

ACTIVIDADES Y MATERIALES DIDÁCTICOS para el desarrollo integral de los niños de educación inicial

1era Edición



ACTIVIDADES Y MATERIALES DIDÁCTICOS para el desarrollo integral de los niños de educación inicial

Karen Pilar Quijje Quiroz
Ibeth Haydee Parrales Pincay
Rosa del Rocío Pinargote Chancay
Raquel Vera Zavala
María Esther Zambrano González
Jimmy Daniel Cedeño Castro
Carlos Luis Bacusoy Sánchez
Carlos Xavier Marcillo Sánchez
Fabián Alejandro Vega Matute
Jenny Angélica Maldonado Flores
María Jaritza Espinoza Macías
René Gras Rodríguez
Patricio Rolando Soledispa Gutiérrez
Jimmy Javier Choez Aranea
Mauricio Cicerón Alcívar Vélez
Sandra María Sabando Zambrano
Katy Mónica Cañarte Reyes
Verónica Karina Castro Pinargote
Lisbet Katherine Figueroa Muñiz
Johanna Gabriela Reyes Regalado

Autores Investigadores



SABEREC 5.0

ACTIVIDADES Y MATERIALES DIDÁCTICOS para el desarrollo integral de los niños de educación inicial

AUTORES

INVESTIGADORES

Karen Pilar Quijije Quiroz

Magíster en Educación

Ingeniera Agropecuaria

Universidad Estatal del Sur de Manabí

Carrera Educación Inicial

✉ karen.quijije@unesum.edu.ec

ID <https://orcid.org/0009-0007-6862-6375>

Ibeth Haydee Parrales Pincay

Magíster en Educación

Ingeniera en Computación y Redes

Universidad Estatal del Sur de Manabí

Carrera Educación Inicial

✉ ibeth.parrales@unesum.edu.ec

ID <https://orcid.org/0000-0001-6102-6827>

Rosa del Rocío Pinargote Chancay

Docente de la Universidad Estatal del Sur de Manabí

✉ rosa.pinargote@unesum.edu.ec

ID <https://orcid.org/0000-0001-9899-9243>

Raquel Vera Zavala

Magíster en Educación con mención en
Pedagogía en Entornos Digitales
Universidad Estatal del Sur de Manabí
Carrera de Educación Inicial

✉ raquel.vera@unesum.edu.ec

ID <https://orcid.org/0000-0003-2873-2134>

María Esther Zambrano González

Magíster en Administración Pública;
Magíster en Educación;
Docente de la carrera de Educación Inicial;
Universidad Estatal del Sur de Manabí;
Jipijapa, Ecuador;

✉ maria.zambrano@unesum.edu.ec

ID <https://orcid.org/0000-0002-0704-575X>

Jimmy Daniel Cedeño Castro

Magíster en Pedagogía del Inglés como Lengua Extranjera
Licenciado en Ciencias de la Educación mención Ingles – Francés
Universidad Estatal del Sur de Manabí
Carrera Educación Inicial

✉ jimmy.cedeno@unesum.edu.ec

ID <https://orcid.org/0000-0002-7399-1285>

Carlos Luis Bacusoy Sánchez

Magíster Administración Pública
Magíster en Pedagogía Mención en
Formación Técnica y Profesional
Economista
Universidad Estatal del Sur de Manabí
Carrera Educación Inicial

✉ carlos.bacusoy@unesum.edu.ec

ID <https://orcid.org/0009-0001-2751-4576>

Carlos Xavier Marcillo Sánchez

Máster en Neuropsicología y Educación
Psicólogo Clínico
Docente de la carrera de Psicopedagogía

Universidad Estatal del Sur de Manabí

 carlosxavier.marcillo@unesum.edu.ec
 <https://orcid.org/0009-0007-3894-3257>

Fabián Alejandro Vega Matute

Magíster en Administración Pública

Magíster en Educación

Psicólogo Organizacional

Universidad Estatal del Sur de Manabí

Carrera de Psicopedagogía

 alejandro.vega@unesum.edu.ec
 <https://orcid.org/0000-0003-2594-5548>

Jenny Angélica Maldonado Flores

Licenciada en Enfermería

Magíster en Educación

Universidad Estatal del Sur de Manabí

 jenny.maldonado@unesum.edu.ec
 <https://orcid.org/0000-0003-3329-2452>

María Jaritza Espinoza Macías

Magíster en Educación

Magíster en Dirección y Liderazgo de Centros Educativos

Licenciada en Ciencias de la Educación mención Inglés

Universidad Estatal del Sur de Manabí

 <https://orcid.org/0009-0000-1025-3990>

René Gras Rodríguez

Magíster en Ciencias de la Educación mención Química

Licenciado en Educación especialidad Química

Universidad Estatal del Sur de Manabí

 rene.gras@unesum.edu.ec
 <https://orcid.org/0000-0001-6220-9422>

Patricio Rolando Soledispa Gutiérrez

Magíster en Educación y Creatividad

Licenciado en Ciencias de la Educación especialidad Inglés

Universidad Estatal del Sur de Manabí

 patricio.soledispa@unesum.edu.ec
 <https://orcid.org/0000-0003-2143-2673>

Jimmy Javier Choez Aranea

Magíster en Educación
Ingeniero en Sistemas Computacionales
Universidad Estatal del Sur de Manabí

✉ jimmy.choez@unesum.edu.ec

ID <https://orcid.org/0009-0001-0369-1877>

Mauricio Cicerón Alcívar Vélez

Magíster en Tecnologías de la Información y Comunicación,
Mención en Seguridad de Redes y Comunicaciones
Magíster en Educación

Ingeniero en Sistemas Computacionales
Universidad Estatal del Sur de Manabí

✉ mauricio.alcivar@unesum.edu.ec

ID <https://orcid.org/0009-0007-8461-2926>

Sandra María Sabando Zambrano

Magíster en Educación.
Licenciada Ciencias de la Educación,
Mención Educación Parvularia
Docente de la Carrera de Educación Inicial.
Universidad Estatal del Sur de Manabí.

✉ sandra.sabando@unesum.edu.ec

ID <https://orcid.org/0009-0002-9230-5305>

Katy Mónica Cañarte Reyes

Magíster Gerencia Educativa.
Licenciada Ciencias de la Educación.
Docente de la Carrera de Educación Inicial.
Universidad Estatal del Sur de Manabí.

✉ katy.canarte@unesum.edu.ec

ID <https://orcid.org/0009-0004-6302-1906>

Verónica Karina Castro Pinargote

Magíster en Educación Inicial
Universidad Estatal del Sur de Manabí
Jipijapa, Ecuador

✉ veronica.castro@unesum.edu.ec

ID <https://orcid.org/0009-0001-0953-6720>

Lisbet Katherine Figueroa Muñiz

Magíster en Educación con mención en Pedagogía
Universidad Estatal del Sur de Manabí



lisbet.figueroa@unesum.edu.ec



<https://orcid.org/0000-0002-5791-5725>

Johanna Gabriela Reyes Regalado

Magíster en Educación
Licenciada en Terapia de Lenguaje
Técnico Superior en Interpretación de Lengua de Señas Ecuatoriana
Universidad Estatal del Sur de Manabí



johana.reyes@unesum.edu.ec



<https://orcid.org/0009-0008-0058-1024>

ACTIVIDADES Y MATERIALES DIDÁCTICOS para el desarrollo integral de los niños de educación inicial

REVISORES

ACADÉMICOS

Dr. Edesmin Wilfrido Palacios Paredes PhD.

Doutor em Educacao;

Mestre em Educacao;

Mestre em Filosofia;

Licenciado en Ciencias de la Educación y Profesor de
Segunda Enseñanza en la Especialización de Filosofía

Docente Investigador de la Universidad Central del Ecuador

✉ wilfrido.palacios@gmail.com;

ID <https://orcid.org/0000-0003-2591-4602>

Gabriela Maritza Moso Mena

Licenciada en Ciencias de la Educación mención Plurilingüe;

Magíster en Lingüística y Didáctica de la

Enseñanza de Idiomas Extranjeros;

Universidad Central del Ecuador,

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación:

Carrera Plurilingüe - PINE-EFI;

Quito, Ecuador;

✉ gabypaul23@yahoo.com

ID <https://orcid.org/0000-0002-6620-1046>

CATALOGACIÓN BIBLIOGRÁFICA

AUTORES:

Karen Pilar Quijije Quiroz
Ibeth Haydee Parrales Pincay
Rosa del Rocío Pinargote Chancay
Raquel Vera Zavala
María Esther Zambrano González
Jimmy Daniel Cedeño Castro
Carlos Luis Bacusoy Sánchez
Carlos Xavier Marcillo Sánchez
Fabián Alejandro Vega Matute
Jenny Angélica Maldonado Flores

María Jaritza Espinoza Macías
René Gras Rodríguez
Patricio Rolando Soledispa Gutiérrez
Jimmy Javier Choez Aranea
Mauricio Cicerón Alcívar Vélez
Sandra María Sabando Zambrano
Katy Mónica Cañarte Reyes
Verónica Karina Castro Pinargote
Lisbet Katherine Figueroa Muñiz
Johanna Gabriela Reyes Regalado

Título: Actividades y materiales didácticos para el desarrollo integral de los niños de Educación Inicial

Descriptor: Educación inclusiva; Gestión de la educación; Investigación pedagógica; Eficiencia de la educación.

Código UNESCO: 5801 Teoría y métodos educativos

Clasificación Decimal Dewey/Cutter: 370.7/Q411

Área: Ciencias de la Educación

Edición: 1^{era}

ISBN: 978-9942-678-11-9

Editorial: Saberec, 2026

Ciudad, País: Quito, Ecuador

Formato: 148 x 210 mm.

Páginas: 196

DOI: <https://doi.org/10.26820/978-9942-678-11-9>

URL: <https://repositorio.saberec5.com.ec/index.php/saberec/catalog/book/32>

Texto para docentes y estudiantes universitarios

El proyecto didáctico **Actividades y materiales didácticos para el desarrollo integral de los niños de Educación Inicial**, es una obra colectiva escrita por varios autores y publicada por MAWIL; publicación revisada por el equipo profesional y editorial siguiendo los lineamientos y estructuras establecidos por el departamento de publicaciones de MAWIL de New Jersey.

© Reservados todos los derechos. La reproducción parcial o total queda estrictamente prohibida, sin la autorización expresa de los autores, bajo sanciones establecidas en las leyes, por cualquier medio o

procedimiento.



Usted es libre de:
Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.
Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente.

Director Académico: PhD. Lenin Suasnas Pacheco

Dirección Central MAWIL: Office 18 Center Avenue Caldwell; New Jersey # 07006

Gerencia Editorial MAWIL-Ecuador: Mg. Vanessa Pamela Quishpe Morocho

Dirección de corrección: Mg. Ayamara Galanton.

Editor de Arte y Diseño: Leslie Letizia Plua Proaño

Corrector de estilo: Lic. Marcelo Acuña Cifuentes

ACTIVIDADES Y MATERIALES DIDÁCTICOS para el desarrollo integral de los niños de educación inicial

Índices

Contenidos



SABEREC 5.0

Capítulo I.

Fundamentos del diseño didáctico en la educación
inicial----- 11

Capítulo II.

Desarrollo Cognitivo a través de Actividades Didácticas----- 28

Capítulo III.

Fomento de la Creatividad y la Expresión Artística----- 43

Capítulo IV.

Desarrollo Socioemocional a Través de Actividades Didácticas ----- 58

Capítulo V.

Desarrollo Físico y Motor en la Educación Inicial ----- 74

Capítulo VI.

Diseño de Materiales Didácticos Inclusivos----- 92

Capítulo VII.

Integración de la Tecnología en el Diseño Didáctico ----- 120

Capítulo VIII.

El juego como Herramienta de Aprendizaje----- 137

Capítulo IX.

Evaluación del Impacto de Actividades y Materiales Didácticos----- 156

Capítulo X.

Innovación y Tendencias en el Diseño Didáctico ----- 180

ACTIVIDADES Y MATERIALES DIDÁCTICOS para el desarrollo integral de los niños de educación inicial

Capítulo 1

Fundamentos del diseño didáctico en la educación inicial

AUTORES: Karen Pilar Quijje Quiroz; Ibeth Haydee Parrales Pincay



SABEREC 5.0

Introducción

La educación inicial desde su concepción se ha enmarcado en prospectos que conciben fundamentos sólidos en el aprendizaje significativo y adaptado, constituyendo bases que sustentan la actividad docente desde enfoques teóricos, metodológicos, estructurales y experimentales. En este marco la objetividad de analizar aspectos importantes para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños es fundamental para entender su efectividad y la disposición para realizar ajustes en función de las necesidades emergentes que promuevan un enfoque holístico y centrado en los infantes.

Este capítulo pretende la delimitación de elementos cruciales que implica la relación entre la educación y la importancia de la personalización en la educación inicial donde cada niño es visto como un individuo único con su propio conjunto de habilidades y experiencias.

Así mismo se destaca la naturaleza del aprendizaje desde la primera etapa de la infancia, destacando cómo los niños construyen su conocimiento a través de la interacción con su entorno. A partir de esta comprensión, se presentarán los principios que guían la planificación educativa basados en la contextualización, la flexibilidad y la atención a la diversidad para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y estimulante.

Desde este contexto estos fundamentos promueven una enseñanza de calidad en la educación inicial y debe estar adaptado a las realidades y contextos específicos de cada grupo de niños, abordando un aprendizaje más efectivo, acentuado en bases para el desarrollo hacia una educación integral.

Por lo general, se incluyen aspectos enfocados en el desarrollo de los niños, teorías de aprendizaje como Piaget sobre el desarrollo cognitivo, Vygotsky con la zona de desarrollo próximo, y Montessori con el ambiente preparado, el significado del juego, la participación activa del niño y la adaptación a las necesidades individuales, permitiendo la creación de un entorno seguro, estimulante, la integración familiar y social y el uso de materiales apropiados.

En este sentido, el diseño didáctico parte de los siguientes fundamentos y aborda como escala para su creación el reconocer las etapas evolutivas (sensoriomotora, preoperacional) y las características psicoafectivas en la primera infancia que enmarcan la aplicación práctica que se produce desde diseñar actividades con materiales sensoriales, usar narraciones breves con apoyo visual y la inclusión de juegos simbólicos (roles, imitación) para estimular el pensamiento abstracto.

Luego el aprendizaje lúdico como el juego - trabajo que propone tres aspectos importantes desde su aplicación activando habilidades y fomentando la participación activa en los infantes inducidas por actividades que construyan conocimiento experimental que contribuya al desarrollo cognitivo, emocional, social y motor.

La flexibilidad curricular permanente a intereses y ritmos individuales dirigidas a la elaboración de registro en el avance del aprendizaje que se adapte a las distintas formas de necesidades, realidad del entorno, estilos de aprendizaje de cada niño, inclusión a la diversidad que conlleven a la organización de prácticas educativas adaptadas en el proceso de enseñanza - aprendizaje dirigidas a una educación de calidad.

Y desde la importancia es relevante mencionar la integración familia - escuela como punto escalar en este proceso, acrecentando la corresponsabilidad educativa como vínculo en el desarrollo integral del infante que apertura el bienestar y desarrollo integral. También desde este marco la aplicación de la evaluación formativa y la flexibilidad del diseño, ya que la educación inicial debe adaptarse constantemente a los niños y su progreso, no olvidando aspectos como la diversidad cultural y la inclusión que es esencial para el diseño didáctico actual.

Este enfoque asegura una educación inicial de calidad, en la que los niños forman conocimiento a través de experiencias prácticas, alineándose con los estándares de desarrollo infantil y las normas curriculares vigentes.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS EN EL DISEÑO DE ACTIVIDADES Y MATERIALES

El Modelo Pedagógico en la Educación Inicial se vincula con el diseño, la implementación de estrategias, metodologías y recursos que permitan hacer perceptible la participación de docentes y alumnos en el proceso de aprendizaje. Estos abarcan según (Román y otros, 2021) desde la etapa inicial hasta la escuela, con el objetivo de implementar una metodología que simplifique este proceso, con actividades que lo proyecten más allá del entorno académico y hacia la comunidad.

En el Currículo de Educación Inicial de Ecuador (2014) se menciona que la metodología consiste en organizar diferentes espacios o ambientes de aprendizaje, donde los niños juegan en pequeños grupos realizando diversas actividades de acuerdo a las necesidades de la etapa evolutiva (Pillajo y otros, 2021). Como lo detalla (Izurieta, 2020) uno de estos elementos es la planificación educativa vista como un conjunto interrelacionado de estrategias pedagógicas, conceptos, afirmaciones y reglas, que, de manera previa, facilitan la planificación de las acciones que se llevarán a cabo para lograr los objetivos establecidos.

El diseño didáctico constituye un pilar fundamental para el abordaje de experiencias educativas. Desde este contexto, el docente emerge como un arquitecto pedagógico, cuya labor trasciende la mera transmisión de conocimientos para convertirse en un agente activo en la planificación, ejecución y evaluación de procesos formativos.

En lo particular, este diseño de actividades y materiales educativos establece el rol de mediación pedagógica donde convergen la teoría y práctica en el accionar educativo. En un escenario global marcado por principios pedagógicos que emergen como brújulas epistemológicas para crear recursos didácticos efectivos. En base a ello como lo postula (Nieto & Tunubalá, 2021) desde su enfoque el uso de recursos es útiles para los docentes porque facilita y optimiza los procesos de enseñanza los cuales dependen en gran manera de su visión.

Estos se fundamentan en la creación de estatutos que guían el proceso de enseñanza - aprendizaje hacia una mayor efectividad y relevancia, proporcionando un marco que permite a los educadores diseñar experiencias de aprendizaje que no solo sean informativas, sino también significativas y motivadoras para los estudiantes.

Este marco conceptual, enraizado en diversas teorías como en el constructivismo social y el conectivismo, exige superar la transmisión de contenidos para priorizar el diseño intencional de experiencias de aprendizaje significativas. O desde la perspectiva de (Baraldi y otros, 2021) son procesos que exigen construir estrategias de trabajo que promuevan y atiendan ritmos de aprendizaje particulares.

