños grandes logros. Cuando un niño se siente comprendido, su confianza se transforma y se siente verdaderamente capaz de alcanzar su máximo potencial.

De este modo, cada dinámica escolar se convierte en una ocasión para promover valores, resolver diferencias y fortalecer relaciones basadas en el respeto mutuo. Enseñar sobre la diversidad implica, en última instancia, preparar a

la infancia para un entorno social amplio y complejo. En este proceso, el docente actúa como un mediador cultural que transmite un mensaje fundamental: la diferencia es una fuente de riqueza y nunca una amenaza para la convivencia. Esta perspectiva contribuye a sentar las bases para una convivencia armónica y cooperativa desde los primeros años de vida (Vargas Manrique, 2016).

Los valores humanos como territorio a resignificar

Para comenzar, es necesario reconocer que los valores no son normas rígidas ni ideas que surgen de manera espontánea. Más bien, se configuran como una construcción colectiva a la que niños, docentes y familias aportan de manera significativa la vida de la comunidad educativa. En el nivel inicial, los niños comienzan a reconocer quiénes son y cómo se relacionan con su mundo inmediato.

Es por esto que las instituciones educativas deben renovar el compromiso con una enseñanza que vaya más allá de lo escolar. Educar debe entenderse, ante todo, como un proceso ético y profundamente humano, con el poder real de transformar la sociedad desde sus cimientos. Reinterpretar los valores implica rescatar su sentido humano y devolverles su relevancia dentro del acto educativo (Salazar , 2010).

Al mirar de cerca cómo conviven los estudiantes, se nota que los valores tradicionales requieren un nuevo significado. Cada niño y cada familia llegan con formas distintas de entender principios como el respeto, la empatía o la solidaridad. Por ello, en lugar de asumir que todos comparten la misma visión, es fundamental crear espacios donde se puedan dialogar y construir estos significados. De esta manera, el aula se convierte en un entorno donde los valores se sienten más humanos, cercanos y vivenciales.

Asimismo, cuando los estudiantes cooperan, comparten o brindan ayuda, ponen en práctica valores que fortalecen su carácter y sus habilidades sociales. Juegos, canciones y cuentos se convierten en recursos esenciales para transmitir enseñanzas valiosas de manera atractiva y significativa (Pérez Norambuena & Castelli Correia de Campos, 2024). Resignificar los valores requiere que el docente adopte una mirada reflexiva y empática. Educar en valores no es solo señalar qué está bien o mal, sino en acompañar a los niños en la comprensión de lo que realmente importa. Cada época presenta nuevos desafíos éticos que las instituciones educativas deben enfrentar con creatividad, pensamiento crítico y sensibilidad (Ochoa Cervantes & Peiro Gregori, 2018).

Por ello, los docentes han de reconocer que la formación en valores es un proceso permanente. No basta con planificar

actividades: es necesario encarnar esos valores en cada gesto y cada interacción. Una mirada amorosa, una palabra de aliento o una corrección amable contienen más que mil explicaciones. En las primeras etapas de la vida, cuando los aprendizajes se constituyen a través de la experiencia, la observación y la imitación; cuando los valores son la base del desarrollo psicoemocional y social del niño.

La pedagogía del amor como valor praxeológico

Desde el principio es importante entender que el amor es una de las bases de la educación centrada en la persona. Enseñar desde el amor significa acoger a cada niño como un ser humano, como una criatura única y valiosa, como alguien que necesita y merece ser reconocido y que puede aprender de forma activa e independiente. Según Vázquez (2020), se entiende la educación amorosa no como un sentimiento sino como un valor filosófico y educativo, que se expresa en la pedagogía a través de acciones concretas de: paciencia, bondad, ternura, compasión, solidaridad y caridad, (como se menciona en Perlaza Pozo, 2023. Citado en el libro).

Cuando el docente enseña desde el amor, entonces establece un ambiente propicio para que los niños se sientan seguros, apreciados y libres para entregarse al aprendizaje. El afecto es parte imprescindible del proceso de enseñanza-aprendizaje; sólo donde existe amor se da el desarrollo total de la persona. Un simple elogio puede repercutir positivamente en la autoestima del alumno y favorecen su aprendizaje.

Desde esta forma también se considera otros aspectos importantes para dar amor al aprendizaje. Educar no es simplemente enseñar conocimientos; consiste en acompañar al educando en descubrir el sentido y significado de lo que aprende. El docente atento provoca interés, acompaña y guía; enseña con generosidad y ejemplo; no castiga ni impone; provoca firmeza y seguridad en los niños; ayuda a desarrollar su capacidad empática (conciencia) respetando sus sentimientos (corazón) y desarrollando sus habilidades físicas e intelectuales (cuerpo) para relacionarse con su entorno desde la razón y desde la comprensión.

El otro aspecto importante del amor hacia los niños es externo al aula, pero también presente en su interior. Una situación desagradable para los niños o alguna dificultad presentada por ellos se corrige con sensibilidad exterior transmitiendo la idea: comete errores pero no basta tú mismo te avergüenzas; se corrige los errores pero se hace entender que esos son sólo errores pero no lo definen ni lo llevan a perderse en esos mismos o repetidas errores. Esta disposición favorece la autoestima del niño y promueve una convivencia basada en la reciprocidad. Por lo tanto,

el amor se convierte en un principio práctico que concreta la educación hacia la intersubjetividad, la solidaridad y la justicia, la bondad (López Arrillaga, 2019).

Ética kantiana en la práctica docente

Entendimiento actual de ética en docencia: actuar con autonomía (según los principios propios y no por mero cumplimiento). Actuar éticamente es ser responsable de la profesión con honradez, coherencia y compromiso. No se considera a la docencia como un empleo sino como una vocación que requiere dedicación, orden y honradez. Por lo tanto, las acciones del profesor deben estar guiadas por principios como justicia, honradez y respeto.

La ética profesional se manifiesta en aspectos como: puntualidad, compromiso, respeto hacia los estudiantes y compañeros. El accionar de quien tiene el sentido ético desarrollado no está motivado por el reconocimiento sino por el deseo de hacer bien su trabajo. La enseñanza se da particularmente a través del ejemplo; es decir, más que con palabras, comunicará enseñanzas profundas gracias a la coherencia y a la constancia con que vive la verdad (Rojas Artavia , 2011).

Asimismo, se manifiesta en actitudes éticas del docente hacia los niños al trabajar con educación inicial, ya que cualquier estado emocional o físico que presente el docente puede influir en la forma de ver las cosas del niño. Por lo tanto, la ética debe guiar todos los aspectos del proceso educativo: planificación, evaluación, relaciones interpersonales o comunicación con las familias.

Trabajar desde la ética también implica tener voluntad para reconocer errores y actitud para mejorar. La reflexión permanente sobre la práctica potencia el desarrollo profesional e impide realizar acciones innecesarias. La educación moral consiste en ser consciente del impacto que se tiene sobre los demás y en utilizar ese poder siempre para construir, nunca para dañar (Urgilés Jácome, 2021).

La ética profesional se forma y se asimila, no se impone. Se origina en el compromiso personal por y para los demás. Un docente que actúa desde la ética genera confianza, respeto y admiración, puesto que ejerce su función bajo los principios de integridad, coherencia y entrega a la causa educativa.

Respeto y empatía en la relación educativa

En el primer ciclo de educación infantil, pensar y comprender son dos dimensiones fundantes de toda relación interpersonal, especialmente en el contexto educativo.

En la etapa de educación infantil, pensar y comprender afectan positivamente el salón como contexto e influyen en el aprendizaje significativo. Pensar permite considerar a los demás como personas y comprender implica reconocer las emociones y necesidades (Aristega Sánchez et al., 2023. Citado en el libro).

Igualmente, el respeto favorece la comunicación entre los alumnos y promueve una convivencia pacífica. En este ambiente, los niños son capaces de escuchar, esperar su turno para hablar, respetar las diferencias y expresarse con más libertad. La empatía contribuye a conocer las emociones ajenas e identificar cómo las acciones pueden afectar la vida de los otros. Por lo tanto, el docente debe modelar estos valores: observando con interés y demostrándolo; evitando emitir juicios; actuando con amabilidad; siendo amable. A veces se enseña sin palabras. En los primeros grados del aprendizaje, la empatía es el camino más fácil para generar confianza (Rodríguez Saltos et al., 2020).

En la educación inicial la enseñanza del respeto no se enfoca en disciplinar, sino en guiar al niño a la reflexión y comprensión de la acción cometida. Los alumnos que crecen en un entorno donde el adulto es un soporte descubren el interés por los otros y resuelven sus conflictos sin recurrir a la agresión. Por lo mismo, el aula debe entenderse como un espacio donde se practique la expresión, el perdón y el trabajo en equipo. El respeto y la empatía se enseñan con ejemplos más que con reglas. Cada situación que se vive día a día como formar fila, participar de un juego o mantener una conversación, son oportunidades de continuar reforzando. La ayuda del docente para promover un trato de respeto entre pares es contribuir a formar una sociedad más justa y equilibrada (Aristega Sánchez, y otros, 2023. Citado en el libro).

Ética profesional y responsabilidad social del docente

La ética docente se presenta como la base de la confianza y el respeto desde la imagen del docente. El docente no sólo en representación de su institución, sino que también hace extensiva su imagen a la comunidad en general que deposita sus esperanzas y confianza en ese docente para que por medio de su labor educativa forme a las futuras generaciones. Por medio del docente va más allá de los límites físicos del aula, pues incide en la formación integral del individuo como futuro ciudadano responsable, crítico, reflexivo, sensible y solidario en pro del bienestar social (Luchetta & García Labandal, 2013).

La ética implica una responsabilidad. Un docente ético, honesto, justo y comprometido cumple con sus obligaciones con transparencia; se dedica al trabajo, protegiendo la

privacidad de los datos e información contenida en ellos, actuando siempre con integridad y respeto a los derechos e intereses de los estudiantes atendidos y manteniendo siempre como prioridad su desarrollo integral. Su satisfacción dependerá de cómo los niños asimilen los conocimientos, las actitudes y los valores; jamás será el reconocimiento personal.

En cuanto a la responsabilidad social docente, esta no se limita a la apropiación de conocimientos, sino que implica conocer el contexto social en el que se desenvuelve el educador y reconocer que es un agente transformador. Cada niño que pasa por las manos de los docentes lleva consigo parte de la docencia, del ejemplo y las enseñanzas impartidas; por lo tanto, educar con responsabilidad social es fomentar actitudes que propicien solidaridad, justicia y equidad (Peralta Castro et al., 2023. Citado en el libro).

El docente manifiesta su compromiso ético hacia la institución y el desempeño de sus funciones al establecer relaciones que se sustentan en las prácticas de colaboración, apertura al diálogo, escucha activa y disposición para aprender de los otros, las cuales fortalecen la vida institucional. Las comunidades educativas se sustentan en valores que propician relaciones fundamentadas en el respeto y la expresión de la confianza mutua.

El docente que tiene claro el compromiso social que tiene consigo mismo y con su medio, es consciente que sus acciones, principios y actitudes van más allá del horario escolar. Lo que él haga o deje de hacer dependerá de cómo se proyecten los alumnos ante la sociedad. Por tal razón, su formación debe ser permanente e ir más allá de lo técnico, debe tener un componente importante en lo humanístico. La reflexión ética, la autoevaluación y actualización profesional son algunas de las variables que permiten el cumplimiento del desempeño acorde a los lineamientos educativos e institucionales y a las exigencias sociales (Ibarra Rosales, 2020).

La ética laboral debe ser el parámetro rector de cada una de sus decisiones: desde la planeación hasta la evaluación. El docente con compromiso social es un agente activo en la construcción del sistema educativo inclusivo donde todos los niños tengan las mismas oportunidades para aprender, desarrollarse y crecer (Ramos Serpa & López Falcón, 2019).

Retos actuales en la docencia de valores

La educación actual enfrenta retos cada vez más complejos. La actualidad presenta una vida caracterizada por los avances tecnológicos, consumismo y velocidad; aunque

pueden brindar oportunidades también pueden dificultar el desarrollo moral o emocional (niños o jóvenes). Por lo anterior, el papel del docente cobra mayor significado; se enfrenta ante un nuevo reto: fortalecer su papel como guía ético y orientador en la vida cotidiana (Pontón Chévez & Morocho Zuñiga, 2020).

Uno de los principales retos que se evidencian es la falta de humanidad en la educación, entendiendo que a pesar de que la tecnología brinda acceso y herramientas adicionales, reducen el contacto físico, la comunicación sincrónica y los espacios de reflexión. Que muchos niños estén expuestos a las pantallas desde los primeros años, programas interactivos o redes sociales, limita el desarrollo de habilidades socioemocionales como el amor, la solidaridad, el trabajo en equipo o la regulación emocional. Por lo tanto, es tarea fundamental del docente rescatar el contacto humano en sus clases, utilizando la tecnología como un complemento más y no como un sustituto de las ventajas que aportan los encuentros presenciales (Peralta Castro et al., 2023. Citado en el libro).

Otro reto importante a afrontar es la diversidad. Las aulas actuales son el resultado del cruce de diferentes culturas, características de aprendizaje y grupos familiares o realidades emocionales; enseñar en un aula diversa requiere empatía, flexibilidad para adaptarse y perseverancia en el compromiso por la inclusión. El docente no puede seguir implementando estrategias iguales para todos si quiere responder a los requerimientos específicos de cada estudiante, sino que debe desarrollar estrategias diferenciadas para cada uno e intentando evitar prácticas etiquetadoras y/o excluyentes. Promover valores desde esta realidad significa propiciar equidad y ofrecer oportunidades reales para aprender.

El ámbito educativo presenta también nuevos dilemas éticos. Problemas como la violencia, competitividad, bullying o prejuicio entre otros se ven cada vez más expresados entre sus estudiantes. Por lo mismo, es deber del docente estimular una convivencia respetuosa entre los miembros del grupo, incentivar el desarrollo de habilidades para la resolución pacífica de conflictos y promover una cultura de diálogo. La educación parvularia aparece como un escenario propicio para instaurar competencias sociales preventivas desde la primera infancia (Aristegui Sánchez et al., 2023. Citado en el libro).

Asimismo, la educación en valores debe adaptarse a los cambios de cultura. El acceso permanente a las tecnologías digitales modifica la visión del mundo del niño, por lo que el docente debe asumir un papel de mediador crítico y pedagógico; por medio de su intervención el estudiante

será guiado para poder diferenciar lo que es bueno y malo, constructivo y destructivo. La educación en valores debe ser vivencial, reflexiva y contextualizada a la cotidianidad para que el niño logre entender su validez.

De igual forma, (Aristega Sánchez et al., 2023. Citado en el libro) explican que la globalización ha transformado las relaciones interpersonales y los sistemas educativos. El docente debe saber educar en un mundo globalizado, multicultural e innovador. Esto requiere un aprendizaje permanente que integre conocimientos pedagógicos, competencias emocionales y una formación ético profesional. Educar desde este enfoque significa formar personas para vivir en paz, respetar las diferencias y actuar responsablemente en un mundo globalizado.

Ante cada uno de estos retos se hace urgente mantener viva la esencia de la educación: relación humana. La interacción entre docente y estudiante es el sustento del proceso educativo en cualquier circunstancia. Es sólo a partir de este vínculo que se podrá desarrollar el proceso educativo. Los avances tecnológicos, las innovaciones propuestas por las tendencias pedagógicas actuales o las reformas curriculares sólo cobrarán vida si su interés es promover el desarrollo integral del hombre. A pesar de las transformaciones e incertidumbres sociales externos, valores tales como el cariño, la empatía hacia el otro e incluso la ética son indispensables para una educación con sentido (Mendieta Toledo, 2023. Citado en el libro).

Hacia una praxis educativa basada en el amor y la alteridad

La educación del futuro deberá ser humanizadora y formadora para el vivir en armonía con los demás. Una educación desde el amor y el respeto se presenta como una verdadera vía de transformación. Educar con saber y entrega es, ante todo, partir del niño como un sujeto de derechos, como alguien que ya se expresa por sí mismo, como alguien que participa de su propio proceso educativo. Educar desde el respeto es abrirse al otro, al otro como diferente y singular, acompañándolo y sosteniéndolo con afecto y comprensión.

Una cultura educativa que se base en el amor no educará para saber solamente, sino para entender, amar y actuar. Una cultura educativa que se base en el amor es una cultura que acepta la diversidad; espera, perdona y da una nueva oportunidad; cree en las posibilidades de cada niño. Educar desde el amor es establecer vínculos afectivos de enseñanza-aprendizaje que favorecen el propio proceso educativo y fomentan la participación activa e intencionada en clase.

El respeto cambia estructuralmente la relación conversacional entre docente-alumno. El docente deja de ser el centro del proceso e interviene como un guía observador interesado. Escucha, percibe las necesidades del estudiante y se adapta a su ritmo. Se establece comunicación, cooperación y participación. El niño no es visto solamente como un objeto que recibe conocimiento sino como un ser humano que aporta vivencias, sentimientos y conocimientos al proceso educativo en conjunto.