Por lo tanto, se consideran las siguientes etapas:

- **Diversificación de Medios y Recursos:** Este principio se sustenta en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), proponiendo múltiples formas de representación, acción y expresión, postulando que los estudiantes procesan información de maneras diferentes, por lo que los materiales deben ser integrados de acuerdo a la realidad y en formatos alternativos (texto, audio, visual, interactivo) y actividades flexibles que permitan demostrar el aprendizaje mediante distintos canales.
- **Construcción Colaborativa del Conocimiento:** Se representa y fundamenta en teorías del aprendizaje basada en el trabajo colaborativo transformando las actividades individuales en procesos colectivos donde el diálogo y la co-creación son centrales.
- **Retroalimentación Proactiva y Personalizada:** Destaca la visibilidad del aprendizaje y los principios de evaluación formativa, enfocándose en mecanismos de acompañamiento continuo que permiten ajustar tanto las actividades como los materiales durante el proceso educativo.

Al tomar en cuenta estos principios, los maestros pueden garantizar que las tareas sean inclusivas y se ajusten a las variadas necesidades y formas de aprender de los estudiantes. Además, es vital que los recursos sean relevantes y se correspondan con los propósitos educativos, favoreciendo de esta manera la obtención de saberes y destrezas.

Desde este aspecto, (Julià, 2013) muestra un método que parte de principios educativos contrastados y usados en general específicamente no en un momento dado, sino que, provenientes de docenas de fuentes, misma que se han ido encontrando durante años de labor docente. Para ello es necesario tomar en cuenta los factores internos y externos que determinan la intervención educativa del proceso de enseñanza - aprendizaje direccionada a las diferencias individuales y los estilos cognitivos de los estudiantes con el fin de alcanzar mejores resultados (Batista, 2006).

Contextualizando los siguientes aspectos, se enmarcan el aprendizaje activo como medio inductivo para incentivar la implicación de los alumnos, puesto que facilita la formación de su propio saber mediante la indagación y la práctica. La contextualización que son las tareas que deben estar vinculadas con la realidad de los alumnos, permitiéndoles percibir la importancia de lo que están adquiriendo y poner en práctica sus saberes en contextos reales. Diversidad de estrategias con el uso de diversos métodos y recursos en la elaboración de actividades que facilitan la adaptación a distintos estilos de aprendizaje y conserva el interés de los estudiantes y la evaluación formativa destinada a la implementación de sistemas de evaluación constante que posibilita a los docentes la supervisión en el avance de los alumnos y modifiquen las tareas según se requiera para potenciar su aprendizaje.

EL ROL DEL DOCENTE EN EL PROCESO DE DISEÑO DIDÁCTICO

En las ciencias de la educación es necesario emplear indicadores para analizar las acciones del educando en un plano material y simbólico, y así valorar, diagnosticar y tomar decisiones sobre el desarrollo integral del niño (Benítez & Bermúdez, 2022). Desde esta concepción el docente desempeña un papel fundamental en el diseño didáctico, pues su labor no solo implica la transmisión de conocimientos, sino también la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, acentuando en capacidad para adaptar estrategias y recursos educativos como clave para facilitar la comprensión y el desarrollo de habilidades en los niños.

La literatura sugiere que el docente debe participar en el diseño didáctico, pues desde su experiencia mejor conoce las necesidades y características de sus estudiantes, así mismo este ser capaz de seleccionar y utilizar estrategias de enseñanza que se ajusten a los objetivos de aprendizaje y a las características de sus estudiantes, desde esta postura el diseño didáctico se convierte en un proceso dinámico y flexible que requiere la participación activa del docente. Por lo tanto, los recursos y materiales educativos deben ser seleccionados y diseñados de manera que se ajusten a los objetivos de aprendizaje y a las características de los estudiantes.

Desde este sentido, en la era del conocimiento caracterizada por la diversidad estudiantil y la integración tecnológica, el rol docente exige competencias especializadas en diseño instruccional, es decir, a asumir una visión didáctica más amplia que parta del análisis de los cambios que se puedan identificar en los alumnos de las generaciones actuales (Barriga, 2020). Así también como el uso de modelos como ADDIE (Análisis, Diseño, Desa-

rollo, Implementación y Evaluación), direccionada al educador como mediador crítico entre los objetivos curriculares y las necesidades reales del niño cuyo modelo que sirve como referencia para el desarrollo de ambientes de aprendizaje (Muñoz, 2022).

En este contexto, este diseño se aplica desde la primera etapa estudiantil, en donde se considera a la educación inicial, como etapa fundamental en el desarrollo de los niños, enfatizando aspectos que se llevan a cabo en un ambiente agradable, saludable y lleno de amor en donde la principal función del docente es escuchar al niño y ser guía de una forma productiva (Lliguilema y otros, 2023).

La etapa cero a seis años es un lapso caracterizado por importantes transformaciones cualitativas que definen la etapa crucial en el avance en el crecimiento del ser humano, pues se ocupan del desarrollo biológico, motor, psicológico, psíquico y social (Suárez & Perera, 2019). El profesor funciona como un intermediario entre el contenido y los estudiantes, lo que le facilita reconocer las necesidades y particularidades de su equipo. Esto conlleva un análisis continuo de las técnicas utilizadas y la valoración de su eficacia en el proceso de enseñanza y formación, lo propio mencionado por (Deng y otros, 2019) la falta de acompañamiento perjudica el desarrollo de los niños e incluso afecta su educación temprana.

Los educadores y alumnos tendrán que desarrollar nuevas habilidades y adoptar funciones distintas a las que tradicionalmente han desempeñado. El educador debe transformarse en un guía, asesor, orientador y facilitador de recursos y herramientas de aprendizaje. Además, también debe desempeñar el papel de evaluador, organizar situaciones de aprendizaje mediadas y diseñar materiales y medios adaptados a las características de sus alumnos (Jaime y otros, 2020).

Gráfico 1.

Fases del proceso didáctico.



Cada de una de estas fases **Gráfico 1**, son cruciales a partir de la concepción del conocimiento donde el profesor debe tener la habilidad de cambiar los contenidos para que sean pertinentes y de fácil acceso para los alumnos, teniendo en cuenta sus intereses y contextos, fomentar la participación activa,

incentivando la conversación y la cooperación en el salón de clases, aplicando que la evaluación no se circunscribe únicamente a las pruebas, sino que debe ser un proceso constante que posibilite al profesor modificar su método y potenciar la calidad de la educación como fomentar en los alumnos capacidades críticas y reflexivas, equipándolos para afrontar retos en su vida académica y laboral, es decir permite al docente determinar la efectividad de las estrategias de enseñanza y hacer ajustes necesarios.

De esta manera, el docente contemporáneo desempeña tres roles clave en el diseño didáctico, este enfoque es respaldado por (Benítez G. M., 2007), el docente planifica actividades dirigidas a los alumnos que se desarrollan con una estrategia didáctica concreta y que pretende el logro de determinados objetivos educativos finalizando con una evaluación de logros. Esto implica ser diseñador instruccional a la estructura de secuencias pedagógicas alineadas con estándares educativos, ser mediador contextualizado en la adaptación de contenidos a realidades socioculturales específicas y evaluador formativo hacia la implementación de mecanismos de retroalimentación continua.

En consonancia con lo anterior en la actualidad, el diseño didáctico se enfrenta a nuevos desafíos y oportunidades gracias a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula por lo consiguiente demanda de docentes con perfil investigador y creativo, capaces de sintetizar marcos teóricos, innovación tecnológica y sensibilidad humana. Es decir, de manera paradigmática que no solo optimiza resultados académicos, sino que forme un aprendizaje crítica en la formación integral de la educación así mismo, (Baque & García, 2020) la práctica docente en su ambiente pedagógico debe intuirse como un proceso basado en experiencias genuinas, abiertas y de colaboración desde su planificación hasta su término.

Así mismo es importante destacar que el diseño didáctico es un proceso dinámico y flexible que requiere la participación activa del docente pues debe ser capaz de reflexionar sobre su propia práctica y hacer ajustes necesarios para mejorar la calidad de la educación. En este sentido, el docente debe ser capaz de reflexionar sobre su propio diseño didáctico y hacer ajustes necesarios para mejorar la efectividad de las estrategias de enseñanza.

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE APLICADAS AL DISEÑO DE ACTIVIDADES

Las teorías de aprendizaje son esenciales para el desarrollo de actividades educativas porque ofrecen un marco conceptual que ayuda a comprender cómo los estudiantes obtienen y procesan información. Utilizando estas teorías en la práctica, los maestros pueden crear una experiencia de aprendizaje más efectiva adaptada a las necesidades de los infantes. Cada teoría proporciona una perspectiva única sobre el proceso de aprendizaje que permite a los maestros elegir estrategias y métodos que cumplan con sus objetivos y cualidades educativas individuales y grupales.

Los postulados pedagógicos propugnadas por John Dewey, María Montessori, Jean Piaget y otros, constituyen principios básicos de la práctica educativa en las primeras edades (Rivera y otros, 2024). Con este propósito se diseñan modelos pedagógicos fundamentados en novedosas metodologías que sitúan al estudiante en el centro del proceso de enseñanza - aprendizaje otorgándole el rol principal en la construcción de su propio aprendizaje (Freire, 2022). Estas propuestas integran las bases teóricas priorizando el desarrollo integral desde un enfoque lúdico y contextualizado.

En la actualidad estos principios han sido adaptados, sintetizando hacia la construcción de diseños de actividades educativas con base teórica sólida que trascienda la intuición pedagógica dirigidos a la creación de experiencias que optimizan la retención, transferencia y aplicación del conocimiento en contextos reales, para mejorar los indicadores de desarrollo integral en la primera infancia y ajustándose como un componente fundamental en el proceso de enseñanza – aprendizaje y que proporcionan un marco efectivo en el aprendizaje.

Tabla 1.

Teorías del aprendizaje.

Teoría	Ideas principales
Conductismo John B. Watson / BF Skinner	El aprendizaje se basa en la relación entre estímulos y respuestas.
Constructivismo Jean Piaget / Lev Vygotsky	El aprendizaje es un proceso activo de construcción de conocimiento.

Enfoque Sociocul- tural Lev Vygotsky	El aprendizaje está influenciado por el contexto cultural y social.
Aprendizaje Signi- ficativo David Ausubel	El nuevo conocimiento se integra con lo que el niño ya sabe
Inteligencias Múl- tiples Howard Gardner	Existen diferentes tipos de inteligencia (lingüística, lógico-matemática, kinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista, existencial).
Método Montes- sori María Montessori	El desarrollo del niño(a) se alcanza dándole libertad creativa y con el apoyo de padres y docentes.

Desde esta concepción *Tabla 1*, es importante que las actividades se alineen con los objetivos del currículo basados en el desarrollo integral, inclusión, enfoque de derechos por tanto al medir las actividades se establecen para el Conductismo actividades que incurran en refuerzos positivos sobre estímulos – respuesta es decir condicionamiento operante a partir de un sistema de recompensas inmediatas. En el Constructivismo, la dirección sujeta a la exploración y construcción del conocimiento como juegos de bloques. Vygotsky por su parte aborda el aprendizaje social por tanto las actividades colaborativas potencian este aprendizaje. Ausubel con el aprendizaje significativo requiere conectar con conocimientos previos conectando el usar organizadores avanzados para abordar este principio. Gardner desde el enfoque implica diversificar las actividades según tipos de inteligencia desde esta perspectiva el uso de herramientas tecnológicas fomenta el aprender, en cuanto a Montessori enfatiza autonomía y materiales didácticos específicos.

Es decir, diseñar actividades para esta etapa requiere integrar principios teóricos con las características del desarrollo sensoriomotor y preoperacional, adaptando herramientas metodológicas a las necesidades de cada momento (Delgado & Fernández, 2021). Este enfoque teórico - práctico combina evidencia multidisciplinar para crear entornos donde el juego se convierte en vehículo de aprendizaje significativo, siendo la incorporación del desarrollo, lenguaje y estimulación sus principales factores.

Tabla 2.

Teorías del aprendizaje y su adaptación actual.

Teorías	Desarrollo aplicado
Piaget y el Aprendizaje Sensoriomotor	• Materiales poli - sensoriales • Obstáculos seguros
Vygotsky y el Juego Guiado	• Plataformas digitales adaptativas
Teoría de la Carga Cognitiva Adaptada	• Actividades segmentadas • Secuencias de actividades • Exploración libre
Conductismo Positivo en Rutinas	• Elementos naturales • Secuencias de actividades • Actividades de recompensas
DUA y Multimodalidad Inclusiva	• Rincones temáticos • Opciones para responder mediante gestos • Adaptación para el desarrollo de habilidades

Este panorama requiere trascender el empirismo didáctico para adoptar marcos teóricos innovadores que, desde el conductismo hasta el conectivismo, ofrezcan rutas verificables para potenciar la adquisición, retención y transferencia del conocimiento, es decir, el docente es quien posee la función de guiar el proceso educativo, en cuyo contexto es imprescindible la integración de la tecnología utilizando técnicas dinámicas y didácticas, las cuales permitan construir conocimiento basado en recursos (Gavilanes y otros, 2020) y debe ser sistemático y basado en la evidencia para asegurar la efectividad del aprendizaje.

En lo particular, el reto actual a nivel de docencia radica en formar educadores como especialistas lúdicos y esto demanda de diseños instruccionales que fusionen rigor científico con calidez humana entonces estimula a los destinatarios de la capacitación a conectar en los entornos compartidos, otros contenidos o ideas producto de sus propias búsquedas (Gargicevich, 2020) proporcionado un marco teórico para entender cómo los estudiantes aprenden y cómo se pueden diseñar actividades efectivas para promover el aprendizaje que al ser aplicadas los educadores pueden crear entornos de aprendizaje que sean más efectivos y relevantes para los estudiantes.

EVALUACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS EN LA PRIMERA INFANCIA

La evaluación de necesidades educativas en la primera infancia es un proceso fundamental para identificar las necesidades y características de los niños y niñas en esta etapa crucial de su desarrollo, es un proceso holístico que considera las necesidades físicas, emocionales, sociales y cognitivas de los niños siendo de carácter continuo que permita a los educadores identificar las fortalezas y debilidades, permitiendo ajustar la enseñanza con intervenciones efectivas que promuevan el desarrollo integral del infante.

Desde este punto los actores en este proceso son cruciales y determinarán la eficiencia del aprendizaje, por lo tanto, los docentes son el nexo para brindar igualdad de oportunidades a los estudiantes, respetar el ritmo y el estilo de aprendizaje a través de planes de estudio confiados y oportunos, lo que les permite participar en las actividades establecidas en el currículo educativo (Espinoza & Moreira, 2021). La intención es diagnosticar el niño o el grupo considerando la valoración de su desarrollo integral, los contenidos de manera continua y sistemática, y para conducir el proceso educativo en aras de mejorarlo y organizar la estimulación del grupo o del niño (Benítez & Monteagudo, 2022).

Desde el enfoque educativo la evaluación de estas necesidades en la etapa inicial representa un procedimiento integral y de múltiples facetas que apertura identificación de posibles obstáculos en el aprendizaje, habilidades y necesidades particulares de los infantes, con el objetivo de asegurar una educación de calidad e inclusiva, dicha actividad se vincula con los fundamentos del Currículo Priorizado 2023 y las orientaciones del Plan Nacional para la Primera Infancia (2021-2025), resaltando los enfoques intercultural, lúdico y enfocado en los derechos.

En tanto, es preciso analizar las estrategias pedagógicas y los mecanismos de evaluación empleados actualmente en la educación sobre todo desde la primera etapa de los infantes, diseño de programas de formación continua para docentes y el uso de nuevas tecnologías emergentes que dan apertura de una adaptación de calidad basada en currículo con abordajes a prácticas en diversos contextos.

Las Bases Curriculares proponen una serie de consideraciones para la evaluación. Se plantea un cambio de enfoque en el que se propone una evaluación para el aprendizaje y no solo del aprendizaje, trascendiendo la noción de juicio valorativo de qué o cuánto aprendió el niño y niña para constituirse

en una oportunidad más de aprendizaje (Toloza y otros, 2022). Por lo tanto, este proceso evaluativo debe articularse con los ámbitos de aprendizaje del currículo ecuatoriano que acentúan la identidad y autonomía, exploración del medio y la convivencia.

Dicha evaluación aborda tres especificaciones direccionadas en el marco legal y curricular en donde se establece como punto de inicio la prevención que involucra la detección temprana de los riesgos presentados en el desarrollo, la contextualizada que aborda el contexto familiar y comunitario y participativo en donde los especialistas brindan diagnóstico orientado. Cuyo fin es fortalecer el proceso de evaluación, en lo niños con necesidades educativas especiales y promover el apoyo social, emocional, pedagógico, psicológico en su aprendizaje de esta manera alcanzar una formación inclusiva, de calidad para todos los estudiantes (Semanate & Lluitásig, 2024).

Por su parte, la Educación Inclusiva se refiere a la adaptación del sistema educativo a las necesidades de todos los estudiantes en las instituciones educativas convencionales. Los progresos teóricos y prácticos en el ámbito de la educación especial, realizados tanto a escala global como nacional, junto con las recientes exigencias de la población con discapacidad, evidencian la imperiosa necesidad de establecer nuevas condiciones tanto en este tipo de educación como en la educación regular, con el fin de proporcionar una respuesta que favorezca el acceso, permanencia y graduación de los estudiantes con NEE (Romero & Chugcho, 2023). Entre los NEE asociados con la discapacidad, la persona se presenta a lo largo de su vida y se asocia a distintas condiciones ya sean sensoriales, motorizados, comunicación o que afectan sus procesos cognitivos y, por lo tanto, limitan la ejecución de algunas actividades diarias y las no asociadas que parten desde la condición humana y representa las limitaciones de un estudiante a lo largo de su trayectoria académica como causas socioeconómicas, familiares, culturales o de vulnerabilidad.