Igualmente, una cultura educativa construida sobre el amor y la compasión enfatiza la relevancia del aspecto comunitario de la educación: la educación trasciende las paredes del aula; se extiende a la familia, al entorno más cercano y al contexto social. Por eso el docente promueve la participación de los padres de familia, potencia el trabajo colaborativo y estimula la conciencia en relación con lo social. Así se genera una escuela donde se aprende, pero también se vive.

El amor y la compasión son las fuerzas que humanizan el aprendizaje, desatan lo rígido de la enseñanza tradicional y promueven una educación igualitaria, crítica y con sentido de vida. Educar desde el amor y la compasión es comprender que cada momento en el aula es una oportunidad para crecer, aprender o enseñar a los demás y desarrollar la sensibilidad humana. El docente que actúa desde el amor y la compasión genera esperanza, transforma vidas y deja huella. El objetivo no es impartir conocimientos, sino contribuir a formar seres humanos íntegros y buenos. En suma, educar es amar al otro, a la vida, al futuro (como menciona Mendieta Toledo., 2023. Citado en el libro)

CONCLUSIONES

Por lo tanto, la educación inicial es la etapa donde se forjan las bases de valores y principios, emociones y actitudes que acompañarán a cada individuo durante el recorrido de su vida. La función del docente trasciende la mera transmisión de conocimientos contenidos en currículos y programas. Educar en valores éticos, porque, como se ha mencionado anteriormente, el docente deja de ser un simple profesional para convertirse en un agente ético y humano. El docente de nivel inicial es el primer modelo de conducta para sus alumnos; a través del mismo puede transmitir afecto, respeto, solidaridad, cooperación y compromiso. Educar en valores implica educar para la vida, educar para formar mejores ciudadanos con una formación integral y poder convivir en armonía dentro de las comunidades e instituciones educativas en las que se desenvuelven y cumplir con el papel de compromiso social.

El análisis realizado sobre los *Valores en la docencia del nivel inicial*, muestra que la práctica pedagógica debe estar sustentada por valores éticos; mediante la docencia debe primar la solidaridad con el otro y infundir amor por la profesión. La educación no puede estar desvinculada de lo ético; cualquier acción que realice un docente afecta el desarrollo del niño. La pedagogía del cariño entendida como cómo relacionarse con los demás mediante: paciencia, dulzura, sensibilidad, atención y comprensión es el eje transformador del proceso educativo. Educar desde el amor significa hacer consciente al niño de su propia valía como persona y al mismo tiempo como educador desde la infancia ser capaz de generar aprendizajes.

Los principios de diversidad y diferencia son los que dan un enfoque alternativo a la docencia desde una mirada más humanizadora e inclusiva; reconocer lo diferente sin dejar a un lado lo igual permite formar comunidades educativas donde cada estudiante es valorado desde una visión de sabiduría e inclusión. Dentro de este contexto el docente será un mediador y orientador a través de las estrategias pedagógicas que propicien el diálogo, la empatía y el trabajo colaborativo entre los estudiantes.

Educar desde la diversidad es crear un pensamiento crítico, una mirada sensible y un aprecio por el otro fundamentado en respeto y convivencia. Resumiendo, se requiere un docente de educación preescolar con un sentido ético, que tenga en cuenta los intereses y necesidades de su comunidad. Ser profesor es educar desde el saber y desde los principios para que juntos podamos construir una sociedad más equitativa y humana. La educación no es sino amor, ética y coherencia; principios rectores de nuestra práctica pedagógica. El maestro o la maestra que enseña con amor deja huellas imborrables; la educación con amor alimenta la esperanza para construir un mejor mañana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aristegui Sánchez, J., Carvallo Plas, B., García Vivar, J., Mendoza Bajaña, K., Perlaza Pozo, E., Pincay Samprieto, G., & Mendieta Toledo, L. (Eds.). (2023). Valores en la docencia del nivel inicial. Fundación Editorial Crisálidas. <https://editorialcrisalidas.com/2023/03/19/valores-en-la-docencia-del-nivel-inicial/>.

Ibarra Rosales, G. (2020). Ética profesional desde la perspectiva sociológica y filosófica. Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas., 9(17). DOI: <https://DOI.org/10.23913/ricsh.v9i17.202>

López Arrillaga, C. E. (2019). La Pedagogía del Amor y la Ternura: Una Práctica Humana del Docente de Educación Primaria. Redalyc, 4(13), 261-277. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/5636/563659492014/html/>

Luchetta, J. F., & García Labandal, L. (2013). Ética y rol profesional en la formación docente. Repositorio de la Universidad Nacional de la Plata.

Marmol Castillo, M., & Conde Lorenzo, E. (2023). La educación Inicial. Obtenido de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/24838/4/LA%20EDUCACIO%CC%81N%20INICIAL.pdf>

Díaz Montero, Y. Y. Estudio de caso de las relaciones afectivas de docentes y estudiantes y su influencia en el aprendizaje en un liceo rural del interior del departamento de Cerro Largo (2020) (Master's thesis).. Obtenido de. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/18237/1/D%C3%8DAZ_YENKAR_MESYP_II.pdf

Ministerio de Educación. (2016). Rol del docente en Educación Inicial. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/AGOSTO-PASA-LA-VOZ-subir.pdf>

Ochoa Cervantes, A., & Peiro Gregori, S. (2018). La educación en valores en la formación inicial de los profesores de educación. Dialnet, 15(1), 157-164. Obtenido de <http://www.aufop.com/>

Peralta Castro. (2023). Valores en la docencia del nivel inicial. Editorial Crisálidas. Obtenido de <https://editorialcrisalidas.com/wp-content/uploads/2023/03/LIBRO-Valores-en-la-docencia-del-nivel-inicial.pdf>

Pérez Norambuena, S., & Castelli Correia de Campos, L. F. (2024). Los valores en la Formación Inicial Docente. Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE., 181-194. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/2431/243178931011/243178931011.pdf>

Pontón Chévez, A., & Morocho Zuñiga, C. (2020). Retos y desafíos de la formación del docente de educación inicial en la modalidad virtual. Revista científica de investigación educativa. Obtenido de <http://portal.amelica.org/ameli/journal/676/6763666006/>

Ramos Serpa, G., & López Falcón, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. Scielo, 45(3). DOI: <http://dx.DOI.org/10.4067/S0718-07052019000300185>

Rodríguez Saltos, E. R., Moya Martínez, M., & Rodríguez Gámez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Ciencias de la educación*, 6(2), 23-50. DOI: <http://dx.DOI.org/10.23857/dc.v6i3.1205>

Rojas Artavia, C. (2011). Ética profesional docente: Un compromiso pedagógico humanístico. *Revista Humanidades*, 1, 1-22.

Ruiz Zarrate, M. L., García Bejarano, A., Núñez de Perdomo, C. R., & Rojas, M. (2020). Reflexión sobre la formación del educador de infancia con mirada prospectiva. *Redalyc*, 14(26). DOI: <https://DOI.org/10.15765/pnrm.v14i26.1485>

Salazar, G. (2010). Historia de nuestra educación: 200 años para aprender. Obtenido de https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/docencia_40.pdf

Urgilés Jácome, D. V. (2021). La importancia de la ética en la formación inicial. Obtenido de <https://rest-dspace.ucuenca.edu.ec/server/api/core/bitsstreams/9cfb3486-6cd0-4afd-a8e3-b5c8014c5abb/content>

Vargas Manrique, P. J. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 205-228. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4762/476255357008.pdf>

Vázquez García, F. (2020). La felicidad y la pedagogía del amor universal desde una visión holista. Wordpress. Obtenido de <https://bibliospd.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/01/ensayo-felicidad.pdf>

*Recursos digitales en la primera infancia
¿Apoyo educativo o riesgo para el desarrollo?*

*Digital resources in early childhood:
Educational support or developmental risk?*

<http://dx.doi.org/10.70557/raepmh.2.1.257-268=ENEIA.1.1.p>

Cevallos Mancilla Massiel Annabella

Massiel.cevallosm@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0006-6580-6584>

Universidad de Guayaquil, Guayaquil- Ecuador

Gómez Coello María Julia

maria.gomezcoe@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0006-4568-8031>

Universidad de Guayaquil, Guayaquil- Ecuador

López Caicedo Gerary Maily

Gerary.lopezc@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0004-7739-9934>

Universidad de Guayaquil, Guayaquil- Ecuador

Segura Toro Grimanesa Yuleydi

grimanesa.segurat@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0005-6878-7705>

Universidad de Guayaquil, Guayaquil- Ecuador

RESUMEN

La tecnología digital cambió por completo cómo viven los niños y trae cosas buenas pero también problemas y para lidiar con esto necesitamos reglas claras que realmente funcionen. Organizaciones como UNICEF, la OMS y la UNESCO han sacado guías que se enfocan en proteger a los menores, poner límites de tiempo frente a las pantallas que sean saludables, y enseñar habilidades digitales que vayan más allá de solo saber usar los aparatos, lo importante es que los papás y los maestros acompañen a los niños ya que no se trata de prohibir todo, se trata de estar ahí con ellos, guiándolos. En Latinoamérica y en Ecuador aplicar estas recomendaciones es complicado porque no todos tienen el mismo acceso a la tecnología, hay mucha desigualdad y además, muchos maestros no están capacitados para esto. Para crear una cultura digital responsable se necesita que todos trabajemos juntos, tanto los gobiernos, escuelas, familias. Hay que desarrollar políticas públicas que tomen en cuenta nuestras realidades y que fortalezcan las instituciones y solo así podemos garantizar que la tecnología ayude de verdad al desarrollo de los niños y no los perjudique.

Palabras Clave: Recursos digitales, infancia, apoyo educativo, riesgos, protección infantil

ABSTRACT

Digital technology has completely changed how children live, bringing both benefits and challenges. To address these, we need clear, effective rules. Organizations like UNICEF, the WHO, and UNESCO have published guidelines focused on protecting children, setting healthy screen time limits, and teaching digital skills that go beyond simply knowing how to use devices. The key is for parents and teachers to support children; it's not about banning everything, but about being there for them, guiding them. In Latin America and Ecuador, implementing these recommendations is complicated because not everyone has equal access to technology. There is significant inequality, and many teachers are not adequately trained. Creating a responsible digital culture requires everyone to work together—governments, schools, and families. We must develop public policies that consider our realities and strengthen institutions. Only then can we ensure that technology truly helps children's development, rather than harming them.

Keywords: Digital resources, childhood, educational support, risks, child protection

INTRODUCCIÓN

Hoy en día es súper común ver a los niños pequeños jugando con tablets, viendo videos o usando apps, estas situaciones ya son parte del día a día tanto en casa como en las escuelas. Y esto nos hace pensar ¿qué tanto impacto tienen estas tecnologías en cómo se desarrollan los niños? según Guamán et al. (2025), si usas bien estas herramientas y guías a los niños mientras las usan, pueden ayudarlos a pensar mejor y a ser más creativos.

Esta investigación es importante porque el tema no es solo sobre aprender, también tiene que ver en cómo los niños se relacionan con los demás y con cómo manejan sus emociones, por ejemplo; hay investigaciones que dicen que si dejas que los niños pasen mucho tiempo frente a pantallas sin control, pueden terminar con problemas como ansiedad o baja autoestima (Vasconcellos, 2025). Entonces el entender qué pueden hacer estas tecnologías y cuáles son sus límites es la clave para criar niños saludables.

El problema es que las tecnologías digitales tienen tanto cosas como buenas y cosas malas ya que por un lado pueden ser geniales para el aprendizaje porque estimulan varios sentidos y motivan a los niños, pero por otro al según Guamán et al (2025), si se usan de más o sin supervisión pueden afectar el desarrollo social y físico de los pequeños, entonces esto se ha vuelto un arma de doble filo.

Con este ensayo queremos demostrar con evidencia real qué dicen las investigaciones sobre el uso de tecnologías digitales en niños pequeños. El objetivo general es examinar investigaciones que analicen las ventajas y los peligros de utilizar recursos digitales para el desarrollo completo de los niños en la primera infancia. Por eso se definirán tres objetivos específicos como detectar los tipos de recursos digitales que son más utilizados en la primera infancia, examinar las ventajas y las pruebas de los riesgos vinculados con el uso de tecnologías digitales, examinar estándares para un empleo responsable y ventajoso de acuerdo con la literatura.

Nuestra finalidad es saber qué recursos digitales están usando los niños y así entender cómo los afectan, conocer los beneficios y los problemas que se han documentado nos ayuda a tomar mejores decisiones, ya sea como docentes o como padres de familia, la idea es no decir que la tecnología es mala ni tampoco que es la solución a

todo, lo que se busca es encontrar un balance que ayude a que los niños crezcan bien y sanos.

Desarrollo

Tipos de recursos digitales más utilizados en la primera infancia

Cuando hablamos de recursos digitales nos refiriendo a las herramientas tecnológicas que ayudan al aprendizaje y desarrollo de los niños pequeños y con esto se incluye apps, juegos educativos, videos donde los niños pueden interactuar y plataformas con contenido pensado especialmente para ellos. Según el estudio de Guamán et al. (2025), cuando usas estas herramientas con un objetivo claro y con un adulto que guíe a los niños, pueden mejorar cómo piensan, despertar su creatividad y hacer que se interesen más por aprender. Pero ojo, si las usas mal, pueden afectar otras áreas importantes como las habilidades sociales y emocionales.

Las apps educativas son programas que nos enseñan cosas a través de los juegos y las actividades divertidas, ayudan a los niños a desarrollar habilidades como reconocer colores, formas, letras y números; también mejoran la coordinación cuando los niños tocan y mueven cosas en la pantalla, así que como mencionan Tomalo et al. (2025) básicamente los niños aprenden jugando y esto hace que desarrollen el pensamiento lógico y aprendan a resolver problemas desde chiquitos.

Los juegos educativos digitales mezclan diversión con aprendizaje ya que los niños practican cosas como tomar decisiones, concentrarse y recordar información mientras juegan, como lo demuestra el estudio de Salto-Cambizaca et al. (2025) que encontró que estos juegos hacen que los niños se comprometan más y se motiven con las actividades de aprendizaje.

Los videos interactivos son diferentes a los videos normales porque hacen que los niños participen o sea, les hacen preguntas, les dan actividades o les piden que tomen decisiones para seguir con la historia y esto hace que piensen más y presten atención. Para Tomalo (2025), la experiencia es más activa y los niños retienen mejor la información.

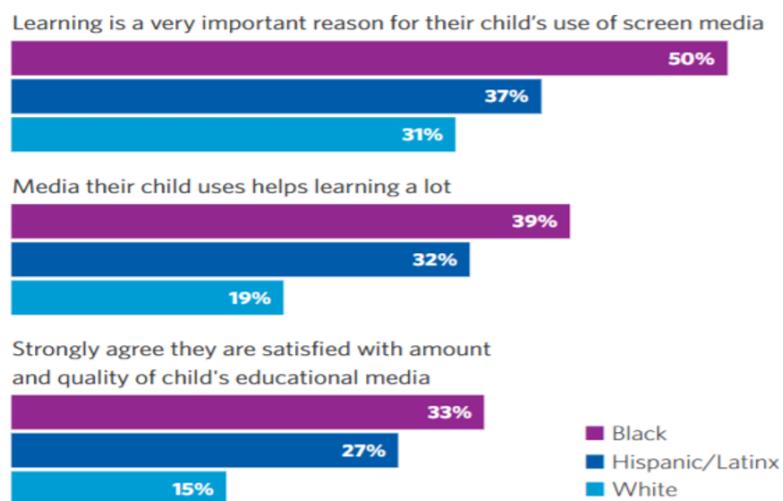
Las plataformas digitales educativas juntan varios tipos de recursos en un solo lugar porque tienen cuentos, juegos y actividades con audio y video, todo organizado para que se pueda hacer un seguimiento personalizado

del aprendizaje de cada niño. Tal como mencionan Guamán et al. (2025) en que estas plataformas facilitan que las familias y las escuelas trabajen juntas y permiten adaptar la educación al ritmo de cada niño.

Desde nuestro punto de vista estos recursos digitales tienen muchas formas y funciones diferentes porque si los usas con criterio y con un adulto que acompañe al niño, se vuelven herramientas súper útiles para potenciar el aprendizaje, desarrollar capacidades cognitivas, emocionales y sociales y preparar a los niños para un mundo cada vez más digital.

La integración de estas tecnologías en la primera infancia ha transformado cómo aprenden los niños tanto en la escuela como en casa, entre los más usados están las aplicaciones educativas interactivas. Estas apps, que están en tablets y smartphones, enseñan conceptos básicos como letras, números, colores y formas a través de juegos que mantienen el interés de los niños y de hecho un informe de Common Sense Media (2020) encontró que el uso de apps con un propósito educativo claro ha aumentado bastante en hogares con niños menores de 8 años (ver gráfico 1).

gráfico 1 Opinión de los padres sobre como los medios digitales ayudan a los niños a aprender.