Desde este enfoque el docente es el encargado de aplicar dentro de la evaluación el uso de técnicas e instrumentos que aportarán el reconocimiento en las destrezas y habilidades, permitiendo el análisis para la adaptación de estrategias pedagógicas de ser requerido, el Mineduc señala que cuando se observe en los estudiantes lo siguiente: presenta dificultad para aprender; no sigue el ritmo de aprendizaje de sus compañeros de aula, evita relacionarse con sus pares y/o adultos y no participa o presenta un comportamiento agresivo, disociador o cualquier otra manifestación que influye en su proceso de enseñanza - aprendizaje se debe remitir a un psicólogo

toda la información relevante en un informe con vistas a que el niño sea evaluado, diagnosticado y se puedan establecer las estrategias pedagógicas para la atención del estudiante en base a la NEE que presenta (Andino y otros, 2021).

Su aplicación sistemática tiene una praxis transformadora que involucra las aulas como espacios donde cada estudiante puede progresar académicamente mientras desarrolla conciencia social y habilidades para la vida en sociedad, así mismo la práctica de la verdadera inclusión educativa inducida por no limitar a “integrar diferencias”, sino a diseñar experiencias donde la diversidad se centra como eje principal del aprendizaje colectivo, así mismo debe ser un proceso colaborativo que involucre a los educadores, los padres y otros especialistas.

Bibliografía

- Andino, M. d., Santander, L. J., Saquicaray, M. E., & Flores, A. P. (2021). Evaluación en preescolar y estrategias pedagógicas para atender signos de alerta de necesidades educativas especiales en niños del cantón morona en 2019. *Evaluación del aprendizaje en preescolar*, 13(2), 126-142.
- Baque, P. G., & García, C. E. (2020). Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje. *Ciencias de la educación*, 6(3), 56-77. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1274>
- Baraldi, V., Bernik, J., & Diaz, N. (2021). Una didáctica para la formación docente: dimensiones y principios para la enseñanza. Ediciones UNL.
- Barriga, Á. D. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles educativos*, 42(179), 160-179. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59478>.
- Batista, M. Á. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1- 20.
- Benítez, G. M. (2007). El proceso de enseñanza – aprendizaje: el acto didáctico. *NTIC, Interacción y aprendizaje en la universidad*, 31-65.
- Benítez, Y. R., & Bermúdez, M. B. (2022). Teoría de Luria y su relación con los fundamentos pedagógicos de la evaluación en la infancia preescolar. *Gaceta Médica Espirituana*, 24(3).
- Benítez, Y. R., & Monteagudo, B. B. (2022). Evaluación del desarrollo integral en el proceso educativo de la infancia preescolar. *Mendive. Revista de Educación*, 20(3), 1070-1086.
- Delgado, L. M., & Fernández, M. S.-B. (2021). ENTENDER Y APLICAR LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE. *Revista digital de educación y formación del profesorado*(18), 1-27.
- Deng, X., Wang, X., Shen, Y., Gu, P., & Zheng, Y. (2019). Research on Mobile Digital Early Education Model Based on “Parent-Child Accompanied Reading” Software. *IEEE*, 556-560. <https://doi.org/10.1109/ICCSE.2019.8845394>

- Espinoza, M. E., & Moreira, F. S. (2021). El material didáctico de apoyo en adaptaciones curriculares de matemáticas para personas con discapacidad intelectual. *Conrado*, 17(80), 312-320.
- Freire, E. E. (2022). El método Montessori en la enseñanza básica. *Conrado*, 18(85), 191-197.
- Gargicevich, A. (2020). En tiempos de pandemia y cuarentena: el CONECTIVISMO como nueva teoría de aprendizaje en la era digital. *Revista Agromensajes*, 60, 5-8.
- Gavilanes, T. M., Pinos, M. G., Moncayo, C. C., & Gavilanez, Y. d. (2020). La teoría de aprendizaje que más se adapte al nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencias de la educación*, 6(4), 339-357. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i4.1716>
- Izurieta, M. Y. (2020). Educación inicial y sus metodologías en el diseño de planificación. *Polo del conocimiento*, 5(7), 31- 42. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i7.1493>
- Jaime, J. H., Galán, Y. I., & Flores, E. R. (2020). Más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales: construcción de un recurso didáctico digital. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20). <https://doi.org/https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.622>
- Julià, J. M. (2013). El diseño de una asignatura a partir de principios. *Actas de las XIX Jenuí. Castellón*, 111-118.
- Lliguilema, E. P., Vargas, G. L., & Vasconez, L. A. (2023). El método de Reggio Emilia en el desarrollo de la creatividad en los niños de educación inicial. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*(1), 1-16.
- Muñoz, J. S. (2022). Consideraciones didácticas, tecnológicas y comunicacionales para el diseño de un entorno virtual de enseñanza aprendizaje. *Revista Cátedra*, 5(1), 80-105. <https://doi.org/https://doi.org/10.29166/catedra.v5i1.3447>
- Nieto, L. R., & Tunubalá, J. R. (2021). Principios de Diseño para Generar Actividades de Aprendizaje Basadas en Juegos Interactivos Digitales para Fomentar la Competencia Comunicativa. *Psicothema*, 18(3), 572-577.

- Pillajo, E., Villarroel, P., Quezada, E., & Guijarro, J. (2021). El juego-trabajo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en Educación Inicial. *Vínculos-ESPE*, 6(3), 69-78. <https://doi.org/10.24133/vinculosespe.v6i3.1811>
- Rivera, P. L., Ormaza, H. I., Reyes, A. R., & Bermeo, A. S. (2024). En *Educación Inicial Metodología y ambientes de aprendizaje* (págs. 1-150). Universidad Politécnica Salesiana. <https://doi.org/https://doi.org/10.17163/abyaups.72.535>
- Román, J., Rodríguez, M. P., Alvear, L. F., Chávez, R. C., & Vinuesa, M. E. (2021). Modelos pedagógicos aplicados en educación inicial. *Revista Espacios*, 42(1), 97-106. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n01p08>
- Romero, J. P., & Chugcho, K. O. (2023). Evaluación diferenciada y Necesidades Educativas Especiales. *Revista científica Sociedad & Tecnología*, 6(2), 305-321. <https://doi.org/https://doi.org/10.51247/st.v6i2.375>
- Semanate, S. M., & Llumitásig, H. I. (2024). *Evaluación de aprendizajes y necesidades*.
- Suárez, Y. C., & Perera, Z. B. (2019). La evaluación del desarrollo integral de las niñas y niños de la primera infancia, desde lo social personal. *VARONA*, 69, 1-8.
- Tolosa, C. A., Aranda, V. S., Muñoz, S. P., Figueroa, E. G., & González, J. W. (2022). Evaluación para los aprendizajes en primera infancia: resignificando las prácticas evaluativas desde la Investigación-Acción. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 252-277. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.013>

ACTIVIDADES Y MATERIALES DIDÁCTICOS para el desarrollo integral de los niños de educación inicial

Capítulo 2

Desarrollo Cognitivo a través de Actividades Didácticas

AUTORES: Rosa del Rocío Pinargote Chancay; Raquel Vera Zavala;
María Esther Zambrano González



SABEREC 5.0

Resumen

El presente estudio se enfocó en analizar la influencia de las actividades educativa en el desarrollo cognitivo de los niños, tomando en cuenta destrezas como la concentración, la memoria, el pensamiento crítico, el razonamiento lógico, el lenguaje y la resolución de problemas. Se adoptó un enfoque cualitativo descriptivo, haciendo uso de entrevistas a 25 docentes de educación inicial y primaria, elegidos a través de un muestreo de bola de nieve. El análisis del contenido y la triangulación interpretativa facilitaron la identificación de enfoques comunes como el aprendizaje basado en problemas, los juegos educativos, las actividades de memoria y atención, además de las prácticas de expresión verbal. Los hallazgos muestran que estas técnicas, cuando se implementan de manera intencionada y adaptada al contexto, promueven la autonomía, la creatividad y un aprendizaje significativo. Además, se subraya la relevancia de crear ambientes emocionales positivos, incorporar recursos del entorno y la necesidad de mejorar la capacidad docente para innovar en la enseñanza. Este estudio ofrece recomendaciones para mejorar el diseño e implementación de actividades educativas que impulsen el desarrollo cognitivo desde los primeros años, favoreciendo una educación integral y justa.

Palabras claves: Desarrollo cognitivo, actividades didácticas, pensamiento crítico, juegos educativos, lenguaje.

Abstract

This study focused on analyzing the influence of educational activities on children's cognitive development, considering skills such as concentration, memory, critical thinking, logical reasoning, language, and problem-solving. A descriptive qualitative approach was adopted, using interviews with 25 early childhood and primary school teachers selected through chain sampling. Content analysis and interpretive triangulation facilitated the identification of common approaches such as problem-based learning, educational games, memory and attention activities, and verbal expression practices. The findings show that these techniques, when implemented intentionally and adapted to the context, promote autonomy, creativity, and more meaningful learning. Furthermore, the study highlights the importance of creating positive emotional environments, incorporating environmental resources, and the need to improve teacher training to innovate in teaching. This study offers recommendations for improving the design and implementation of educational activities that promote cognitive development from the earliest years, promoting a comprehensive and equitable education.

Keywords: Cognitive development, educational activities, critical thinking, educational games, language.

Introducción

El desarrollo cognitivo es un aspecto fundamental del aprendizaje infantil, este proceso, abarca facultades como la concentración, la memoria, la lógica, la comunicación y la resolución de problemas, todas ellas cruciales para la adquirir nuevas habilidades y destrezas a lo largo de la vida (Papalia y Martorell, 2021). En este contexto, concebiríamos a la escuela más que como un lugar para enseñar, es donde la mente del niño se forma con vivencias dinámicas, inspiradoras y valiosas.

Cabe indicar, que las actividades educativas bien elaboradas y ejecutados, son valiosas para nutrir estas capacidades mentales. En tanto, la pedagogía contemporánea, marcada por ideas constructivistas y sociales, destaca que el aprendizaje mejora cuando el alumno interactúa con lo que le rodea y participa forma activa en la creación del saber (Vygotsky, 2014, citado en Cruz-Moreira, et al 2024, p. 11). Con esta idea, el profesor debe ser el guía y creador de momentos que impulsen el crecimiento intelectual desde el inicio escolar.

En general, este capítulo tiene la finalidad de analizar métodos prácticos y con base teórica que fomenta el desarrollo cognitivo por medio de tareas educativas. Para ello, se abordan cuatro ejes temáticos: estrategias para estimular el pensamiento crítico y la resolución de problemas; actividades para el desarrollo de la memoria y la atención; juegos didácticos como herramientas de construcción de conceptos matemáticos; y la importancia del lenguaje y la comunicación en el desarrollo del pensamiento.

Materiales y Métodos

Este estudio adoptó un enfoque cualitativo de corte descriptivo, motivado por e interés de examinar y entender las vivencias, puntos de vistas y estrategias de enseñanza que emplean los profesores para impulsar el crecimiento intelectual de los niños a través de tareas educativas. Dicha perspectiva facilito la comprensión exhaustiva del proceso educativo a través de las palabras de los actores principales, dejando de lado el estudio estadístico de datos.

La herramienta usada para la recolección fue la entrevista, mediante la aplicación de cuestionario con preguntas abiertas que invitaban a la reflexión, el mismo, fue creado digitalmente y distribuido por medio Google Forms. Los elementos buscaban profundizar en la creación y puesta en práctica de méto-

dos educativos relacionados con las siguientes áreas: juicio crítico, resolución de problemas, memoria, concentración, lenguaje e intercambio de ideas.

El grupo de participante consistió en 25 educadores de nivel inicial y primario, elegidos seleccionado mediante la técnica de muestreo por bola de nieve, que posibilitó ampliar poco a poco la participación a partir del primer grupo de contacto. Por consiguiente, esta técnica es muy común en estudios cualitativos, ya que hace más fácil el acceso a grupos educativos facilita el acceso a comunidades educativas con características compartidas y disposición a participar desde sus experiencias.

Además, se empleó análisis de contenido y la triangulación interpretativa, los cuales ayudaron a encontrar patrones generales, temas nuevos y categorías relevantes dentro del conjunto de la información recopilada. Se fusionaron los métodos inductivo y deductivo, manifestando las conclusiones basadas en las historias de los profesores y uniéndolas con teorías vigentes sobre el desarrollo cognitivo y estrategias didácticas.

Resultados y Discusión

A continuación, se presentan los hallazgos derivados de los datos obtenidos y estructurados en función de los temas clave de la investigación. El estudio se lleva a cabo desde una óptica interpretativa, relacionando la información con revisión teórica con el objetivo de determinar similitudes, constante y posibles justificaciones existentes de las vivencias y opiniones de los profesores, facilitando de este modo la identificación de métodos habituales, tácticas novedosas y problemas existentes en el proceso educativo para fomentar el avance intelectual. Por consiguiente, este apartado no solo se detalla los resultados, sino también medita acerca de su relevancia didáctica y sus consecuencias para el ejercicio de la enseñanza en distintos entornos escolares.

Estrategias para estimular el pensamiento crítico y la resolución de problemas

Fomentar el pensamiento crítico no surge de forma automática, sino que implica un esfuerzo consciente, para lograrlo, es necesario diseñar situaciones que les hagan pensar, plantear preguntas que inviten a la reflexión, generar discusiones, proponer la resolución de problemas complejos y llevar a cabo ejercicios de análisis. Tal como señal Robles-Pihuave (2019), la capacidad de razonar de manera lucida y coherente sobre nuestras creencias y acciones es el núcleo del pensamiento crítico. Este proceso empieza a tomar en los primeros años de colegio, cuando los niños aprenden a defender sus ideas ya examinar diversas perspectivas.

Para potenciar estas habilidades, es fundamental tener en cuenta la etapa de desarrollo mental del niño, en este contexto, los métodos como el aprendizaje basado en problemas (ABP), los esquemas conceptuales, el análisis de situaciones concretas o las dinámicas de reflexión hacen visible el razonamiento infantil y fomentan la evolución del sentido lógico (Gil-Puente y Manso- Bartolomé, 2022). De igual forma, es clave estimular la metacognición, o sea, la habilidad de reflexionar sobre el proceso de pensamiento, mediante interrogantes como: ¿Cuál es la razón detrás de tu idea?”, “¿Qué resultados obtendrías si lo abordaras de otra manera?” o “¿Puedes pensar en otra alternativa?”. En la misma línea, un entorno educativo que valora el pensamiento crítico considera la incertidumbre, los fallos y la introspección como elementos esenciales del proceso de aprendizaje. Según Omenebele y Ochuko (2023), los niños que se involucran en la resolución de problemas desde una edad temprana cultivan habilidades mentales avanzadas, como la organización, el autocontrol y la facultad de tomar decisiones.

Tras analizar las entrevistas planteadas a los profesores que colaboraron en este estudio, se pudo identificar distintas tácticas que utilizan para impulsar el razonamiento analítico y la habilidad para solucionar problemas entre los alumnos. Estas son practicadas sobre todo a través de actividades de investigación, preguntas que invitan a la reflexión, el aprendizaje basado en problemas y situaciones reales que exigen análisis y decisiones. En relación a lo manifestado, es relevante indicar que el participante número cuatro menciona:

“Cuando los alumnos colaboran en proyectos grupales donde deben buscar soluciones a un problema de su propio vecindario, se sienten más interesados y se les ocurren diferentes maneras de abordarlo. Yo no les doy la solución, ellos mismos la descubren”

Con respecto a esta interrogante, la gran mayoría de los maestros coincidió en que estas tácticas deben adaptarse al entorno de los niños para que tengan más significado que los motive a desarrollar sus habilidades. De los veinticinco maestros entrevistados, dieciocho confirmaron que utilizan el aprendizaje basado en problemas al menos una vez por semana, mientras que siete lo utilizan de vez en cuando debido a la falta de tiempo o de recursos. Además, se descubrió que los profesores que trabajan en áreas rurales suelen usar ejemplos y problemas relacionados con la comunidad (cuidado del medio ambiente, producción agrícola, reciclaje), mientras que en entornos urbanos las actividades suelen estar relacionadas con la tecnología, el transporte y la vida en la escuela.

En esta misma línea, el participante número uno expresó: *“A los niños les encanta pensar en cómo mejorar algo que usan a diario, como el recreo, los juegos o los materiales de clase. Les planteo desafíos y ellos mismos encuentran la manera de hacerlo mejor.”*

De estos descubrimientos, se hace evidente que las estrategias para estimular el pensamiento crítico no solo fortalecen las habilidades cognitivas, sino que también promueven la independencia, la creatividad y una participación activa en el aprendizaje. Sin embargo, también se notó la necesidad de formación continua para ampliar las metodologías y asegurar que todos los alumnos tengan la oportunidad de vivir experiencias que pongan a prueba su razonamiento y fomenten el análisis profundo.

Estos resultados guardan relación con la investigación de Celi et al. (2021), que destacaron como las tácticas para solucionar problemas mejoran la lógica y la independencia mental en los alumnos de primaria. Asimismo, Proaño-Muñoz et al. (2025) señalan que las dinámicas de reflexión hacen visible el pensamiento de los niños, pero su implementación es baja en zonas rurales. Sin embargo, otras investigaciones como la de Quispe (2025) muestran que estas tácticas aún no están integradas en el día a día de los profesores. La diferencia con esta investigación podría deberse al tipo de participantes: maestros con más capacitación constante y más receptivos a métodos dinámicos.

Actividades para el desarrollo de la memoria y la atención

Para aprender, la memoria y la atención son habilidades clave realizadas por el cerebro, por una parte, la atención nos ayuda a elegir lo importante y concentrarnos, mientras que la memoria guarda y recuerda datos. Estudios como el de Torres-González y Álvarez-Núñez (2021) demuestran que estas habilidades se pueden mejorar con juegos y actividades educativas bien pensadas y divertidas.

En este contexto, se puede identificar algunas actividades recomendadas entre ellas se encuentra, juegos para recordar imágenes y sonidos, clasificar cosas, rompecabezas, contar cuentas con preguntas al final y repetir cosas poco a poco. Estas actividades no solo ayudan a la memoria a corto plazo, sino que también mejoran la capacidad de mantener la atención y elegir en qué concentrarse (Coral-Melo et al., 2021). Por otra parte, la neuroeducación nos dice que las emociones y el entorno influyen mucho en la atención de los niños. Por eso, es importante que haya cariño, orden, horarios claros y pocos ruidos para que los niños mejoren estas habilidades. En relación a

lo citado, Mora refiere que el cerebro aprende mejor cuando está contento y le interesa lo que hace, por lo que es clave mezclar emociones y pensamiento al enseñar (Figueroa y Farnum, 2020).

Según lo conversado en las entrevistas, los profesores comentaron que las tareas para potenciar la memoria y la atención de los alumnos casi siempre están relacionadas con juegos divertidos, prácticas de repetición que tienen sentido y el empleo de materiales visuales y auditivos. Estas tareas ayudan a consolidar la forma en que se guarda la información y a mejorar la capacidad de concentración, sobre todo en estudiantes de primaria. Esto se ve en vivencias como la que expresó el participante número cinco, quien dijo:

“Utilizo juegos de secuencias con dibujos y palabras para que los niños recuerden el orden de un cuento. También hacemos ejercicios de memoria con canciones y movimientos, así se les queda grabado más pronto.”

Al revisar los datos, se notó que, de los veinticinco profesores entrevistados, veinte incluyen métodos que involucran varios sentidos de manera constante, como el uso de fichas con imágenes, recorridos con obstáculos y actividades con ritmo. Otros cinco profesores dijeron que, aunque saben lo importantes que son estas prácticas, no siempre pueden usarlas por falta de tiempo o por no tener los materiales correctos. También se vio que en áreas rurales es común usar cosas de la naturaleza o del entorno cercano para crear tareas que estimulen la memoria, como juegos para observar plantas, animales y objetos diarios. En áreas urbanas, en cambio, es más común usar materiales impresos, apps digitales y videos interactivos para llamar la atención de los alumnos. El participante número tres indica:

“Cuando trabajamos con música o con movimientos que se repiten, los niños logran concentrarse más y recuerdan la tarea incluso semanas después. Lo importante es que aprender no sea aburrido.”

Con base en estos descubrimientos, se llega a la conclusión de que las tareas enfocadas en el desarrollo de la memoria y la atención son más útiles cuando incluyen juegos, sensaciones y el entorno. Sin embargo, también se vio que es necesario que los profesores tengan más capacitación en la creación de métodos variados y adaptados a las características de cada alumno.

Los resultados obtenidos se asemejan a lo descubierto por Etokabeka (2024) cuyo estudio reveló que los juegos organizados, tales como series

visuales o narraciones repetitivas, fomentan la concentración prolongada y la memoria funcional. En consonancia, Wiest et al. (2020) resaltan que la organización y la innovación en las actividades son cruciales para mantener despierto el interés de los niños. No obstante, difieren de otras indagaciones que subrayan el valor de las herramientas digitales para potenciar la memoria, como en el trabajo de Anguera et al. (2023), que apuesta por el uso de apps. En esta investigación, los profesores indicaron usar poco la tecnología, dando prioridad a métodos manuales y que involucran los sentidos.

Juegos didácticos para la construcción de conceptos matemáticos

Durante la niñez, jugar emerge como una de las vías más instintivas y provechosas para aprender. En el ámbito educativo, el juego instructivo trasciende el mero entrenamiento, convirtiéndose en un recurso metodológico que cohesiona saberes, impulsa la reflexión y fomenta el relacionamiento social. En relación a esta estrategia Piaget afirmaba que los juegos de simulación y de normas constituyen un canal predilecto para que se desarrolle el razonamiento lógico y la asimilación de directrices (Papalia y Martorell, 2021).

Cabe indicar, que dentro de los juegos que impulsan el crecimiento cognitivo se engloban aquellos de categorización, ordenamiento, vinculación, lógica, tácticas, edificación y solución de acertijos. Actividades lúdicas como “Simon dice”, “Memoria”, “Tangram”, “Domino lógico” o “Juegos de mesa colaborativos” cultivan capacidades de raciocinio, atención y organización (Peña et al., 2025). Por otra parte, los juegos digitales pueden generar un efecto beneficioso si se implementan de manera adecuada y orientada. De acuerdo a Bustamante et al. (2024) la aplicación sensata de herramientas educativas con enfoque cognitivo facilita a la fusión del aprendizaje activo con los panoramas tecnológicos vigentes, reforzando la motivación y la entrega cognitiva.

En esta misma línea, Pachas (2020), refiere que la comprensión de ideas y principios matemáticos se basa en la perspectiva constructivista. Esto significa que los niños deben participar en actividades donde el movimiento y la manipulación sean componentes esenciales para poder construir su propia comprensión. En tanto, Granda (2020) determinó que los niños alcanzaron un buen nivel de habilidad. Los juegos como el tangram contribuyen de forma importante al desarrollo lógico matemático, confirmando la efectividad de la propuesta. Se sugiere emplear más recursos educativos que ayuden a desarrollar, nociones, habilidades y destrezas en los niños. Además, Gallego et al. (2020) descubrieron que los niños usan el juego como una forma de comunicarse y mostrarse, y que en el salón de clases se puede usar para ayudar a que aprendan matemáticas.

Las entrevistas con los profesores revelan que emplear juegos educativos para impartir ideas matemáticas es una táctica común en las clases. Esto se debe a que simplifica la comprensión de ideas complejas mediante la práctica, la visualización y el contacto entre alumnos. Entre las actividades más nombradas están los bloques lógicos, las regletas de Cuisenaire, los juegos de contar, el dominó con números y las tareas de organizar. De acuerdo a esta variable el participante tres mencionó:

“A mis alumnos les gusta mucho usar regletas y fichas de colores. Jugando, entienden la suma y la restas sin que sea algo difícil o tedioso.”

Al comparar las entrevistas, se notó que diecinueve de los veinticinco profesores usan juegos matemáticos de forma constante, por lo menos dos veces a la semana, dentro de su plan de estudios. Seis profesores, por otro lado, dijeron que los usan de vez en cuando por falta de espacio o por la necesidad de enseñar muchos temas. En áreas rurales, se vio más ingenio al hacer materiales educativos con cosas recicladas o del entorno (piedras, semillas, ramas), mientras que en las ciudades se usan más materiales comprados o programas digitales. La participante seis expresó:

“A veces, para enseñar las fracciones, usamos frutas que los niños cortan en partes iguales. Así no solo aprenden qué son, sino que lo ven y lo experimentan.”

Estos resultados muestran que los juegos educativos no solo ayudan a entender las matemáticas, sino que también aumentan la motivación, el trabajo en equipo y el pensamiento lógico. Sin embargo, se demostró que es clave mejorar la formación de los profesores para incluir los juegos como parte de un proceso de enseñanza lógico y no solo como actividades sueltas. Los hallazgos se alinean con investigaciones como la de Muñoz et al. (2019) resalta que el juego de roles fomenta la inventiva, la adaptabilidad mental y el ingenio. No obstante, algunos estudios señalan que en ciertas escuelas el juego aún se considera una actividad menor o de ocio, en lugar de una herramienta de aprendizaje.

Importancia del lenguaje y la comunicación

El lenguaje actúa como un instrumento clave para el razonamiento. Según Martínez et al. (2021) el desarrollo de la cognición se ve influenciado por el lenguaje, siendo este el medio principal para el pensamiento elaborado. Por ello, impulsar la expresión oral, la capacidad de argumentar, narrar y escuchar atentamente, resulta vital para que los niños puedan dar forma a sus ideas, ordenar sus pensamientos y conectar con el entorno. Cabe indicar, que ta-

reas como leer en voz alta, representar obras, crear textos, realizar reuniones o participar en debates, brindan a los alumnos la oportunidad de comunicar ideas, enriquecer su léxico, entender las estructuras del lenguaje y potenciar su capacidad de reflexionar (Gavilema y Lazo, 2025). Asimismo, el diálogo con adultos y compañeros promueve el aprendizaje en equipo, la empatía e intercambio de opiniones.

Por otra parte, la literatura para niños cumple una función relevante, al presentar ejemplos de lenguaje ricos y diversos que estimulan la creatividad y el razonamiento verbal. En un estudio realizado por Mendoza et al. (2023) se indica que la habilidad lingüística en la infancia tiene una fuerte relación con el éxito académico futuro, sobre todo en materias como matemáticas, ciencias y la comprensión de textos. Las entrevistas realizadas a los maestros participantes muestran que el lenguaje y la comunicación son vistos como pilares fundamentales para el crecimiento completo de los alumnos. No solo les ayuda a expresar lo que piensan, sino que también influyen en cómo construyen sus ideas, resuelven problemas e interactúan con otros. Las técnicas más nombradas para mejorar estas habilidades son contar cuentos, los juegos de roles, las charlas dirigidas y los proyectos en grupo. Así lo demuestra lo que dijo la participante uno:

“Cuando los niños narran sus propias vivencias o se meten en la piel de un personaje, se expresan mejor y aprenden a ordenar lo que piensan. Además, prestan atención a los demás y esperan su turno para hablar”

Al analizar la información, se observó que todos los profesores entrevistados están de acuerdo en que la comunicación oral es la base para desarrollar habilidades mentales más avanzadas. Sin embargo, seis de ellos comentaron que no siempre tiene el tiempo suficiente para crear espacios de diálogo amplios en clase, ya que deben cumplir con el calendario escolar. En los entornos rurales, se fomenta la expresión oral a través de historias y tradiciones del lugar, lo que fortalece la identidad cultural y la conexión entre generaciones. En las áreas urbanas, por el contrario, se utilizan más recursos tecnológicos como grabaciones de audio, videos y presentaciones digitales para ayudar a desarrollar la comunicación. La participante siete comentó:

“Cuando hacemos obras de teatro, los niños que suelen ser más tímidos se atreven a hablar. Es como si el personaje les diera seguridad”

De estos descubrimientos se deduce que fortalecer el lenguaje y la comunicación en el aula no solo tiene un efecto en el rendimiento escolar, sino

que también fomenta la confianza en uno mismo, la empatía y la capacidad de trabajar juntos. Sin embargo, se destaca la importancia de que las escuelas dediquen más tiempo y recursos a planificar actividades que estimulen estas habilidades de forma constante e integral. Esto se alinea con el trabajo de Núñez-Lira et al. (2020), quienes demostraron que si mejoramos la forma en que nos comunicamos, impulsamos a la vez las habilidades del lenguaje y el pensamiento. Sin embargo, investigaciones como la de Tantajulca (2025) indica que muchos profesores siguen usando formas de comunicación muy cerradas, sin dar espacio a que los niños se expresen o piensen por sí mismos. En nuestro estudio, la mayoría prefiere un diálogo más abierto, aunque algunos ven que necesitan aprender a conversar mejor.

Conclusiones

Los hallazgos previamente identificados en el presente estudio, permiten afirmar que las actividades didácticas enfocadas en el desarrollo cognitivo son clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde los primeros años. Su implementación intencionada y creativa ayuda a potenciar habilidades vitales como la concentración, la memoria, el lenguaje, el juicio crítico y resolución de problemas, impulsando el desarrollo completo de los alumnos.

Se evidencia que las estrategias centradas en el pensamiento crítico, como el aprendizaje basado en retos y las prácticas de pensamiento, no solo mejoran la capacidad de análisis y reflexión de los niños, sino que también fomenta una actitud proactiva hacia el conocimiento. Cabe indicar, que aparte de reforzar el razonamiento lógico, estos métodos preparan a los alumnos para afrontar situaciones de la vida real de forma autónoma y creativa.

En tanto, las actividades para la atención y la memoria son más útiles cuando se integra a elementos divertidos, ordenados y repetitivos en ambientes emocionalmente positivos. La incorporación de juegos de memoria, ejercicios de relato de tareas de clasificación mejora la concentración y la capacidad de recordar, habilidades esenciales para un aprendizaje profundo. Asimismo, el estudio reafirma la relevancia de los juegos educativos como facilitadores del desarrollo de las habilidades matemáticas. Más allá de ser una simple actividad de ocio, los juegos permiten al alumno investigar, razonar, resolver problemas, planificar y colaborar. Dentro de estos se resalta el tangram, considerando que los bloques lógicos o los roles simbólicos tienen un alto valor educativo que deben ser aprovechado de forma constante en el aula.

Otro hallazgo importante, es el papel del lenguaje como herramienta del pensamiento, considerando que las practica comunicativas que incluyen dialogo, dramatización, lectura en voz alta y escritura creativa ayudan al desarrollo cognitivo, al mismo tiempo que permite organizar ideas, establecer relaciones y expresar razonamientos de forma lógica. Para finalizar, la investigación revela que los maestros son conscientes de que deben transformar sus métodos, aunque necesitan más apoyo en su formación, materiales educativos apropiados y tiempo para organizar métodos adaptados. En definitiva, fomentar el razonamiento desde los primeros años no es algo que se haga al azar, sino una labor educativa que demanda organización, delicadeza pedagógica y entrega al crecimiento completo de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Anguera, J. A., Rowe, M. A., Volponi, J. J., Elkurdi, M., Jurigova, B., Simon, A. J., . . . Marco, E. J. (2023). Enhancing attention in children using an integrated cognitive-physical videogame: A pilot study. . *NPJ digital medicine*, 6(1), 65. <https://doi.org/https://doi.org/10.1038/s41746-023-00812-z>
- Bustamante, M. ., Troya, S. B., Barboto, S. C., Hernández, C. J., Martínez, O. M., Valencia, T. G., & Bernal, P. A. (2024). El Impacto del Juego en el Desarrollo Cognitivo y Socioemocional en la Educación Inicial Estrategias Pedagógicas para Fomentar el Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 4201-4217. <https://doi.org/> https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13886
- Celi, R. S., Sánchez, V. C., Quilca, T. M., & Paladines, B. M. (2021). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de educación inicial. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 826-842. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.240>
- Coral-Melo, C. B., MartínezRubio, S. L., Maya-Calpa, N. E., & Marroquín-Yerovi, M. (2021). La neuroeducación y aprendizaje significativo. Estudio experimental en tres instituciones del nivel de básica primaria. *Revista UNIMAR*, 39(2), 50-83. <https://doi.org/https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-2-art3>
- Cruz, M. C., Angulo, Z. A., Chemes, P. D., Quiñonez, A. N., Calero, C. K., & Delgado, L. M. (2024). *Aprendizaje Colaborativo en Entornos Educativos: Conceptos Claves, Principios Fundamentales y Teorías de Aprendizajes*

(Primera ed.). CID - Centro de Investigación y Desarrollo. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cli_w1138

- Etokabeka, E. (2024). Apoyo al desarrollo de las habilidades de la función ejecutiva mediante el juego estructurado: Un estudio cualitativo de docentes preescolares sudafricanos. *Early Childhood Educ J* . <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10643-024-01827-1>
- Figueroa, C., & Farnum, F. (2020). La neuroeducación como aporte a las dificultades del aprendizaje en la población infantil. Una mirada desde la psicopedagogía en Colombia. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 17-26. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000500017&lng=es&tlng=es.
- Gallego, A. M., Vargas, E. D., Peláez, O. A., Arroyave, L. M., & Rodríguez, L. J. (2020). El juego como estrategia pedagógica para la enseñanza de las matemáticas: retos maestros de primera infancia. *Infancias Imágenes*, 19(2), 1-16. <https://doi.org/10.14483/16579089.14133>
- Gavilema, C. ., & Lazo, B. ., (2025). Transformando la lectura en voz alta Estrategias didácticas e innovadoras para el desarrollo de habilidades en los estudiantes de 8vo año de Educación General Básica en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe 'Jatari Unancha' durante el periodo lectiv. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 599-626. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15749
- Gil-Puente, C., & Manso-Bartolomé, A. (2022). Visibilizar el pensamiento a través de la enseñanza de las ciencias experimentales en Educación Infantil. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 19(1). https://doi.org/https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2022.v19.i1.1201
- Granda, T. (2020). *dspace.unl.edu.ec*. [dspace.unl.edu.ec: http://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/23108](http://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/23108)
- Martínez, R. A., Ortega, S. J., & Alba, R. J. (2021). Lenguaje: instrumento del Desarrollo Humano. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 22(5). <https://doi.org/http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.5.10>
- Mendoza, L. P., Morán, A. M., Mendoza, C. J., Freire, J. J., Quiroz, A. B., & Loor, M. J. (2023). Las habilidades lingüísticas y el pensamiento crítico de estudiantes de Educación Básica. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 27(Especial), 53-62. <https://doi.org/https://doi.org/10.47460/uct.v2023ispecial.701>

- Muñoz, C., Lira, B., Lizama, A., Valenzuela, J., & Sarlé, P. (2019). Motivación docente por el uso del juego como dispositivo para el aprendizaje. *Interdisciplinaria*, 36(2), 233-249. <https://doi.org/https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.15>
- Núñez-Lira, L. A., Gallardo Lucas, D. M., Aliaga-Pacore, A. A., & Díaz-Dumont, J. R. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Eleuthera*, 22(2), 31–50. <https://doi.org/https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22>
- Omenebele, K. V., & Ochuko, A. C. (2023). Comprender el papel del juego en la promoción del desarrollo cognitivo, social y emocional en niños escolares: implicaciones para consejeros y evaluadores. *Revista de Estudios Contemporáneos en Educación de la Universidad de Delta*, 2(1). https://www.researchgate.net/publication/374419878_Understanding_the_role_of_play_in_promoting_cognitive_social_and_emotional_development_in_school_children_implications_for_counsellors_and_evaluators
- Pachas, S. J. (2020). *handle.net*. handle.net: <https://hdl.handle.net/20.500.12866/7810>
- Papalia, D. E., & Martorell, G. (2021). *Desarrollo humano* (Catorce ed.). McGraw-Hill. Retrieved 4 de Agosto de 2025, from https://www.ingebok.com/ib/NPcd/IB_BooksVis?cod_primaria=1000187&codigo_libro=11987
- Peña, G. V., Castro, A. A., González, A. E., & Perlaza, C. J. (2025). El juego como herramienta pedagógica en la educación inicial. *Polo del Conocimiento*, 10(3), 1103-1112. <https://doi.org/doi:https://doi.org/10.23857/pc.v10i3.9108>
- Proaño-Muñoz, M. M., Párraga-Cedeño, E. L., Zambrano-Moreira, K. G., & Zambrano-Salcedo, R. (2025). Intervención pedagógica y apoyo interdisciplinario en el contexto educativo ecuatoriano . *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 5(2), 36-49. https://doi.org/https://mail.rperspectivasinvestigativas.org/index.php/multidisciplinaria/article/download/368/933?inline=1&utm_source=chatgpt.com#:~:text=https%3A//doi.org/10.62574/rmpi.v5i2.368
- Quispe, A. M. (2025). Estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de nivel secundario: un análisis de prácticas pedagógicas efectivas. *Revista InveCom*, 5(3), e050354. <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.14484019>