Common Sense Media. (2020). The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight, 2020. Common Sense Media. https://www.commonSenseMedia.org/sites/default/files/research/report/2020_zero_to_eight_census_final_web.pdf

Otro recurso que tiene mucho impacto son los videos educativos y las plataformas de streaming, como YouTube Kids que es el líder aquí ya que este formato aprovecha el poder del sonido y las imágenes en movimiento para ofrecer de todo: desde canciones infantiles hasta historias simples que ayudan a los niños con sus emociones y habilidades sociales, una investigación publicada por Griffith et al. (2020) en National Library of Medicine confirmó que el contenido audiovisual educativo de buena calidad está relacionado con mejores resultados cuando los niños aprenden vocabulario, especialmente cuando los papás están ahí viéndolo con ellos.

Los libros digitales y las apps de lectura guiada son como la evolución natural de leer cuentos porque mezclan texto narrado con animaciones sutiles y efectos de sonido

que hacen la experiencia más rica y en estudios recientes muestran que estas herramientas pueden despertar el interés por la lectura en los niños sobre todo cuando las funciones interactivas están conectadas con la historia y no son solo adornos sin sentido (SCHOLASTIC, 2023).

Igualmente están las plataformas de videoconferencia, estas se volvieron súper importantes como un puente para la interacción social y el aprendizaje a distancia, los niños pueden mantener contacto con sus familiares o participar en clases virtuales con lo cual les da un estímulo social y cognitivo valioso cuando no pueden estar presencialmente.

Los juegos interactivos en línea que promueven resolver problemas y pensar lógicamente también son centrales

dado que muchos están en sitios web de canales infantiles educativos y presentan desafíos de memoria, patrones o clasificación que son importantes para el desarrollo cognitivo temprano.

Desde casa los asistentes virtuales con control parental se convirtieron en un compañero tecnológico dado que los niños les pueden pedir canciones, escuchar chistes o hacer preguntas curiosas y esto fomenta que hablen más y busquen información de una manera que antes no existía.

Las plataformas de aprendizaje adaptativo que son más comunes en las escuelas, están empezando a llegar a las casas y estos sistemas usan algoritmos para ajustar la dificultad de las actividades en tiempo real y personalizada que se adapta al ritmo de cada niño (Martínez Sánchez, 2023).

Desde nuestra perspectiva el mundo digital para los niños pequeños es diverso y dinámico porque predominan los recursos que priorizan la interacción, las historias audiovisuales y la personalización pero siempre con el acompañamiento de un adulto como factor clave para transformar el tiempo de pantalla en una experiencia de aprendizaje que realmente enriquezca.

Ventajas y riesgos del uso de tecnologías digitales en la primera infancia

Las ventajas

Usar tecnologías digitales en la primera infancia tiene ventajas importantes para el desarrollo cognitivo porque las apps educativas bien diseñadas pueden fomentar que los niños resuelvan problemas y piensen lógicamente. Hassinger-Das et al. (2020) asegura que Ofrecen entornos interactivos donde los niños experimentan y aprenden probando y equivocándose. Con esta exposición guiada estimula que se formen conexiones neuronales complejas dando paso a que se cree una base sólida para el aprendizaje futuro.

Partiendo al lenguaje y la alfabetización las herramientas digitales ofrecen recursos muy enriquecedores, como los libros electrónicos con funciones de texto resaltado y narración auditiva pueden expandir el vocabulario y mejorar la comprensión lectora en niños pequeños, investigaciones recientes muestran que usar estos medios de forma interactiva apoya el desarrollo de habilidades

lingüísticas tempranas de manera más efectiva que los materiales pasivos (Bacca Acosta & Ávila Garzón, 2020).

Con esto se ayuda a que los niños hagan una transición mucho más fluida hacia la lectura independiente.

La memoria y la atención también se benefician dado que hay juegos digitales que requieren que los niños se concentren y recuerden reglas o secuencias para avanzar en los niveles. El entrenamiento constante de la memoria de trabajo y la atención sostenida es fundamental para el éxito académico pues estas funciones ejecutivas predicen un buen rendimiento en matemáticas y lectoescritura (Bahar Ivgin & Akcay, 2020). Consideramos que es fundamental que el tiempo de pantalla sea supervisado y limitado.

Se nota un desarrollo importante en las habilidades visoespaciales cuando los niños interactúan con rompecabezas digitales y apps que implican manipular formas y patrones, mejoran su capacidad para entender relaciones espaciales, es por eso que esta habilidad es fundamental para disciplinas como las matemáticas, la ingeniería y las ciencias, Dore et al. (2020) han demostrado que los niños que usan regularmente este tipo de software muestran un razonamiento espacial más avanzado comparado con otros niños, concluimos que esto sugiere un impacto positivo a largo plazo.

La creatividad y la imaginación encuentran un nuevo canal de expresión con las tecnologías digitales y en la actualidad existen programas que permiten a los niños crear arte digital, componer música o incluso construir mundos virtuales simples. Para Yang et al. (2023), estas actividades son motivadoras pues promueven el pensamiento divergente y la capacidad de innovar ya que fomentan una mentalidad creativa que puede trasladarse a otros contextos de su vida.

Bajo nuestro punto de vista una ventaja es la personalización del aprendizaje ya que las plataformas educativas adaptativas ajustan el nivel de dificultad y el contenido en tiempo real y según las respuestas del niño, esto nos proporciona una experiencia de aprendizaje a la medida que se adapta a su ritmo individual y sus estilos de aprendizaje. Este enfoque personalizado ayuda a mantener a los niños comprometidos y puede ser particularmente beneficioso para aquellos con necesidades educativas especiales, optimizando su potencial cognitivo (Devisakti, Muftahu, & Xiaoling,

2023). Esto es un avance significativo en cómo enseñamos hoy en las aulas.

La estimulación sensorial

La estimulación sensorial por medio de las tecnologías digitales ofrece a los niños pequeños un universo de experiencias enriquecedoras dado que las pantallas táctiles permiten una interacción directa donde los niños pueden arrastrar, pellizcar y tocar cosas, desarrollando su coordinación visomotriz y recibiendo retroalimentación inmediata que refuerza el aprendizaje, es esta combinación de múltiples sentidos la que activa diversas áreas cerebrales al mismo tiempo.

En lo auditivo se puede ver que las aplicaciones bien diseñadas exponen a los niños a una gran diversidad de sonidos, melodías y ritmos, con esto agudiza su discriminación auditiva y sentido del ritmo, en investigaciones recientes demuestran que la exposición a sonidos complejos y estructuras musicales a través de medios digitales puede tener un impacto positivo en el desarrollo de habilidades prelectoras y la conciencia fonológica (Carpenter & Deliema, 2024), creando bases sólidas para el lenguaje.

La integración sensorial que es cuando el cerebro organiza la información de los sentidos, se ve notablemente favorecida puesto que las actividades digitales que requieren que los niños sincronicen lo que ven con lo que tocan y escuchan, fortalecen estas conexiones neuronales como exemplificación; seguir el ritmo de una canción en la pantalla puesto que una integración sensorial eficaz es fundamental para el comportamiento y el aprendizaje posterior, ayudando a los niños a procesar mejor su entorno (Galindo , 2025).

Para todos los niños con necesidades educativas especiales (NEE) estas herramientas son particularmente valiosas dado que las tablets y el software especializado ofrecen entornos controlados y predecibles para que los niños con trastornos del procesamiento sensorial exploren estímulos visuales y auditivos a su propio ritmo, que con esta personalización se reduce la ansiedad y permite una autorregulación más efectiva, funcionando como un soporte para su desarrollo (Vouglanis, 2024).

El sentido de la vista es estimulado con una paleta de colores, formas y movimientos imposible de replicar en el mundo físico debido a que las animaciones y gráficos

de alta calidad captan la atención visual y enseñan a los niños sobre el movimiento, las transformaciones y las relaciones espaciales de una manera dinámica e inmersiva, opinamos que esta exposición guiada contribuye al refinamiento de la agudeza visual y la percepción de profundidad en una etapa crítica del desarrollo.

Consideramos que la tecnología digital básicamente abre puertas que antes estaban cerradas porque un niño que vive en la ciudad puede meterse en el fondo del mar, escuchar cómo suena la selva de verdad o jugar con figuras geométricas raras, todo sin salir de su cuarto o del colegio, son esas experiencias virtuales que les abren la mente y despiertan esa curiosidad natural por todo lo que hay afuera. Como mencionan Vaiopoulou et al. (2021) no reemplazan tocar y sentir las cosas en la vida real, pero las complementan de una forma que es súper valiosa.