- Robles-Pihuave, A. (2019). La formación del pensamiento crítico: habilidades básicas, características y modelos de aplicación en contextos innovadores. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(2), 15-27. <https://doi.org/https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i2.2128>
- Tantajulca, C. E. (2025). El pensamiento crítico y su importancia en la educación básica latinoamericana. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 10(1), 10-21. <https://doi.org/https://doi.org/10.33936/rehuso.v10i1.64>
- Torres-González, C., & Álvarez-Núñez, D. N. (2021). Memoria y funciones ejecutivas durante el desarrollo. En L. M. Rojas, D. R. Molina, F. A. Ramírez, A. R. Hidalgo, & J. M. Figueroa, *Una mirada a las neurociencias: de las neuronas a la cognición* (Primera ed., pp. 137-174). México: Editora Nómada, 1era ediciónn, julio de 202: Nómada. <https://doi.org/10.47377/neurociencias.6>
- Wiest, G., Rosales, K., Looney, L., Wong, E., & Wiest, D. (2020). Utilización del entrenamiento cognitivo para mejorar la memoria de trabajo, la atención y la impulsividad en niños en edad escolar con TDAH y TEA. *Brain Sciences*, 12(2), 141. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/brainsci12020141>

ACTIVIDADES Y MATERIALES DIDÁCTICOS para el desarrollo integral de los niños de educación inicial

Capítulo 3

Fomento de la Creatividad y la Expresión Artística

AUTORES: Jimmy Daniel Cedeño Castro; Carlos Luis Bacusoy Sánchez



SABEREC 5.0

Resumen

La educación inicial se erige como el cimiento fundamental del desarrollo humano, donde el fomento de la creatividad y la expresión artística no deben interpretarse como actividades complementarias, sino como ejes curriculares esenciales que estructuran el desarrollo integral del niño. Este enfoque pedagógico sostiene que, al estimular las habilidades artísticas, se potencia simultáneamente el crecimiento cognitivo, emocional, social y motor, permitiendo a los infantes explorar su entorno, construir significados y externalizar su mundo interior de manera auténtica. Sustentado en teorías clásicas del desarrollo cognitivo —como las de Piaget, Vygotsky y Gardner— y en la visión del arte como lenguaje de Lowenfeld, se comprende que la creatividad en la primera infancia es un proceso espontáneo y social que florece a través del juego simbólico, la curiosidad y la interacción en la “Zona de Desarrollo Próximo”.

En este contexto, las diversas manifestaciones artísticas —plástica, musical, corporal y literaria— actúan como vehículos privilegiados para la construcción de la identidad y la comunicación no verbal. Sin embargo, para que este proceso sea efectivo, es imperativo redefinir el rol del docente de educación inicial; este debe transitar de ser un mero instructor enfocado en el producto estético final, a convertirse en un mediador y facilitador que valore el proceso creativo, la experimentación y el error como fuente de aprendizaje. El desafío contemporáneo radica en superar los modelos educativos tradicionales y rígidos, apostando por ambientes flexibles y estrategias innovadoras que protejan la capacidad innata del niño para crear, garantizando así la formación de individuos con pensamiento crítico, autonomía y sensibilidad humana frente a los retos del futuro.

1. Introducción.

La educación inicial se considera como la base primordial para el desarrollo integral de cada niño; dentro de este proceso, el fomento de la creatividad y la expresión artística no son temas complementarios, sino, por el contrario, forman parte del eje fundamental curricular esencial.

Desarrollar estas habilidades es importante porque al descubrirlas y mejorarlas se estimula el desarrollo cognitivo de los niños, además de estimular su desenvolvimiento emocional, social y motor.

Son manifestaciones artísticas que sirven para permitir que los niños exploren su entorno, logren construir significados y puedan expresar sus experiencias internas de forma espontánea y con sentido.

Es fundamental incorporar en el sistema educativo estrategias que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes con el propósito de que, a través de la educación artística, encuentren un medio adecuado para conocerse a sí mismos, descubrir sus habilidades y destrezas, y expresar su mundo interior, disfrutando este proceso de diversas formas. Jaramillo, L. M. G., García, L. Y. G., & Antioqueña, E. N. S. (2025).

El arte permite a los niños la exploración de su entorno, la expresión de sus sentimientos y pensamientos, así como la resolución auténtica de problemas, favoreciendo con ello la construcción de su identidad.

En varios trabajos investigativos se destaca que integrar técnicas artísticas, puede resultar esencial para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes dentro del contexto educativo. Pariona, N. J. A., R, G., & Bohorquez, J. A. M. (2025).

Esa capacidad de crear ideas, soluciones o nuevos descubrimientos propios y originales es parte de ser creativo; en la infancia se manifiesta de manera marcada, debido a la facilidad y flexibilidad del pensamiento, acompañada de la curiosidad y alta imaginación.

En cuanto a la expresión artística, cabe mencionar que en este proceso el niño exterioriza su mundo interior, como percibe su entorno y las emociones que le acompañan, por ende, utiliza varios lenguajes artísticos como la música, la expresión corporal y el arte dramático.

La educación inicial, por su parte, juega un papel fundamental porque representa la etapa educativa en la que su enfoque está totalmente encaminado al desarrollo integral del niño, promoviendo ambientes estimulantes, saludables y afectivos.

La comprensión de los fundamentos neurocientíficos permite orientar la elección adecuada de programas artísticos y favorece la implementación de estrategias educativas innovadoras y efectivas para el desarrollo emocional, convirtiéndose en un recurso pedagógico que contribuye a asegurar el bienestar de los niños. Moncayo, H., A, L., & Mena, M. (2023).

Los docentes requieren fundamentos conceptuales que respalden las estrategias que ponen en práctica dentro del aula. De aquí la importancia de este capítulo, ya que ofrece perspectivas que avalan el uso del arte como recurso para estimular la creatividad y el pensamiento divergente desde edades tempranas.

Crear herramientas pedagógicas que favorecen el aprendizaje significativo, la construcción de identidad y la comunicación no verbal causa un impacto positivo en el desarrollo integral del niño, logrando su desenvolvimiento fluido, profundo y seguro en su entorno.

2. Teorías del desarrollo cognitivo y la creatividad.

La creatividad en la primera infancia aparece de manera espontánea a través de la curiosidad, la exploración sensorial y el juego simbólico. Más que una capacidad independiente, constituye un proceso activo que posibilita la generación de nuevas ideas, la resolución de problemas y la creación de respuestas originales ante diferentes estímulos del entorno.

En el ámbito de la educación inicial, promover la creatividad implica proporcionar espacios flexibles, diversidad de materiales y oportunidades permanentes para experimentar.

El papel del docente resulta fundamental, su acompañamiento debe facilitar que el niño explore con libertad y sin temor a equivocarse, dando mayor importancia al proceso que al resultado del mismo. Así, la creatividad se consolida como una habilidad transversal que incide en el pensamiento crítico, la autonomía y la capacidad de innovación.

Según González, M. D., & Abad. (2019). El ser humano posee una inclinación natural hacia la creación artística, por lo que desde sus orígenes el arte ha sido un componente fundamental en su desarrollo y transformación, funcionando como fuente, instrumento y vía de expresión.

Dentro de las diferentes teorías que han hecho visible el vínculo esencial entre el crecimiento humano y la manifestación de la creatividad se encuentran los siguiente:

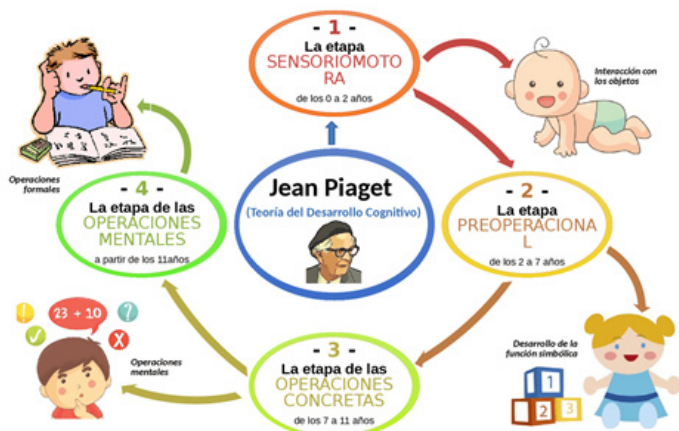
Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget:

Describe el juego simbólico, típico de la etapa preoperacional, descrita por Piaget, como, una fase del desarrollo cognitivo, que abarca aproximadamente desde los 2 hasta los 7 años de edad, misma que se define como un elemento clave para el surgimiento de la creatividad, pues ayuda al niño a imaginar, representar la realidad en su mente y transformarla mediante la fantasía.

Durante esta etapa, según Piaget, se desarrolla el pensamiento simbólico, donde se pueden usar palabras, gestos u objetos que representen ciertas cosas. Además, les cuesta realizar empatía, su pensamiento se basa en lo que ven y sienten y no tanto en razonamientos lógicos.

En resumen, esta etapa se caracteriza por la imaginación, el lenguaje y el juego, donde se apoderan de la parte central en el desarrollo cognitivo del niño.

Cada nuevo aprendizaje surge de la interacción del niño con su entorno, lo que le ayuda a fortalecer o cambiar lo que aprenderá más adelante. Peñaloza (2023).



Teoría del desarrollo cognitivo según Vygotsky:

En esta teoría el primer lugar de importancia es la imaginación y el juego en la formación de la conciencia. Vygotsky manifiesta que la creatividad es un proceso social que se desarrolla con éxito en un medio interactivo y con el cuidado del adulto, a esto se lo conoce como “Zona de Desarrollo próximo”.

La mente de un niño se forma a partir de las interacciones que tiene con las personas en su entorno social; su desarrollo depende tanto de lo que él intenta aprender como de lo que padres, maestros y compañeros le enseñan. Ampuero Flores, A. S. (2022).



Teoría del desarrollo cognitivo de Howard Gardner (Teoría de las Intelligencias Múltiples):

Considera la inteligencia espacial, musical, lingüística y corporal-cinestésica como canales seguros para la expresión artística y las manifestaciones del desarrollo creativo.

Cada niño es único e irrepetible; sin embargo, a menudo el docente pasa por alto esta individualidad y tiende a agrupar a los estudiantes según una capacidad general. Esto hace que todos aprendan las mismas materias de la misma forma y sean evaluados con los mismos instrumentos tradicionales. Orduña Castillo, Y. (2020).



2.1 El Arte como lenguaje: (Viktor Lowenfeld):

Lowenfeld, al proponer etapas del desarrollo artístico, afirma que el arte es un lenguaje universal que aparece antes y junto al lenguaje hablado. Para el niño de inicial, el garabato y el dibujo no significan fallar, sino comunicar de manera auténtica. Es esencial respetar el proceso y no priorizar el producto final.

En el 2021 Gardner (2001) señala que la inteligencia cambia con el tiempo y no es algo fijo; más bien, está formada por varias capacidades que pueden crecer y mejorar. Además, aclara que la inteligencia no es lo mismo que tener muchos conocimientos o experiencia en un área específica. González, A. E. (2020).

3. Rol del docente de educación inicial:

Debe tomarse en consideración que el docente no es un mero instructor que se basa en dibujos y pinturas, para pasar el tiempo; el docente es un facilitador que proporciona el ambiente propicio y los medios necesarios para lograr el desarrollo creativo y artístico del niño.

El rol del educador se debe basar en crear un ambiente de confianza y observar el proceso; se debe documentar la interacción del niño con los materiales y cómo resuelve los diferentes desafíos creativos, dando prioridad al esfuerzo y originalidad.

El avance de la neurociencia y de las didácticas impulsa la creación de propuestas adaptadas al contexto, que promuevan el pensamiento, el trabajo cooperativo y la educación en valores; estas propuestas deben organizar métodos de enseñanza interdisciplinarios, combinando flexibilidad, integración y diálogo entre los distintos recursos educativos: docentes, espacios, materiales y metodologías. González, A. E. (2021).

El docente debe contar con estrategias de intervención, como preguntas abiertas y proveer materiales diversos no convencionales, por ejemplo: elementos de la naturaleza, reciclaje, texturas, objetos de desecho, etc.; que estén encaminados a fomentar la búsqueda de nuevas soluciones y despierten la creatividad particular de cada niño.

Las estrategias metodológicas creativas buscan involucrar a los niños y niñas en nuevas formas de aprendizaje, promoviendo la espontaneidad y el deseo genuino de aprender; de este modo, la comprensión de la información presentada por el docente se vuelve más accesible, dinámica y estimulante, sin requerir esfuerzos excesivos. Parraga, M. V. M., & V. (2023).

El rol del docente es fundamental para el estudiante, su acompañamiento debe permitir que el niño explore con libertad, sin miedo al error, valorando más el proceso que el resultado final. De este modo, la creatividad logra configurarse como una competencia transversal clave para optimizar el pensamiento crítico, fortalecer la autonomía infantil y estimular la innovación educativa.

4. La creatividad en la primera infancia:

La creatividad en la primera infancia tiende a manifestarse mediante conductas espontáneas de curiosidad, activando procesos de exploración sensorial y empleando el juego simbólico como medio de representación.

Más que definirse como una capacidad aislada, implica estructurar un proceso cognitivo dinámico orientado a producir ideas novedosas, plantear soluciones alternativas y generar respuestas originales frente a estímulos contextuales.

En la educación inicial, al fomentar la creatividad, puede ofrecer ambientes flexibles, entregar una diversidad de materiales y crear oportunidades constantes para experimentar.

5. Áreas de expresión artística en la infancia:

La expresión artística en la educación inicial constituye un pilar fundamental para impulsar el desarrollo integral del niño. A través de múltiples lenguajes expresivos, los niños exploran, representan y comunican ideas, emociones y percepciones vinculadas con el entorno que configura su experiencia.

Estas áreas ayudan a desarrollar la creatividad, mejorar los sentidos, favorecer la expresión mediante símbolos y apoyan la formación progresiva de la identidad.

Debe tomarse en consideración que las actividades de expresión artística deben ser transversales incluyendo los cuatro lenguajes expresivos.

5.1 Expresión plástica y visual:

Se enfoca en la expresión sensorial y en representar lo visual y táctil.; incluyen material no estructurado, garabateo libre, pintura dactilar, collage y ensamblaje.

En un mundo cada vez más conectado, donde es importante comunicarse entre diferentes culturas, saber entender y valorar el arte se vuelve un puente para lograr una mejor comprensión entre las personas. La educación plástica y visual ayuda a que este diálogo cultural sea posible y permite que los estudiantes amplíen su manera de ver su entorno. Zamar, M. D. G. (2024).

La expresión plástica abarca actividades que brindan la posibilidad de manipular, modificar y producir creaciones utilizando materiales variados.

Componentes principales

- Dibujo

- Pintura
- Modelado (plastilina, barro, masa)
- Collage
- Técnicas combinadas

Propósitos pedagógicos

- Fortalecer la motricidad fina.
- Estimular la percepción visual y la capacidad para distinguir formas y colores.
- Impulsar la creatividad mediante la exploración libre de distintos materiales.
- Favorecer la autoexpresión y la representación simbólica.

Beneficios

Estas experiencias permiten que los niños descubran texturas, probando diversas herramientas, organizando ideas a través de imágenes y expresando emociones utilizando formas y colores.

5.2 Expresión Musical y Sonora:

La música logra desarrollar el sentido del ritmo, la audición y la memoria. Esto se logra mediante la expresión sonora, que está encaminada a estimular la audición; el movimiento rítmico, por medio del cual se fomenta la improvisación y la coordinación; el canto, cuyo fin es lograr desarrollar destrezas del mejoramiento del lenguaje y la memoria auditiva.

La expresión musical ayuda al docente a guiar actividades didácticas y lúdicas, considerando aspectos como el desarrollo psicomotor, el lenguaje, la interacción social y las emociones de cada niño. Alzate Cortes, A. (2021).

Componentes principales

- Ritmo
- Melodía
- Timbre
- Intensidad
- Duración

- Movimiento corporal

Propósitos pedagógicos

Desarrollar la sensibilidad artística

La música ayuda a que los niños disfruten del arte, descubran nuevos sonidos y despierten su creatividad. Les permite apreciar diferentes formas musicales desde pequeños.

Favorecer la comunicación y la expresión personal

A través de la música, los niños pueden expresar emociones y pensamientos que aún no saben decir con palabras. El canto y los sonidos se convierten en un medio natural para comunicarse.

Estimular habilidades cognitivas

Los ritmos, las canciones y las repeticiones fortalecen la memoria, la atención y la capacidad de seguir secuencias, habilidades importantes para aprender.

Promover la socialización

Las actividades musicales en grupo, como rondas y juegos cantados, enseñan a los niños a compartir, colaborar y relacionarse mejor con sus compañeros.

Apoyar el aprendizaje del lenguaje

Las canciones y rimas ayudan a mejorar la pronunciación, ampliar el vocabulario y desarrollar la capacidad de escuchar y reconocer sonidos del habla.

Desarrollar la coordinación motora

Al bailar, aplaudir o tocar instrumentos sencillos, los niños fortalecen su motricidad, mejoran sus movimientos y desarrollan el sentido del ritmo.

Beneficios:

La integración de actividades musicales en los primeros años de escolaridad contribuye significativamente al desarrollo integral del niño, favoreciendo diversas áreas de crecimiento.

- Beneficios cognitivos: mejora la capacidad de atención y memoria.
- Beneficios socioemocionales: su práctica incrementa la autoestima y la confianza en sí mismos.

- Beneficios lingüísticos: promueve la conciencia fonológica, un componente esencial para los procesos iniciales de lectura y escritura.
- Beneficios motrices: favorecen la coordinación corporal y fortalecen tanto la motricidad gruesa como la fina.
- Beneficios creativos: contribuye a la expresión libre y al pensamiento divergente.

5.3 Expresión corporal y dramática:

El juego dramático constituye un medio privilegiado para favorecer la creatividad social y canalizar la expresión emocional en los niños. Se pueden mencionar para este efecto:

- Juego de roles (dramatización): Consiste en organizar espacios temáticos; como la casa, el consultorio médico o el mercado. Donde los niños asumen distintos roles, negocian significados y resuelven situaciones de interacción simbólica.
- Expresión corporal: Implica utilizar el cuerpo como recurso comunicativo mediante actividades como imitar animales, representar emociones o realizar movimientos libres que permitan explorar diversas formas de expresión no verbal.

La pedagogía teatral, desde su perspectiva educativa y formativa, se adapta de manera efectiva a las necesidades sociales, culturales, físicas y volitivas de la primera infancia. Arango, E. S., & Rincón Gómez, S. L. (2022).

5.4 Expresión literaria:

La creatividad se sustenta en la imaginación y en la capacidad de construir narraciones significativas, aspecto que puede fortalecerse mediante estrategias como la creación colectiva de cuentos, en la cual el docente inicia una historia y los niños incorporan nuevas secuencias de manera colaborativa, así como a través del teatro de sombras o el uso de marionetas, recursos que ayudan a contar historias de manera indirecta y a reducir la timidez, ya que brindan un apoyo simbólico para expresarse.

Reconocer la lectura y la escritura como derechos se relaciona con el desarrollo temprano, ya que está comprobado que las habilidades para aprender a leer y escribir comienzan a formarse en los primeros años y dependen del desarrollo de la comunicación, tanto verbal como no verbal, siguiendo los mismos principios de la plasticidad cerebral. Reyes, Y. (2005).

6. Estrategias para despertar la creatividad:

Las estrategias para estimular la creatividad incluyen el juego libre, que permite al niño imaginar y crear sin instrucciones. Los materiales abiertos, como bloques, telas o cajas, y los ambientes flexibles que pueden transformarse, ayudan a ampliar sus posibilidades de exploración.

También es importante promover el pensamiento divergente, es decir, la capacidad de generar muchas ideas. Para ello, se pueden usar preguntas como “¿Qué pasaría si...?” o pedir al niño que busque usos diferentes para un objeto sencillo.

Aunque sea de forma breve, la escuela tiene muchas oportunidades para desarrollar la creatividad. Los niños ya traen de manera natural muchas de estas capacidades, pero con el tiempo suelen disminuir por el proceso de socialización. La tarea educativa es evitar que esto ocurra y fortalecer la creatividad conociendo sus características y las maneras adecuadas de estimularla y practicarla.

Finalmente, el Aprendizaje Basado en Proyectos favorece la creatividad al integrar varias áreas. Por ejemplo, en un proyecto sobre dinosaurios, los niños pueden dibujar, construir ambientes, crear sonidos, representar movimientos y narrar historias relacionadas con el tema.

7. Desafíos y proyecciones para el docente:

El docente, en la actualidad, enfrenta el desafío fundamental de mantener la relevancia del proceso creativo frente a las presiones institucionales y socioculturales que privilegian el producto final, especialmente aquel con valor estético.

Una de las causas por las que no se alcanza un desarrollo creativo óptimo en los estudiantes es que todavía prevalece un modelo de enseñanza sustentado en estructuras escolares que datan de más de cinco décadas. Armijos Mora, J. M. (2025).

Este reto implica sostener prácticas pedagógicas que reconozcan que el aprendizaje artístico no se limita a la obtención de resultados visualmente atractivos, sino que da más relevancia a la experimentación, la reflexión y la construcción significativa por parte del estudiante.

Según Altamirano, (2025). La educación actual se enfrenta al desafío de formar estudiantes capaces de desenvolverse en un entorno cada vez más complejo, interconectado y competitivo, en el cual la creatividad y la innova-

ción son competencias fundamentales que aún no logran desarrollarse por completo en muchos sistemas educativos.

En este contexto, la proyección profesional del docente se orienta hacia el fortalecimiento de un rol como mediador, modelo de curiosidad intelectual y facilitador de experiencias que estimulen la imaginación.

Su labor demanda promover ambientes educativos que valoren la exploración y la expresión personal, garantizando que las prácticas artísticas continúen siendo espacios de disfrute, descubrimiento y desarrollo integral.

Finalmente, apostar por la creatividad en la educación actual constituye una inversión estratégica para la formación de individuos con pensamiento crítico, sensibilidad humanista y capacidad para afrontar los desafíos sociales y culturales del futuro. Fomentar estos procesos no solo enriquece el aprendizaje artístico, sino que contribuye a la construcción de ciudadanos capaces de interpretar, transformar y aportar al mundo desde miradas diversas e innovadoras.

Referencias Bibliográficas

- Jaramillo, I. M. G., García, L. Y. G., & Antioqueña, E. N. S. Las expresiones artísticas como estrategias pedagógicas para el fomento de la atención y la concentración en los niños.2025
- Pariona, N. J. A., Rojas, I. J. Z., Gomez, K. M. S., Paredes, E. L., & Bohorquez, J. A. M. (2025). Expresión artística y el desarrollo de la creatividad en estudiantes de una universidad pública de Lima. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 9(4), 1742-1755.
- Moncayo, H., Martínez, K., Alulima, L., & Mena, M. (2023). La expresión plástica en el desarrollo de las emociones en niños de educación inicial. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 8(10), 1010-1034.
- González-Zamar, M. D., & Abad-Segura⁴¹, E. (2019). Educación artística y creatividad: su importancia en la educación superior. Horacio Ademar Ferreyra Coordinadores, 145.
- Peñaloza Remache, A. F., & Saico Guartan, M. I. (2023). Desarrollo Cognitivo a través de la pedagogía constructivista de Piaget en niños de 3 a 4 años del CEI Ciudad de Cuenca.

- Ampuero Flores, A. S. (2022). Herramientas para el desarrollo cognoscitivo según Vygotsky.
- Orduñ Castillo, Y. (2020). La teoría de las inteligencias múltiples, su vinculación educativa dentro de los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social para favorecer el rendimiento académico en el 2° grado de primaria.
- Cando Gutiérrez, M. A., & Castellano Vargas, J. M. (2025). Las inteligencias múltiples en el aprendizaje (Doctoral dissertation, Ecuador: Pujilí: Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC)).
- González, A. E. (2020). Inteligencias múltiples en la práctica: Nuevas estrategias y nuevas herramientas (Vol. 333). Graó.
- González, A. E. (2021). El valor de la Teoría de las Inteligencias Múltiples como base de un enfoque para desarrollos didácticos innovadores. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (45), 15-34.
- Parraga, M. V. M., & Varas, C. I. G. (2023). Estrategias creativas de aptamiento para el desarrollo de la lectoescritura. *REFCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. IS Zamar, M. D. G. (2024). Expresión plástica y visual: un espacio creativo y didáctico de aprendizaje (Vol. 147). Universidad Almería. SN 1390-9010, 11(1), 89-100.
- Zamar, M. D. G. (2024). Expresión plástica y visual: un espacio creativo y didáctico de aprendizaje (Vol. 147). Universidad Almería.
- Alzate Cortes, A. (2021). Aportes conceptuales relacionados con la interacción en la expresión musical presentes en las prácticas pedagógicas desarrolladas en la Primera Infancia.
- Arango, E. S., & Rincón Gómez, S. L. (2022). Teatro infantil. Una estrategia pedagógica de formación en la primera infancia. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(24), 1034-1046.
- Reyes, Y. (2005). La lectura en la primera infancia. Documento de trabajo. Elaborado a solicitud del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe–CERLALC. Bogotá DC Disponible On line: www.oei.es/inicial/articulos/lectura_primera_infancia.pdf Acceso: Diciembre, 27.

- Altamirano, A. B. L., & Suárez, J. M. R. (2025). La implementación del enfoque STEAM como herramienta para fomentar la creatividad y la innovación en la educación. *Revista de Investigación Educativa Niveles*, 2(2), 48-63.
- Armijos Mora, J. M. (2025). La recreación para el desarrollo de las Inteligencias Múltiples en los niños de Educación Inicial Subnivel 2 de la Escuela de Educación Básica Dr. Leonidas García Ortiz, Ciudad de Riobamba (Bachelor's thesis, Riobamba, Universidad Nacional de Chimborazo).

ACTIVIDADES Y MATERIALES DIDÁCTICOS para el desarrollo integral de los niños de educación inicial

Capítulo 4

Desarrollo Socioemocional a Través de Actividades Didácticas

AUTORES: Carlos Xavier Marcillo Sánchez; Fabián Alejandro Vega Matute



SABEREC 5.0

Resumen

En la actualidad, las demandas del siglo XXI requieren que los estudiantes desarrollen habilidades como el pensamiento crítico, el manejo adecuado de herramientas digitales y la capacidad de adaptarse a los constantes avances tecnológicos. Frente a este escenario, la educación se enfrenta al desafío de encontrar un equilibrio entre los métodos tradicionales y las propuestas innovadoras de enseñanza y aprendizaje, de manera que pueda responder de forma efectiva a las necesidades de una sociedad en continuo cambio.

La importancia de este capítulo radica en el imprescindible propósito de que los estudiantes adquieran habilidades socioemocionales mediante actividades didácticas, para comprender y manejar sus emociones, lo que ayuda a tejer relaciones positivas, desarrolla empatía y los impulsa a la toma de decisiones responsables enfrentando los desafíos actuales de forma constructiva. Esto se fundamenta en bases psicológicas y pedagógicas

Como manifiesta Carlin-Chávez, E., & G. (2025). Es importante el análisis del impacto de las habilidades socioemocionales en cuanto al uso de redes sociales en el siglo XXI, ya que, en los actuales momentos, su uso juega un rol significativo en la implementación del trabajo en conjunto y colaborativo a nivel social.

Es fundamental reconocer que la educación debe configurarse como un puente que promueva la colaboración cercana con la familia, en lugar de generar distancias o estructuras rígidas.

El desarrollo de la autorregulación emocional en los niños se construye, en gran medida, mediante la observación de las prácticas y respuestas emocionales de sus cuidadores primarios.

En este sentido, el modelo de gestión emocional que las figuras parentales ponen en práctica se constituye en un componente esencial y determinante para el óptimo desarrollo socioemocional infantil.

1. Introducción.

El desarrollo socioemocional durante la infancia constituye un eje fundamental para una vida integral y satisfactoria, pues posibilita en el niño la adquisición plena de competencias esenciales, tales como la identificación y autorregulación de las emociones, así como la capacidad de empatizar y mostrar resiliencia. Estas habilidades han demostrado ejercer un impacto significativo en la calidad de sus interacciones sociales, en su desempeño académico y en la conformación de redes de apoyo que se mantienen y fortalecen a lo largo del ciclo vital.

El desarrollo socioemocional en la infancia constituye un pilar fundamental en la formación integral del ser humano, abarcando un conjunto de habilidades y competencias que permiten al individuo comprender y manejar sus emociones, establecer relaciones interpersonales positivas y adaptarse eficazmente a su entorno social. Pinedo, C., & Martin, R. (2024).

En la actualidad, las demandas del siglo XXI requieren que los estudiantes desarrollen habilidades como el pensamiento crítico, el manejo adecuado de herramientas digitales y la capacidad de adaptarse a los constantes avances tecnológicos. Frente a este escenario, la educación se enfrenta al desafío de encontrar un equilibrio entre los métodos tradicionales y las propuestas innovadoras de enseñanza y aprendizaje, de manera que pueda responder de forma efectiva a las necesidades de una sociedad en continuo cambio.

Como manifiesta Carlin-Chávez, E., & G. (2025). Es importante el análisis del impacto de las habilidades socioemocionales en cuanto al uso de redes sociales en el siglo XXI, ya que, en los actuales momentos, su uso juega un rol significativo en la implementación del trabajo en conjunto y colaborativo a nivel social, lo que produce cambios en la forma de actuar socialmente lo que a su vez cambia y moderniza el desenvolvimiento de las personas que forman parte de proyectos y trabajos.

Desde la perspectiva de la neurociencia, se reconoce que la presencia de un entorno equilibrado, acompañado de redes de apoyo y de procesos de estimulación temprana articulados con un cuidado integral, orienta al niño hacia el fortalecimiento de sus habilidades socioemocionales. Estas condiciones favorecen, además, una neuroplasticidad cerebral más robusta, facilitando la consolidación de circuitos neuronales asociados al bienestar y al desarrollo integral.

El Desarrollo socioemocional es un proceso continuo entre la conciencia, el dominio de las emociones y el respeto sobre las emociones ajenas, encami-

nado a la construcción de la adaptabilidad en el trabajo en equipo, por medio de relaciones saludables, desarrollando además la eficiencia en la toma de decisiones ética, empáticas, pero también de la mano de un pensamiento crítico independiente. En el desarrollo socioemocional se manifiestan habilidades únicas como el autoconocimiento, la autorregulación, las interrelaciones, la toma de decisiones empáticas y la conciencia social.

La importancia de este capítulo radica en el imprescindible propósito de que los estudiantes adquieran habilidades socioemocionales mediante actividades didácticas, para comprender y manejar sus emociones, lo que ayuda a tejer relaciones positivas, desarrolla empatía y los impulsa a la toma de decisiones responsables enfrentando los desafíos actuales de forma constructiva. Esto se fundamenta en bases psicológicas y pedagógicas.

La propuesta metodológica se basará, por lo tanto, en un enfoque aterrizado de forma activa, constructivista y continua, donde se pretende trabajar las emociones por medio de actividades didácticas; no solo como meros conceptos sino como parte del desarrollo en el aula.

Este capítulo presenta actividades didácticas concretas que permiten trabajar las emociones desde un enfoque lúdico, significativo y adaptable, dando herramientas prácticas que puedan ser manejadas desde los primeros niveles de aprendizaje.

2. Perspectivas Teóricas sobre el Desarrollo Emocional.

2.1 Teoría de la Inteligencia Emocional (Goleman/Salovey y Mayer):

En el abordaje de la inteligencia emocional el estudio llevado a cabo por Goleman en 1998 dio lugar al inicio de las bases que identificaban cinco fundamentos cruciales como la autoconciencia, autorregulación, empatía, habilidades sociales y toma de decisiones; mismos que se convirtieron en un marco teórico concreto pero también guiaron investigaciones posteriores como las de Mayer y Salovey en 1997, los que enfocaron su estudio minuciosamente en cada fundamento y como estos influyen en el desarrollo de habilidades desde temprana edad.

La importancia de estas investigaciones radica en su capacidad de aclarar la compleja red de la relación entre la inteligencia emocional y los resultados en el aprendizaje, pero también en el liderazgo. Rodríguez, M. D., & C, A. V. (2024).

Por ende, sus estudios estuvieron encaminados a la identificación, dominio y gestión de las emociones.

2.2 Teoría del Apego (Bowlby/Ainsworth):

Esta teoría fue desarrollada inicialmente por John Bowlby en 1969, constituyendo uno de los pilares fundamentales para comprender el desarrollo socioemocional en la primera infancia.

La teoría del apego afirma que los niños poseen una inclinación biológica particular en establecer vínculos afectivos con quienes conciben como cuidadores, los cuales les sirven como mecanismos de adaptación que garantizan su supervivencia, seguridad y les permiten un desarrollo efectivo tanto en lo emocional como en sus vínculos sociales.

Según Castro García, (2025), encontró que los estudiantes que mantienen un apego seguro establecen relaciones interpersonales saludables y equilibradas, diferente a otro grupo de estudiantes en los que existía un apego evitativo, lo que determinó una propensión a dificultades en la intimidad y procesos ansiosos en sus relaciones.

Bowlby conceptualizó el apego como un sistema de conducta único e innato que tiene como propósito primordial mantener al niño cerca de una figura protectora; según esta teoría este vínculo proporciona:

- **Seguridad emocional:** Por lo cual el niño siente protección y sabe su valor.
- **Base segura:** lo que le permite explorar el entorno sin miedo excesivo.
- **Modelo interno de funcionamiento:** las experiencias tempranas adquiridas con el cuidador forman ideas mentales sobre sí mismo, su entorno, sus pares y el mundo en sí, influyendo en sus relaciones futuras.

2.3 Por su parte Mary Ainsworth aportó a esta teoría al ampliarla mediante estudios empíricos, sobre todo en el uso del famoso experimento de la “situación extraña” que le permitió detectar otros patrones de apego:

- Apego seguro.
- Apego inseguro-evitativo.
- Apego inseguro-ambivalente.
- Apego desorganizado

Dando lugar a la importancia del vínculo seguro, lo cual permite al niño regular sus emociones y desarrollar su exploración social.



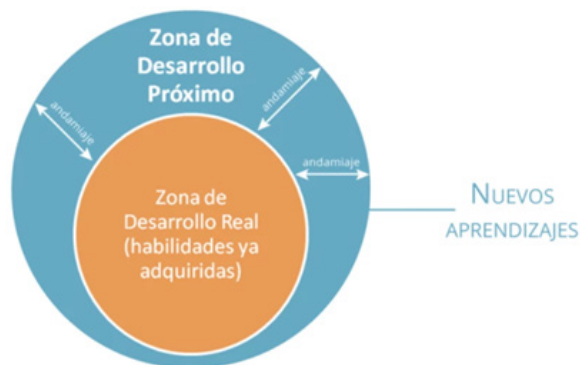
En este sentido, un vínculo de apego seguro permite que el niño reconozca la legitimidad de sus emociones y, simultáneamente, adquiera herramientas para gestionaras, apoyándose en la figura cuidadora como un referente confiable para su regulación. Con el tiempo, este proceso de regulación externa se internaliza y se transforma en autorregulación emocional, lo que se refleja en menores niveles de ansiedad, una mayor tolerancia a la frustración, mejores estrategias para la resolución de conflictos y una mayor estabilidad emocional a lo largo de la adolescencia y la adultez.