Otro punto importante es que estas tecnologías ayudan a que los niños tomen control de su propio aprendizaje pues las apps educativas y las plataformas interactivas dejan que cada niño vaya a su ritmo, sin la presión de tener que seguirle el paso al resto del grupo como pasa en las clases normales y esto es fabuloso porque para Salto – Cambizaca et al. (2025) los que necesitan más tiempo para entender algo o para los que se aburren porque ya captaron todo y quieren más, se crea una experiencia mucho más personal que respeta los tiempos de cada quien.

Las herramientas digitales también alimentan esa curiosidad que los niños tienen de forma natural puesto que le dan acceso rápido a un montón de información, videos, imágenes, juegos que captan su atención y lo mejor es que pueden investigar lo que les interesa por su cuenta. Esta exploración que hacen solos, fortalecen esas ganas de aprender que vienen de adentro y les enseña a buscar respuestas por sí mismos, habilidades que van a necesitar toda la vida (Cevallos García & Rodríguez Zambrano, 2025).

Hay algo más que me parece importante: el desarrollo de habilidades metacognitivas pues muchas apps les dan retroalimentación al instante cuando se equivocan, entonces los niños pueden ver sus errores y entender cómo mejorar ahí mismo, este proceso de estar constantemente evaluándose les ayuda a conocerse mejor y a saber qué se les da bien y qué no tanto. Eso impulsa el pensamiento crítico y la capacidad de reflexionar sobre cómo están

aprendiendo, que son cosas fundamentales para ser buenos estudiantes (Gomez Burgos & Vera Anzules, 2025).

Las tecnologías preparan a los niños desde chiquitos para moverse bien en ambientes tecnológicos que van a ser parte de su futuro tanto en la escuela como en el trabajo ya que cuando interactúan con dispositivos y apps de forma intencional, aprenden a navegar por interfaces, resolver problemas técnicos básicos y usar recursos digitales para lograr lo que quieren, esto les da una base sólida de autonomía con la tecnología que les va a servir para adaptarse a un mundo que cambia constantemente (Rojas Barahona, 2022).

Todas estas ventajas funcionan de verdad cuando hay un adulto que guía y cuando se ponen límites de tiempo claros dado que la tecnología tiene que ser un complemento, no un reemplazo de las experiencias de aprendizaje de siempre y lo ideal es mezclar actividades digitales supervisadas con juego libre, exploración física del mundo real e interacción cara a cara con otros niños, es esa combinación equilibrada es lo que permite que desarrollen un aprendizaje autónomo completo y que toque todas las áreas de su crecimiento. Así las herramientas digitales cumplen su función educativa sin crear dependencia ni quitarle espacio a otras experiencias que también son súper valiosas (Romero Tena & Romero González, 2020).

Los riesgos

La exposición prolongada a tecnologías digitales en la primera infancia puede generar conductas adictivas, dado que este riesgo fue reconocido oficialmente en 2022 cuando la Organización Mundial de la Salud incluyó la adicción a los videojuegos en el CIE 11 y empleó el concepto de uso problemático para internet y redes sociales (Sociedad Argentina de Pediatría, 2025).

Este peligro se agrava porque muchas plataformas digitales aplican principios de condicionamiento operante para fomentar el consumo de contenidos y crear dependencia y los niños con su cerebro inmaduro y su escaso autocontrol, están en una posición de gran vulnerabilidad (Neurocentro, 2024). Creemos que esto se deriva en patrones de uso compulsivo que perjudican sus actividades diarias, sus vínculos familiares y su desarrollo integral.

Un caso impactante y documentado fue el retraso en el lenguaje ya que después de la pandemia el 60% de los niños no alcanzó los hitos de comunicación verbal que se esperan a los tres años y esto motivó a que la UNICEF y la OMS ampliaran la recomendación de no exponer a las pantallas a los niños cero a tres años (Infobae, 2023).

Un estudio crucial de JAMA Pediatrics en 2023 con más de 7000 niños en el país de Japón concluyó que los bebés de un año con más de cuatro horas diarias de pantallas tenían cinco veces más probabilidades de presentar retrasos en comunicación y resolución de problemas a los dos años y el doble a los cuatro (Funcataes, 2025). Consideraremos una relación clara entre la exposición y la afectación de las capacidades lingüísticas.

¿Por qué pasa esto? Porque antes de los tres años que es una etapa crucial del lenguaje, el niño aprende a hablar mediante la observación e interacción, activando sus neuronas espejo pero la pantalla proporciona una interacción unidireccional que no estimula ni modela una respuesta (Crónico Uno, 2025).

El cerebro infantil recibe estímulos excesivos como imágenes, música y colores que no puede procesar adecuadamente y esto sobreestimula su sistema nervioso y hace que las actividades fundamentales como lo son el juego creativo le resulten tediosas y todo esto retrasa notablemente la adquisición de vocabulario y el desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo (Crónico Uno, 2025), En nuestro criterio esto limita las oportunidades de comunicación verbal esenciales para su crecimiento. El aislamiento social es otra consecuencia grave ya que el tiempo en pantallas reduce las interacciones intrafamiliares que son vitales para el desarrollo cerebral (Neurocentro, 2024). La limitación de contacto cara a cara es la que perjudica la adquisición de habilidades sociales y emocionales básicas en los niños.

Este problema se intensificó durante la pandemia de Covid-19 porque se manifestó en conflictos con la educación virtual y el aislamiento y se dio como resultado un impacto profundo en las capacidades de los niños para desarrollar competencias interpersonales (Medios UNNE, 2024).

Los niños tuvieron una dependencia con los celulares y esta misma fue la que redujo la participación en actividades grupales y también al aire libre, esto conllevó un desplazamiento a las interacciones familiares al

reemplazar conversaciones en el momento de las comidas o los juegos en común (Polo Martín, 2025).

La sobreexposición visual es un riesgo físico directo porque los bebés y niños al no tener completamente desarrolladas sus capacidades visuales no enfocan correctamente ya que las pantallas les provocan mayor fatiga visual, sensibilidad al brillo, dolores de cabeza, irritación y sequedad ocular (Grandvisión España Grupo óptico , 2023)

El Colegio Nacional de Ópticos-Optometristas alerta que el uso abusivo de dispositivos electrónicos incrementa el riesgo de miopía en niños y esto se debe a factores como la visión tubular que fomenta el estrés visual, el desarrollo inadecuado de la musculatura ocular por enfocar siempre de cerca y la reducción del parpadeo que genera una sequedad, irritación y picazón (Grandvisión España Grupo óptico , 2023). Estas son condiciones que pueden dañar permanentemente la salud visual de los menores.

La ciencia ha confirmado que la exposición prolongada a pantallas causa el síndrome de visión por computadora o fatiga visual digital y los síntomas incluyen sequedad, picor, lagrimeo, enrojecimiento, visión borrosa y cefaleas ya que estos surgen por la disminución del parpadeo, que pasa de 15 a entre 7 y 10 veces por minuto debido a configuraciones de brillo excesivo o contraste deficiente y por reflejos en la pantalla (Catalá Mora & Del Prado Sánchez , 2020).

Asimismo la luz azul de los dispositivos que aunque no se ha probado que dañe directamente las estructuras oculares, esta si altera el sueño nocturno y los ritmos circadianos, especialmente con exposición vespertina porque interrumpe la liberación de dopamina en la retina que regula la forma del globo ocular durante su desarrollo e influye en los ritmos circadianos y la producción de melatonina (Grandvisión España Grupo óptico , 2023).

Bajo nuestro punto de vista esto es un impacto que va más allá de lo visual para afectar el bienestar general del niño.

Comprender estos riesgos exige admitir que no actúan de forma aislada porque se interconectan y refuerzan, creando un círculo vicioso y cuando un niño desarrolla dependencia a las pantallas se disminuye su juego al aire libre, aumentando el riesgo de miopía, al mismo tiempo la falta de interacción social perjudica su lenguaje

y la sobreestimulación constante daña su atención y funciones ejecutivas.

El Comité de Personas Expertas para el desarrollo de un entorno digital seguro nos indica que el aislamiento tras una pantalla dificulta el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas esenciales para el crecimiento (ProFuturo, 2025).

A pesar de que todo esto suena bastante grave la verdad es que hay que mantener la calma y entender algo clave que es que el problema no es la tecnología en sí misma, es problema está en usarla demasiado o de mala manera, sobre todo cuando los niños están en una etapa súper crítica de su desarrollo, las organizaciones internacionales son bien claras con sus recomendaciones: hay que limitar drásticamente el tiempo que los más pequeños pasan frente a las pantallas.