En el ámbito educativo, estos avances se manifiestan en un incremento de la autonomía, una adaptación más eficiente a las rutinas escolares, una participación activa en actividades lúdicas y académicas, y una reducción de conductas disruptivas o de dependencia excesiva.

En la teoría del apego Bowlby, se puede demostrar que las representaciones afectivas particulares de una persona y sus relaciones sociales con su entorno actuarán acordes con sus diferentes experiencias en estos ámbitos. Rodríguez Garrido, D. (2024).

2.3 Teoría sociocultural de Lev Vygotsky:

En la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky, postula que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los niños son el desarrollo de la interacción social por medio del uso de herramientas culturales, pero principalmente del uso del lenguaje.



3. Componentes Fundamentales del desarrollo socioemocional:

El desarrollo socioemocional es un proceso integral mediante el cual, desde etapas tempranas de la infancia, se aprenden, desarrollan y adquieren competencias para comprender las emociones por sí mismas, relacionarse con los demás, manejar emociones propias, respetar emociones de su entorno, y tomar decisiones responsables. Este desarrollo se construye a lo largo de la primera infancia y se fortalece a lo largo del ciclo vital.

Rodríguez Garrido, D. (2024), expone que luego de la familia la escuela es un pilar fundamental en el desarrollo de habilidades socioemocionales, desde las primeras etapas escolares hasta el nivel universitario, los estudiantes resilientes han encontrado un tutor que les puede servir de modelo, en el que se sienten apoyados y lo impulsa a seguir adelante.

Dentro de los componentes fundamentales del desarrollo socioemocional podemos mencionar:

3.1 Autoconciencia:

Esta es la capacidad que desarrolla el niño para reconocer sus propias emociones, características personales, así como también sus virtudes, fortalezas y debilidades que debe mejorar.

Dentro de la autoconciencia el niño es capaz de:

- Identificar emociones.
- Reconocer necesidades y motivaciones.
- Auto conocerse y desarrollar su autoestima.
- Percibir de manera realista su propio comportamiento.

Como resultado, la persona es segura de sí misma, reconoce su identidad personal y la respeta, así como desarrolla la capacidad de tomar decisiones coherentes.

3.2 Autorregulación:

Es la capacidad de manejar sus propias emociones, así como de controlar

impulsos y adaptarse a los diferentes contextos de la sociedad.

La autorregulación comprende:

- El control inhibitorio.
- Tolerancia a la frustración.
- Manejo del estrés.
- Flexibilidad cognitiva.
- Capacidad de espera y anticipación.

3.3 Conciencia Social:

Su importancia radica en el desarrollo de convivencia armónica, la inclusión y la solidaridad.

El niño desarrolla:

- Empatía emocional y cognitiva.
- Comprende normas sociales.
- Sensibilidad y respeto hacia la diversidad.
- Respeto por los derechos de los demás.

3.4 Toma de decisiones responsable:

Se desarrolla por la capacidad de elegir opciones basadas en valores, reflexiones y

consecuencias.

Las actividades didácticas funcionan como un puente entre estos fundamentos teóricos y su aplicación práctica en el aula.

3.5 Habilidades sociales:

Cuya importancia radica en saber colaborar, comunicarse y saber resolver conflictos en entornos de trabajo en equipo o sociales.

4. Metodología Didáctica para el desarrollo socioemocional.

Desde el punto de vista del aula de clase, se debe entender que, actuando simultáneamente sobre un grupo de niños, la acción educativa debe centrarse en una atención individualizada cifrada en alcanzar objetivos trazados previamente, así como contenidos, motivación y métodos enfocados en las características diferenciales de cada uno, a la medida de cada cual. Aretio, L. G. (2016).

Por ende, es fundamental que el docente cree un entorno seguro, que exprese confianza, calidez y respeto para que los estudiantes se sientan confiados para expresarse.

5. Principios pedagógicos de las actividades socioemocionales:

Como se ha señalado previamente, los principios pedagógicos que orientan las actividades socioemocionales se estructuran a partir de sus competencias fundamentales, entre las cuales destacan el autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades interpersonales y la toma de decisiones responsables.

El desarrollo socioemocional representa un proceso multidimensional que articula diversos aspectos del crecimiento personal y de la interacción social del individuo. Guadamud, L. A. L. (2024).

5.1 Aprendizaje significativo:

Se postula que la educación emocional debe contextualizarse en las vivencias reales de los niños, dado que las emociones se asimilan al enfrentar diversas situaciones cotidianas.

El conocimiento surge cuando el educador despliega estrategias didácticas específicas permitiendo que el estudiante adquiera las herramientas requeridas para lograr una comprensión profunda y significativa de su entorno. Es fundamental reconocer que la educación debe configurarse como un puente que promueva la colaboración cercana con la familia, en lugar de generar distancias o estructuras rígidas. El desarrollo de la autorregulación emocional en los niños se construye, en gran medida, mediante la observación de las prácticas y respuestas emocionales de sus cuidadores primarios. En este sentido, el modelo de gestión emocional que las figuras parentales ponen en práctica se constituye en un componente esencial y determinante para el óptimo desarrollo socioemocional infantil. No. Reyes, G. R. B. (2021).

El aprendizaje significativo es una estrategia de la enseñanza-aprendizaje, que surge actualmente como una posible solución a los problemas relacionados con la innovación en la educación.

Este modelo no solo es innovador, sino que también se destaca como una herramienta llamativa que promueve de forma significativa el aprendizaje y la enseñanza en los estudiantes deficientes. Reyes, G. R. B. (2021).

5.2 Enfoque lúdico:

El juego de roles y el juego simbólico actúan como un laboratorio de la vida social ya que proporcionan espacios seguros donde el individuo puede desarrollar su creatividad, sobre todo en la época infantil, donde a los niños les atrae explorar, experimentar y comprender el mundo que los rodea, entendiendo mediante el juego las normas y las diferentes dinámicas sociales.

Vygotsky señalaba que, por ejemplo, a través del juego de roles, el niño tiende a comportarse por encima de su edad, es decir, al acostumbrarse a las reglas y normas que tiene dicho juego, el niño amplía sus capacidades de entendimiento, acción y percepción del conocimiento.

El aprendizaje es un reto y a la vez una oportunidad que impulsa a la construcción de nuevos conocimientos, implicando la necesidad de cambios en la estructura de la educación desde la educación inicial; incluyendo la educación superior, que permita a su vez capacitar a los futuros profesionales con una actitud crítica, reflexiva, empática y con propósitos claros. Rocha, J. C. R. (2021).

Además, cuando el niño asume ciertos roles aprende a ver situaciones con empatía, lo que desarrolla y fomenta la comprensión, así como también la compasión; dando lugar al desarrollo esencial para su crecimiento socioemocional.

5.3 Intencionalidad educativa:

Debe entenderse que no hay educación, esta no conlleva a un fin; es decir, la intención de enseñar, de explicar, de pretender ser comprendido y dar nuevas herramientas o conocimiento al educar; no se limita a preguntarse el por qué sino más bien está encaminado al para qué se educa.

Lo primordial es saber a dónde se quiere ir, después, ante los diferentes escenarios y sorpresas que de manera inevitable aparecerán en el camino y con la meta fija puesta hacia ese camino, se podrá tomar una dirección u otra. Olmeda, G. J. (2023).

En definitiva, toda actividad que se desarrolla en el aula de clases debe contar con una meta clara, encaminada al desarrollo emocional del niño.

6. Clasificación de actividades didácticas:

Esta categorización es multidimensional y se sustenta en variables pedagógicas clave, entre las que destacan el propósito funcional del aprendizaje, las destrezas objeto de estudio y la metodología implementada.

A continuación, se presentan algunas actividades encaminadas al desarrollo socioemocional:

6.1 Actividades de regulación y Resolución de conflictos

5.1 El semáforo de las emociones: esta actividad tiene como objetivo trabajar en la autorregulación del niño.



- Técnica de respiración: esta actividad consiste en un ejercicio simple de mindfulness, cuyo fin es lograr la relajación y conectar con el presente, logrando la disminución del estrés y la ansiedad.



Este ejercicio se basa en imaginar una flor y una vela (aunque pueden ser reales).

5.2 Actividades de Expresión y autoconocimiento:

Dentro de las cuales se puede mencionar actividades como el uso del espejo de las emociones, el diario de Emociones o el Rincón de la Calma.

Estos ejercicios están encaminados a promover la reflexión, logrando así, hábitos como la introspección y expresión saludable.

5.3 Actividades de conciencia social y empatía:

Aquí es importante estimular el desarrollo social y empático hacia su entorno, por medio de cuentos propositivos con moralejas o enseñanzas. También destaca el juego de roles, así como proyectos de mutua ayuda.

Es primordial realizar actividades que permitan que el niño logre su desarrollo socioemocional, siendo esto la base para el desenvolvimiento de todas las destrezas en el primer ciclo de vida del niño en cuanto a su aprendizaje. Cobeña, G., & , Y. M. B. (2022).

6. Evaluación y desafíos del desarrollo socioemocional por medio de actividades didácticas.

El desarrollo socioemocional, a diferencia de otras áreas motoras o cognitivas, presenta desafíos particulares para su evaluación. Ya que no tiene como meta aprobar o reprobar al estudiante, sino más bien comprender el proceso de adquisición y ejecución de habilidades dentro del contexto social en la vida real. Por tanto, esta evaluación busca ser formativa, de uso continuo e integral.

Debe entenderse que esto permite identificar de manera transversal a cada individuo, a través de su desarrollo socioemocional, este se comprende a sí mismo, empatiza con los demás, interactúa con su medio, lo que genera patrones de conducta y organización social, permitiendo su desenvolvimiento en la sociedad y a largo plazo éxito en sus metas. Delgado, M., & Riquelme, G. O. L. (2022).

- La meta de la evaluación socioemocional es instaurar una retroalimentación clara tanto para el niño como para el docente, lo que permite a este último ajustar las estrategias didácticas. Por ende, las herramientas a utilizar deben ser naturales y basadas en la observación del desenvolvimiento diario del estudiante. Se pueden utilizar, por ende:
- La observación sistemática: que prioriza una actividad específica durante un tiempo determinado.

- El registro anecdótico: que utiliza narraciones breves y objetivas sobre una situación particular llamativa que refleja el comportamiento particular socioemocional del niño.

Es relevante el ser consciente de las exigencias en torno a cumplir con las metas curriculares, por lo que es indispensable elaborar contenidos entendibles apegados a las necesidades del estudiante y su entorno. Solís-Pinilla, J. (2021)

- **Escalas de valoración y listas de cotejo:** Estas herramientas facilitan un seguimiento sistemático y longitudinal del desarrollo infantil, al tiempo que permiten cuantificar y objetivar las observaciones realizadas. En el caso del comportamiento, posibilitan identificar patrones conductuales recurrentes y detectar oportunamente la necesidad de intervenciones o apoyos adicionales.
- **Análisis de la producción infantil:** La expresión gráfica, particularmente mediante el dibujo y la selección de colores, constituye un recurso valioso para acceder a los estados emocionales del niño. A través de estos productos simbólicos es posible inferir preocupaciones, temores y otras manifestaciones afectivas que podrían no expresarse verbalmente.
- **Relevancia de la retroalimentación:** La evaluación adquiere un carácter formativo únicamente cuando genera una retroalimentación positiva, pertinente y orientada al aprendizaje. Esta debe centrarse en las conductas observables y el esfuerzo desplegado, evitando juicios sobre la personalidad del niño. Su propósito es reforzar la ejecución de acciones adecuadas a partir de una reflexión constructiva sobre la situación observada, en lugar de recurrir a la crítica o la descalificación.

Asimismo, es importante destacar que la educación debe funcionar como un puente que favorezca la colaboración con la familia, evitando generar distancia o imposiciones rígidas.

Los niños desarrollan capacidades de autorregulación emocional principalmente a través de la observación de sus cuidadores primarios; por ello, el modelo de gestión emocional que ofrecen las figuras parentales constituye un pilar fundamental en su desarrollo socioemocional.

Referencias bibliográficas

- Pinedo, C., & Martin, R. (2024). El Desarrollo Socioemocional del Infante.
- Carlín-Chávez, E., Tapia-Bastidas, T., & González-González, R. (2025). La Extensión Universitaria como eje transformador en el siglo XXI: Fundamentos y desafíos. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-12.
- Peña, C. M. T. (2024). Impacto de la Neurociencia Afectiva en el Desarrollo Socioemocional de los Niños en Educación Inicial. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 5(3), 160.
- Varela, R. P., Zambrano, M. J. C., Carrera, K. S., & Loor, M. J. M. (2024). Neurociencia y educación socioemocional en la formación docente para educación inicial en Quito. *Revista Científica Consultina*, 2(2), 42-53.5-1617.
- Benítez, P. A. A., Roa, C. H. O., Roa, A. F. B., & Martínez, Ó. M. L. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 12(2), e5-1.
- Macías, G. A., & Intriago, J. V. (2024). Evidencia de estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en el aprendizaje y el ajuste escolar. *Revista Innova Educación*, 6(3), 61-79.
- Rodríguez Moreno, M. D., & Cristancho Gordillo, A. V. (2024). Inteligencia emocional en el entorno organizacional: liderazgo, comunicación y rendimiento laboral.
- Castro García, G. J., & Rodríguez Blandón, W. E. (2025). El impacto de los tipos de apego, apego evitativo, apego ansioso ambivalente y apego seguro en las relaciones interpersonales de los estudiantes de 3er año de las carreras cuatrimestrales de la facultad de ciencias médicas del turno regular, en la universidad central de Nicaragua sede dorsal, noviembre 2024-marzo 2025 (Doctoral dissertation, Universidad Central de Nicaragua).
- Fernandez, V. C., & Azurín, M. L. E. V. Apego infantil y convivencia en el aula en niños de 3 años, IE 298–Moyobamba.
- Amoroso Guillén, A. C. (2024). Estructura familiar y su relación con los estilos de apego en la adolescencia (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay).

- Rodríguez Garrido, D. (2024). Relación entre los tipos de apego en adultos y el rendimiento académico.
- Rivera, A. H. Q. (2021). El componente socio-emocional en el proceso educativo. *Griot*, 14(1), 16-28.
- Solís-Pinilla, J. (2021). Aprendizaje basado en proyectos: una propuesta didáctica para el desarrollo socioemocional. *Revista Saberes Educativos*, (6), 76-94.
- Aretio, L. G. (2016). El juego y otros principios pedagógicos. Supervivencia en la educación a distancia y virtual. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 9-23.
- Guadamud, L. A. L. (2024). Sistema de actividades lúdicas para el desarrollo socioemocional: Una propuesta para estudiantes de pedagogía de la actividad física y deporte UNEMI. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(6), 2211-2237.
- Reyes, G. R. B. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(5), 75-86.
- Rocha, J. C. R. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista Científica Estelí*, 63-75.
- Olmeda, G. J. (2023). El sentido de la intencionalidad en la relación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 45(176), 3.
- Sandoval Álvarez, C., & Bado Zúñiga, G. (2022). Impacto de la formación educativa emprendedora en la intención emprendedora: un enfoque cognitivo. *Contaduría y administración*, 67(4), 1-27.
- Cobeña, G. D. M., & Palacios, Y. M. B. (2022). Estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo socioemocional en los niños de educación inicial. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 2.
- Delgado-Villalobos, M., & Riquelme, G. O. L. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión. *Revista Con Ciencia EPG*, 7(1), 43-74.
- Saravia Zepeda, M. (2022). Desarrollo socioemocional de niñas, niños y adolescentes en el contexto escolar: Programas de intervención y evaluación.

Guadamud, L. A. L. (2024). Sistema de actividades lúdicas para el desarrollo socioemocional: Una propuesta para estudiantes de pedagogía de la actividad física y deporte UNEMI. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(6), 2211-2237.

ACTIVIDADES Y MATERIALES DIDÁCTICOS para el desarrollo integral de los niños de educación inicial

Capítulo 5

Desarrollo Físico y Motor en la Educación Inicial

AUTORES: Jenny Angélica Maldonado Flores; María Jaritza Espinoza Macías



SABEREC 5.0

Resumen

El desarrollo físico y motor en la educación inicial es fundamental para el crecimiento integral del niño en los primeros años de vida, donde se sientan las bases neuromotoras para un desarrollo posterior. Esta investigación tuvo como objetivo analizar el desarrollo físico y motor en la educación inicial llevándose a cabo a través de un diseño de tipo documental que utilizó base de datos como Elsevier, PubMed, Scopus, Scielo, además de páginas oficiales de organizaciones nacionales e internacionales. Se utilizaron los operadores booleanos “AND” y “OR” aplicando los criterios de inclusión y exclusión para seleccionar los estudios pertinentes. Entre los resultados, los programas ejecutados reflejan una visión globalizada y en proceso de desarrollo físico-motor. La estructuración de las actividades motoras básicas (caminar, correr, saltar) y el uso de la integración de la educación física, parece tener un camino hacia estrategias lúdicas. Respecto a los factores pedagógicos se desprende la relevancia de emplear metodologías activas y participativas para la consecución de efectividad de los programas. Herramientas como el aprendizaje a través del juego, aplicando la teoría de las inteligencias múltiples, así como el seguimiento pedagógico, se han convertido en herramientas clave. Las propuestas de optimización de los programas de desarrollo físico y motor se dirigen hacia propuestas didácticas basadas en la práctica de las actividades lúdicas, técnicas grafo-plástica, utilizando metodologías pedagógicas implantadas como el método Montessori o bien el abordaje enriquecido de las competencias motoras finas y de expresión corporal.

Palabras clave: niños, crecimiento, estimulación temprana, motricidad fina, motricidad gruesa.