La Academia Americana de Pediatría menciona que los menores de dos años directamente no deberían tener contacto con pantallas lo que necesitan es jugar al aire libre, con juegos tradicionales; para los niños de tres a cinco años el límite es una hora al día y para los de seis a dieciocho años, dos horas diarias como máximo (MGM, 2025).

Estas reglas no están tratando de hacer ver la tecnología como el demonio, buscan crear un marco para que los niños se desarrollen sanamente ya que la idea es aprovechar lo bueno de lo digital sin exponerlos a los riesgos de estar todo el día pegados a una pantalla, lo que marca la diferencia es que haya un adulto acompañando, que los contenidos sean de calidad y que haya balance con otras actividades, así es como minimizas lo negativo y sacas el máximo provecho de lo educativo.

Nosotros creemos que es súper urgente que familias, los educadores, los profesionales de la salud y la sociedad entera tienen que asumir la responsabilidad de proteger a los más chiquitos de los riesgos del uso excesivo de tecnología y no se trata solo de poner límites claros también de promover alternativas más saludables como lo son jugar afuera, leer juntos, conversar cara a cara, hacer actividades que fomenten la creatividad y la interacción social real.

Los papás y cuidadores tienen que entender que usar el móvil como niñera tecnológica sin supervisar lo que ven puede traer consecuencias a largo plazo en el desarrollo

físico, emocional, social y cognitivo de los niños (Polo Martín, 2025). Hay que establecer horarios definidos para el uso, participar en actividades juntos y educar desde temprano sobre el uso responsable ya que solo con un enfoque integral bien informado y con verdadero compromiso vamos a poder equilibrar los beneficios innegables de lo digital con la protección del desarrollo saludable de las nuevas generaciones.

Reglas para usar la tecnología de forma responsable y que realmente sea beneficiosa

Organizaciones como la UNICEF han creado normas especiales para proteger a los menores en el mundo digital ya que ellos enfatizan que “los niños tienen derecho a la privacidad y protección de su información personal, así como a espacios digitales seguros que promuevan su desarrollo integral” (UNICEF, 2025). Nosotros vemos este enfoque como algo que pone al niño como alguien con derechos dentro del entorno digital y no como un simple receptor pasivo.

Esto significa que las familias y las escuelas tienen que participar activamente en la gestión de la tecnología; en proteger la información personal, controlar con qué contenidos tienen contacto los niños, educar digitalmente porque todo esto son bases esenciales que necesitan atención urgente en cualquier ambiente educativo de hoy.

La OMS también ha expresado su preocupación por los efectos de estar mucho tiempo frente a las pantallas en el bienestar físico y psicológico de los niños, dado que ellos determinaron que “los niños de 2 a 4 años no deberían estar expuestos a más de una hora diaria de actividades sedentarias frente a pantallas, priorizando siempre el juego activo y la interacción social directa” (Ministerio de Salud pública y bienestar social , 2023). Estas recomendaciones vienen de estudios que muestran cambios en los patrones de sueño, problemas de concentración y falta de actividad física en la infancia.

Adoptar estas restricciones no es tan fácil ya que hay obstáculos sociales y logísticos, sobre todo en comunidades donde los dispositivos digitales se usan al mismo tiempo para aprender, entretenerte y mantenerse en contacto con la familia y la verdad es que poner límites saludables va más allá de simples recomendaciones de salud, es que necesitamos cambios culturales importantes en cómo vemos la educación y la enseñanza en esta época digital.

La UNESCO ha resaltado algo importante y es que hay que desarrollar habilidades digitales completas que vayan más allá de saber usar la tablets o el teléfono, mencionan que “la alfabetización mediática e informacional debe capacitar a los ciudadanos para acceder, analizar, evaluar y crear contenidos digitales de manera crítica y ética” (UNESCO, 2025). Creemos que esta afirmación reconoce que la tecnología no es neutral e implica conflictos éticos, sociales y políticos que se deben abordar desde la educación formal.

Las noticias falsas, el acoso en línea, la dependencia tecnológica y la desigualdad en el acceso nos representan desafíos complejos y nosotros pensamos que estos problemas se solucionan con educación reflexiva y guía continua. Los profesores tienen la tarea de incluir estas habilidades en planes de estudio que ya están saturados mientras muchas escuelas no tienen ni la infraestructura necesaria ni lineamientos internos sobre cómo usar la tecnología.

Nuestra postura es que la mejor estrategia educativa para la tecnología es la guía activa de padres y profesores, no la prohibición, tal como dicen los expertos, “el acompañamiento activo, caracterizado por el diálogo, la supervisión constructiva y el establecimiento de acuerdos familiares sobre el uso de dispositivos, resulta más efectivo que el control restrictivo para promover hábitos digitales saludables” (Livingstone & Blum-Ross, 2020).

Pero esta visión choca con la realidad ecuatoriana marcada por la enorme brecha de conectividad y la falta de preparación de los docentes especialmente en zonas rurales es por eso que necesitamos políticas adaptadas a nuestra realidad para garantizar que la tecnología sea una herramienta de desarrollo.

Como grupo opinamos que desarrollar una conciencia digital responsable en Ecuador requiere urgentemente coordinar las acciones de los ministerios, escuelas y hogares, ir más allá de iniciativas aisladas y para lograr un verdadero bienestar digital es fundamental que las instituciones mejoren sus capacidades para aplicar programas continuos de educación familiar, actualicen las leyes de protección de datos de menores y refuerzen la capacitación de los docentes en ciudadanía digital.

Solo con una estrategia integral y cooperativa vamos a poder asegurar que la tecnología realmente impulse

el desarrollo de los niños respetando sus derechos y potencial en lugar de exponerlos a riesgos que se pueden prevenir o aumentar las desigualdades que ya existen.

CONCLUSIÓN

Este ensayo examinó de forma integral el papel de los recursos digitales en la primera infancia, identificando ventajas importantes, como la mejora del desarrollo cognitivo, del lenguaje, la memoria y la atención, junto con la posibilidad de personalizar el aprendizaje. También documentamos riesgos preocupantes como la adicción, el retraso en el lenguaje, el aislamiento social y problemas visuales.

Los estándares de los organismos como la UNICEF, OMS y UNESCO destacan la protección de datos, la limitación del tiempo de pantalla y la alfabetización digital crítica como pilares fundamentales para el uso responsable. El objetivo general de examinar las ventajas y los peligros de usar recursos digitales para el desarrollo completo de los niños en la primera infancia se cumplió mediante el análisis crítico de evidencia científica actual que confirma la dualidad de esta herramienta tecnológica.

Nosotros consideramos que la tecnología no es inherentemente buena ni mala porque su impacto depende de la calidad del contenido, el tiempo de exposición y sobre todo del acompañamiento de un adulto. Desde nuestra perspectiva grupal creemos que padres, profesores y autoridades del Ecuador y de Latinoamérica tienen que actuar con base en lo que si funciona, o sea poner límites claros al tiempo de usar la pantalla, de darle prioridad a las interacciones sociales, de elegir contenidos de muy buena calidad y de estar ahí como guías activos, trabajando de esta manera y bien informados es que vamos a lograr que los niños aprovechen lo buena que tiene la tecnología sin dañar su salud y su desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bacca Acosta, J., & Ávila Garzón, C. (2020). Participación estudiantil en sistemas de evaluación basados en dispositivos móviles: un análisis de supervivencia (Vol. 37). Revista de Aprendizaje Asistido por Ordenador. doi:<https://doi.org/10.1111/jcal.12475>

Bahar Ivgin, A., & Akcay, H. (2020). El impacto del uso de juegos educativos y digitales en el rendimiento científico

de los estudiantes de secundaria. Revista Internacional de Tecnología en la Educación. doi:10.46328/ijte.781

Carpenter, Z., & Deliema, D. (2024). Vincular la postura epistémica y la resolución de problemas con la autoconfianza durante el juego en un videojuego de rompecabezas. (Vol. 216). Revista Informática y Educación. doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105042>

Catalá Mora, J., & Del Prado Sánchez , C. (2020). Uso de pantallas y confinamiento: repercusión en la salud visual y recomendaciones para un buen uso. Sant Joan de Déu. Obtenido de <https://escolasalut.sjdhospitalbarcelona.org/es/consejos-salud/seguridad-uso-pantallas-confinamiento-repercusion-salud-visual-recomendaciones-buen-uso>

Cevallos García, K., & Rodríguez Zambrano, A. (2025). Aprendizaje autónomo en Educación Inicial: Un estudio de revisión (Vol. 6). Código Científico Revista de Investigación. doi:<https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/nE2/1092>

COMMON SENSE. (2020). Censo de Sentido Común de 2020: Uso de los medios de comunicación por parte de niños de cero a ocho años. COMMON SENSE. Obtenido de https://www.commonsemmedia.org/sites/default/files/research/report/2020_zero_to_eight_census_final_web.pdf

Crónico Uno. (2025). El exceso de tiempo frente a pantallas retrasa el habla en niños y niñas. Obtenido de <https://cronica.uno/cuantas-horas-pasa-su-hijo-tablet-pregunta-revelo-retraso-habla/>

Devisakti, A., Muftahu, M., & Xiaoling, Y. (2023). Brecha digital entre estudiantes B40 en instituciones de educación superior de Malasia. Springer Nature. Obtenido de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-023-11847-w>

Dore, R., Logan, J., Lin, T., Purtell, K., & Justicia, L. (2020). Asociaciones entre el uso de los medios de comunicación por parte de los niños y sus habilidades lingüísticas y de lectoescritura. National Library of Medicine. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01734>

Funcataes. (2025). Impacto del uso excesivo de pantallas en el desarrollo del lenguaje en la infancia. Obtenido

de <https://funcataes.org/2025/05/16/impacto-del-uso-excesivo-de-pantallas-en-el-desarrollo-del-lenguaje-en-la-infancia/>

Galindo , J. (2025). El impacto del juego sensorial en la educación infantil: La guía completa para educadores del Reino Unido. Classroom Direct. Obtenido de https://classroomdirect.co.uk/blogs/blog/the-impact-of-sensory-play-in-early-childhood-education-the-complete-guide-for-uk-educators?srsltid=AfmBOopeAb_aOaHuAMTuarsNii6c0XmGk_SbW8X440j9s_JhfCg0292n

Gartner. (2023). Guía de mercado para soluciones de IA conversacional. Garnet Inc. Obtenido de <https://www.gartner.com/en/documents/5332563>
Gomez Burgos, D., & Vera Anzules, F. (2025). La alfabetización digital y su incidencia del aprendizaje autónomo en el nivel de bachillerato. Revista Multidisciplinar Ciencia Latina. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16813

Grandvisión España Grupo óptico . (2023). ¿Las pantallas dañan la vista de los niños? Cómo proteger sus ojos. +Visión. Obtenido de <https://www.masvision.es/blog/uso-pantallas-salud-visual-ninos>

Griffith , S., Hagan, M., Heymann, P., Heflin, B., & Bagner, D. (2020). Aplicaciones como herramientas de aprendizaje: una revisión sistemática. National Library of Medicine. Obtenido de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31871246/>

Guaman Yugcy, G., Vera Hormaza, G., Humanante Salvatierra, S., & Sumba Jaramillo, K. (2025). Uso de tecnologías digitales en la Educación Inicial: Beneficios y Consideraciones. Polígonos del Conocimiento. Obtenido de <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/download/10173/26776>

Hassinger Das, B., Brennan, S., Dore, R., Michnick Golinkoff, R., & Hirsh Pasek, K. (2020). Niños y Pantallas (Vols. 2:69-92). Annual Reviews. Obtenido de <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-devpsych-060320-095612>

Infobae. (2023). El uso de pantallas produce retrasos en el lenguaje de los niños: cuáles son las razones, según los expertos. Obtenido de <https://www.infobae.com/>

salud/2023/07/13/el-uso-de-pantallas-produce-retrasos-en-el-lenguaje-de-los-ninos-cuales-son-las-razones-segun-los-expertos/

Lau, W., Jong, M., Mesch, G., & Song, L. (2024). Relaciones longitudinales entre conductas de riesgo en línea y desarrollo tecnológico positivo en adolescentes: un enfoque centrado en la persona. Revista Computers in Human Behavior.

Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives. Oxford University Press. Obtenido de <https://academic.oup.com/book/32086>

Martínez Sánchez, I. (2023). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. UNESCO. Obtenido de <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology>
Medios UNNE. (2024). Tecnología e infancias: “Lo que sucede en la pantalla es tan real como lo que sucede en el cuarto de juegos”. Obtenido de <https://medios.unne.edu.ar/2024/03/25/tecnologia-e-infancias-lo-que-sucede-en-la-pantalla-es-tan-real-como-lo-que-sucede-en-el-cuarto-de-juegos/>

MGM. (2025). Efectos del uso temprano de tecnología en niños. MGM Noticias. Obtenido de <https://mgmnoticias.mx/2025/01/03/efectos-del-uso-temprano-de-tecnologia-en-ninos/>

Ministerio de Salud pública y bienestar social , P. (2023). OMS recomienda evitar exponer a niños menores de dos años de vida a pantallas. Obtenido de <https://www.mspbs.gov.py/portal/27094/oms-recomienda-evitar-exponer-a-nintildeos-menores-de-dos-antildeos-de-vida-a-pantallas.html>

Neurocentro. (2024). Impacto negativo del uso de dispositivos digitales en el desarrollo de niños y niñas. Obtenido de <https://neuro-centro.com/uso-de-dispositivos-digitales-e-impacto-negativo-en-el-desarrollo-de-los-ninos-y-ninas/>

Polo Martín, M. (2025). Los problemas asociados al uso de móviles en niños pequeños. Revista Ocronos. Obtenido de <https://revistamedica.com/problemas-asociados-uso-moviles-ninos/>

ProFuturo. (2025). Tecnología en la infancia: los expertos opinan. Obtenido de <https://profuturo.education/>

observatorio/tendencias/tecnologia-en-la-infancia-los-expertos-opinan/

Rojas Barahona, C. (2022). Primera infancia en la era de la transformación digital: Una mirada iberoamericana. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Obtenido de <https://oei.int/wp-content/uploads/2022/04/primera-infancia-transformacion-digital-esp.pdf>

Romero Tena, R., & Romero González, A. (2020). Aprendizaje con robótica del patrón AB en niños de 3 años. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. doi:<https://doi.org/10.21556/edutec.2020.72.1579>

Salto Cambizaca, M., Pasquel Martínez, G., Reino Robledo, B., Granda Duque, L., & Betancourt Hidalgo, D. (2025). Tecnología digital y desarrollo de habilidades tempranas en educación inicial (Vol. 1). Revista de Investigación en Ciencias de la Educación. doi:<https://doi.org/10.53877/riced1.1-67>

SCHOLASTIC. (2023). Informe de lectura para niños y familias de Scholastic. SCHOLASTIC. Obtenido de <https://www.scholastic.com/content/corp-home/kids-and-family-reading-report.html>

Sociedad Argentina de Pediatría. (2025). Uso problemático de redes sociales, videojuegos y apuestas en línea en la infancia y la adolescencia (Vol. 123). Archivos Argentinos de Pediatría. Obtenido de <https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2025/v123n2a02.pdf>

Tomalo Pilatasig, M., Mejia Villacres, E., Suarez Navas, N., & Camacho Peña, P. (2025). La efectividad de las tecnologías educativas en la educación inicial, y sus implicaciones para la práctica educativa y el aprendizaje infantil. Revista ASCE Magazine.

UNESCO. (2025). La UNESCO destaca cómo el aprendizaje digital puede promover la equidad en contextos con recursos limitados. Obtenido de <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-destaca-como-el-aprendizaje-digital-puede-promover-la-equidad-en-contextos-con-recursos>

UNICEF. (2025). Las restricciones de edad por sí solas no garantizan la seguridad de la infancia y la adolescencia en internet. Obtenido de <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/restricciones-edad-no-garantizan-seguridad-infancia-internet>

Vaiopoulou, J., Papadakis, S., Sifaki , E., Stamovlasis , D., & Kalogiannakis, M. (2021). Percepciones de los padres sobre el uso de aplicaciones educativas para niños de preescolar: Desarrollo y validación de un nuevo instrumento (PEAU-p) y exploración de los perfiles de los padres. (Vol. 11). Revista de Ciencias del Comportamiento. doi:<https://doi.org/10.3390-bs11060082>

Vasconcellos, R. (2025). Impacto psicológico del uso de pantallas en niños pequeños. Anales de Pediatría. Obtenido de <https://www.analesdepediatria.org/es-impacto-pantallas-redes-sociales-salud-articulo-S1695403325001444>

Vouglanis, T. (2024). The use of educational digital games in the education of students with Down. International Journal of Science and Research Archive. doi:<https://doi.org/10.30574/ijrsa.2024.13.1.1748>

Yang , Y., Dong, Y., Jiang, L., Xu, C., Luo, C., Zhao, G., & Kurup, P. (2023). Solicitar un compromiso a los docentes para enseñar de maneras sin precedentes: El papel mediador de la capacidad de acción del profesorado. Revista Británica de Tecnología Educativa. doi:<https://doi.org/10.1111/bjet.13322>