Abstract

Physical and motor development in early childhood education is essential for a child's overall growth in the first years of life, where the neuromotor foundations for later development are laid. This research aimed to analyze physical and motor development in early childhood education. It was conducted using a documentary design that utilized databases such as Elsevier, PubMed, Scopus, Scielo, and the official websites of national and international organizations. The Boolean operators “AND” and “OR” were used, applying inclusion and exclusion criteria to select relevant studies. Among the results, the programs implemented reflect a comprehensive and ongoing view of physical and motor development. The structuring of basic motor activities (walking, running, jumping) and the integration of physical education appear to be leading

toward playful strategies. Regarding pedagogical factors, the importance of using active and participatory methodologies for achieving program effectiveness is evident. Tools such as learning through play, applying the theory of multiple intelligences, as well as pedagogical monitoring, have become key tools. Proposals for optimizing physical and motor development programs focus on teaching approaches based on recreational activities, grapho-plastic techniques, and the use of established pedagogical methodologies such as the Montessori method or an enriched approach to fine motor skills and body expression.

Keywords: children, growth, early stimulation, fine motor skills, gross motor skills.

Introducción

El desarrollo físico y motor en la educación inicial es una base fundamental para el crecimiento integral del niño en los primeros años de vida, donde se sientan las bases neuromotoras para un desarrollo posterior. A pesar de esto, muchos estudios evidencian que existen importantes carencias en la provisión de adecuados programas especializados que fomenten debidamente estas competencias motoras básicas (Vandenberghe y otros, 2024). La carencia de espacios físicos, de material didáctico específico y de personal formado en desarrollo motor restringe las posibilidades de los infantes de conseguir hitos motores apropiados para su edad. Esta situación se ve más acentuada en aquellos entornos desfavorecidos por la situación socioeconómica, en los que los centros educativos escasean los recursos para proporcionar una adecuada formación motriz (Vandenberghe y otros, 2024).

La ausencia de programas organizados para el desarrollo físico y motor en la educación inicial repercute de forma negativa no solo en el ámbito escolar, sino también en el desarrollo social, cognitivo y emocional infanto-juvenil. Las déficits motoras tempranas se relacionan con posteriores problemas de aprendizaje, autoestima y participación social como algunos ejemplos que recoge la literatura científica (Ghanamah, 2025). Sumado a ello, la creciente sedentarización de los niños a través de los dispositivos tecnológicos retrasa en muchos casos los aprendizajes de motricidad gruesa y fina. Ante esta situación se hace necesario revisar críticamente metodologías y propuestas educativas de la educación inicial para asegurar estrategias motrices con experiencias que favorezcan el desarrollo global de los mismos (Ghanamah, 2025).

En el contexto internacional, organismos como la UNESCO y el UNICEF han señalado serias discrepancias en cuanto a la calidad de las propuestas de educación inicial, especialmente en el área de desarrollo físico y motor (UNESCO & UNICEF, 2025). Existen pues, claros avances de los países desarrollados donde se han logrado incluir currículos específicos en los que se desarrollan actividades motoras estructuradas, en contraposición con las limitaciones de presupuestos y formaciones por parte de países en vías de desarrollo. La Organización Mundial de la Salud (OMS) estima en 52,9 millones los niños menores de 5 años que sufren algún tipo de discapacidad del desarrollo, porcentaje que se agrava aún más en situaciones de vulnerabilidad social donde la mala nutrición y la falta de estimulación temprana afectan el desarrollo neuromotor (Organización Mundial de la Salud , 2023).

Estructuralmente existen dificultades para implementar efectivamente el desarrollo físico y motor en la educación inicial en América Latina. Según UNICEF, existen diferencias entre países, siendo Chile, Uruguay y Costa Rica aquellos que han realizado más avances en la estructuración de programas especializados mientras que otras, como Guatemala, presentan escasez de medios humanos y materiales (UNICEF, 2020). Se torna más relevante aún si tenemos en cuenta lo manifestado por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) con respecto a que las desigualdades generalizadas tienen consecuencias negativas en el desarrollo cognitivo, emocional y educativo de los niños (Organización Panamericana de la Salud, 2024).

En nuestro país Ecuador, el desarrollo físico y motor en nivel inicial por una parte ha tenido grandes avances en normas que regulan dicho proceso, pero todavía se encuentra con carencias a nivel práctico que conforman una realidad didáctica donde aún existen aspectos a mejorar en este sentido (INEC, 2023). El desarrollo motor ha sido considerado por el Ministerio de Educación como eje transversal en los lineamientos curriculares, sin embargo, en las evaluaciones del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) realizadas a niños y niñas menores a 5 años, se destaca que ocho de cada diez acceden a uno o más juguetes, mientras solo cuatro de cada diez tienen acceso a uno o más libros, lo cual influye en su desarrollo integral (INEC, 2023). Lo anterior se complica en el caso de las poblaciones rurales quienes por sus condiciones socioeconómicas y por la falta de espacios e infraestructura para la educación, tienen oportunidades mínimas de desarrollo motor estructurado (Luna Guillén, 2023).

Fundamentar y continuar trabajando desde la educación inicial en desarrollo físico y motor es necesario, sus evidencias científicas son numerosas y

manifiestan claramente el papel determinante que éste tiene sobre los niños en los años donde se produce su desarrollo más importante. La neurociencia señala que el cerebro forma un 90% de sus conexiones sinápticas durante los cinco primeros años de vida, donde las experiencias motoras son fundamentales para una adecuada organización neurológica que posteriormente afectará a la cognición (Wang & Wang, 2024). Estudios longitudinales encontrados, hallan una asociación significativa entre buena calidad del desarrollo motor en los primeros años de vida y posteriormente en la edad escolar, un mejor desempeño académico, mayores habilidades sociales y mejor autoestima (Wang & Wang, 2024).

Lo que buscamos es explorar las condiciones actuales de desarrollo físico y motor de la etapa de educación inicial, cuáles son los factores que promueven su correcta aplicación y plantear soluciones al mismo que puedan ser constatadas desde la perspectiva de la evidencia científica. El objetivo de este capítulo consiste en contribuir al conocimiento especializado en la mejora de las acciones pedagógicas de educación inicial, aportando un soporte teórico y metodológico para el diseño e implementación de programas de desarrollo motor más útiles.

Marco Teórico

1. Actividades motrices para el desarrollo de la coordinación y el equilibrio

Las actividades motrices son la base esencial del desarrollo físico de la educación inicial, experiencias organizadas en las que intervienen componentes neuromotores, cognitivo y social, dirigidos a conseguir la mejor coordinación y equilibrio infantil. La coordinación motora se adquiere tras la compleja integración de diferentes sistemas sensoriales, como el visual, vestibular, propioceptivo y táctil, que deben acoplarse y responder ante respuestas motoras concretas, para producir así movimientos competentes en función de las exigencias específicas del medio ambiente (Yildiz y otros, 2024).

Teniendo en cuenta las actuales investigaciones en neurociencia del desarrollo que ponen de manifiesto que durante los primeros años de vida se desarrollan unas 700 sinapsis nuevas por segundo, donde las experiencias motoras coordinativas tienen un papel fundamental en la organización posterior del cerebro. El equilibrio corporal se obtiene de la dinámica interacción entre la información sensorial, el procesamiento central y la respuesta muscular, y es la base esencial para la adquisición de los complejos patrones motores (Yildiz y otros, 2024).

Para ello las actividades de coordinación apropiadas y efectivas en educación inicial pueden ser los circuitos motores de forma progresiva ya que plantean retos al sistema de equilibrio estático o dinámico, los ejercicios de coordinación óculo-manual y óculo-podal donde el estímulo de la percepción visual debe ir acompañado de una respuesta motora precisa y las secuencias rítmicas que buscan la coordinación a tiempo, es decir, el movimiento del cuerpo debe responder a los estímulos auditivos. Juegos de equilibrio en distintas superficies, ejercicios de cambio de dirección de control y de coordinación bilateral, forman parte de esos contenidos que podemos considerar de gran ayuda para depurar habilidades coordinativas complejas (Yıldız y otros, 2024).

En esta línea de pensamiento es coincidente la literatura especializada que resalta la necesidad de experiencias motoras variadas y progresivamente desafiantes que respeten los ritmos de desarrollo propios pero que a su vez estimulando la plasticidad neuronal característica de los primeros años de vida. La aplicación sistemática de estas actividades implica seguridad en el espacio, materiales adecuados, presencia de una supervisión profesional especializada y de la metodología pedagógica que sepa equilibrar el desafío motor con el éxito en las vivencias de los mismos, sentando las bases para un desarrollo motor en la niñez adecuado y un estilo de vida activo factible en el futuro (Yıldız y otros, 2024).

1.1 Metodologías lúdicas en el desarrollo motor

La puesta en práctica de metodologías de tipo lúdicas se erige como una vía educativa lógica para la puesta en marcha del desarrollo motor durante la infancia, en tanto que el juego constituye un recurso educativo que involucra la globalidad de cara al aprendizaje, ya que abarca los aspectos cognitivos, emocionales y físicos. Por medio del juego, tanto el dirigido como el espontáneo, los niños desarrollan habilidades motrices que les resulta intrínsecamente motivador y en este proceso también se ven implicados a ser activos, motivándose en la práctica de la actividad física mientras van mejorando su autoestima, la confianza en su propio cuerpo y las habilidades sociales, creando de esta forma un entorno de aprendizaje grato, respetando los ritmos propios de cada niño y potenciando la creatividad motora (Yıldız y otros, 2024).

1.2 Factores ambientales que influyen en el desarrollo coordinativo

El entorno físico o social en el que se desarrollan las actividades motrices proporcionará los factores que determinan la calidad y la efectividad del desarrollo de la coordinación infantil, exigiendo el uso de un espacio seguro,

atractivo y asequible donde desarrollar la actividad motor que se pretenda. Los factores ambientales comprendidos son los siguientes:

- Temperatura
- Iluminación
- Ventilación
- Tipo de superficies,
- Espacios abiertos frente a espacios cerrados
- Ruido ambiental
- Presencia de elementos naturales (árboles, plantas, desniveles de la superficie, etc.)

Siendo todos ellos determinantes de la motivación, la seguridad y la calidad de las experiencias motoras, repercutiendo así en la confianza en el uso del propio cuerpo y en la predisposición hacia la práctica sistemática de la actividad física (Yildiz y otros, 2024).

2. Materiales para el desarrollo de habilidades motoras gruesas y finas

Los materiales didácticos específicos para trabajar la motricidad son facilitadores de herramientas pedagógicas y de experiencias sensoriales enriquecedoras al mismo tiempo que da la posibilidad de introducir la práctica de forma sistemática a las diferentes competencias motrices gruesas y finas de la primera infancia, de acuerdo a sus características evolutivas. Los materiales para motricidad gruesa son estructuras tridimensionales tales como escaleras, rampas, túneles, plataformas a diferentes alturas que retan las habilidades locomotoras; pelotas en diferentes tamaños, pesos y texturas como materiales manipulativos que desarrollan las habilidades de lanzamiento-recepción; vigas, tablas inestables y cojines propioceptivos como equipos de equilibrio que estimulan diferentes sistemas vestibulares y propioceptivos (Carrillo Saraguro y otros, 2024).

Los materiales de desarrollo de la motricidad fina son muy técnicos ya que permiten el desarrollo progresivo de musculatura intrínseca de manos y dedos, siendo muy manuales para la mejora de la coordinación visomotora, por tanto, son muy preparatorios para el desarrollo de la futura escritura, herramientas escolares, etcétera. Destacan herramientas de ensartados de grandes a pequeñas cuentas favoreciendo la pinza digital y la coordinación bima-

nual, materiales de construcción que involucren piezas de diversos tamaños que favorecen planificación motora y representación espacial, herramientas de modelado como plastilinas y arcillas que fortalecen musculatura intrínseca (Carrillo Saraguro y otros, 2024).

2.1 Criterios de selección y adaptación de materiales

La elección correcta de los materiales didácticos orientados al desarrollo motor debe situarse entre criterios de seguridad, evolución e inclusión, dando prioridad al uso de elementos que permitan distintos usos y adaptaciones según las diferentes necesidades de los niños. Los materiales eficaces deben ser estéticamente seguros, deben estar fabricados con materiales no tóxicos, deben tener un tamaño adecuado al biotipo de los niños y deben tener un diseño que permita el desarrollo de distintos niveles de dificultad que vayan retando las competencias motrices, pero que al mismo tiempo ayuden a producir éxitos, contribuyendo a que la experiencia de exploración del cuerpo y el motor se afiance promoviendo la experiencia de la autonomía motriz (Carrillo Saraguro y otros, 2024).

2.2 Recursos tecnológicos y digitales para el desarrollo motor

La aplicación de herramientas de la tecnología educativa en el desarrollo motor infantil abre varias posibilidades innovadoras para complementar la experiencia de las actividades tradicionales, ya sea a través de aplicaciones interactivas, sistemas de realidad aumentada o dispositivos sensoriales para la retroalimentación inmediata de los movimientos motores que se realizan. Los medios tecnológicos que se utilicen sólo deberán ser recursos y elementos complementarios que enriquezcan la experiencia de la práctica motora, pero nunca como elementos que sustituyan la práctica misma y se establezcan como un medio de gamificación que ayude a aumentar la motivación. También deben de usarse en el seguimiento del progreso sobre la práctica individual y la combinación de la práctica que se lleva a cabo entre el medio físico y el mundo digital, pero respetando el equilibrio que se tenga que encontrar entre la estimulación a partir de los recursos tecnológicos y la progresión natural del esquema corporal a partir de la práctica de la actividad motora real (Carrillo Saraguro y otros, 2024).

3. Importancia del movimiento en el aprendizaje

El movimiento que realiza el niño con su cuerpo, es un mediador esencial en relación a los procesos de aprendizaje debido a que crea conexiones neurológicas complejas que serán los aprendizajes futuros, así como las competencias cognitivas superiores se desarrollan en este periodo en el que

se generan los esquemas mentales que luego soportarán los aprendizajes académicos. Los estudios en neuroeducación indican que las actividades motoras movilizan a la vez varias áreas cerebrales tales como la corteza motora, el cerebelo, los ganglios basales y la corteza prefrontal, formando redes interconectadas, aumentando su capacidad de procesar información y facilitar el almacenamiento de memorias duraderas (Damsgaard y otros, 2022).

Esta integración sensoriomotora de experiencias de movimiento, permite la estructuración de lo que denominamos esquemas corporales, representaciones del espacio y conceptos temporales, en sentido amplio que constituyen bases cognitivas para otro tipo de aprendizajes más complejos académicamente hablando, como la geometría, la lectoescritura y el aprendizaje de diversas relaciones causales. Las habilidades motoras que implican planificación, secuenciación y ejecución coordinada desarrollan funciones ejecutivas como la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva, esenciales para el éxito escolar en relación a la autorregulación del aprendizaje (Damsgaard y otros, 2022).

Las tendencias pedagógicas que trabajan los contenidos curriculares a través del movimiento, se basan en el aprendizaje cinético o embodied learning que muestra una clara superioridad en su efectividad frente a las sedentarias tradicionales, en especial entre los niños con estilos de aprendizaje corporales-kinesésicos predominantes. La puesta en práctica de planes de estudio en los que el movimiento ocupa una función primordial como forma de aprendizaje necesita, por tanto, la formación especializada en neuroeducación de los docentes, de espacios físicos adecuados y de metodologías de enseñanza que combinen el equilibrio entre la demanda motora y el objetivo cognitivo a alcanzar (Damsgaard y otros, 2022).

3.1 Neuroplasticidad y desarrollo cognitivo a través del movimiento

La neuroplasticidad del cerebro en las primeras etapas de la vida fijaría una ventana de oportunidades o periodos sensibles, donde las experiencias motoras construyen arquitecturas neuronales que posteriormente fundamentan aprendizajes, generando conexiones sinápticas que refuercen las funciones motoras y las capacidades cognitivas superiores. Las prácticas de movimiento promueven la mielinización de fibras nerviosas, favorecen la producción de factores neurotróficos que estimulan el crecimiento neuronal. Además de la integración interhemisférica que se necesita para culminar procesos cognitivos muy complejos como la atención sostenida, la memoria de trabajo o el razonamiento espacial, estableciendo por tanto bases neurológicas sólidas para el posterior desempeño académico y social (Damsgaard y otros, 2022).

3.2 Integración curricular del movimiento en áreas académicas

La sistemática integración del movimiento en las distintas áreas curriculares es, por tanto, una metodología pedagógica innovadora que modifica la árida forma de aprender los conocimientos académicos tradicionales, la cual induce a la activación corporal que permite que conceptos abstractos sean vivenciados a partir de sus vivencias kinestésicas pertinentes. La metodología adapta la enseñanza de las matemáticas, de los patrones de movimiento y de las representaciones espaciales corporales, favorece la adquisición del lenguaje mediante canciones y representación de las mismas a través de estos movimientos. Es así como mejora el aprendizaje de la ciencia mediante la práctica de las experiencias sensoriales directas, generando redes neurológicas que favorecen la retención y la aplicación de los conocimientos aprendidos en diferentes contextos (Damsgaard y otros, 2022).

4. Evaluación del desarrollo motor en la primera infancia

Evaluar el desarrollo motor en la primera infancia es un proceso complejo que debe abordarse de una manera multidimensional, sensible a la cultura y metodológicamente riguroso para dar cuenta del pertinente avance evolutivo, las necesidades específicas de apoyo y la adecuada toma de decisiones pedagógicas objetivas. La evaluación hoy va más allá de la simple cuantificación, hacia los métodos cualitativos, la observación tipo etnográfica e inclusión de la familia, así como variables contextuales determinantes en la expresión del desarrollo motor de la infancia (Montenegro Santacruz y otros, 2024).

Los instrumentos de evaluación son la escala Peabody de desarrollo motor, la batería de evaluación del movimiento para niños y el test de desarrollo integral de Denver, los cuales presentan diferentes características psicométricas y evalúan distintas áreas motoras tales como locomoción, manipulación, estabilidad e integración visomotora. La aplicación de herramientas estandarizadas responde, sin embargo, a importantes limitaciones relacionadas con sesgos culturales, diferencias socioeconómicas que afectan al desempeño motor del niño (Montenegro Santacruz y otros, 2024).

La evaluación formativa y continua se perfila como un enfoque alternativo que permite seguir el motor en situaciones cotidianas de aprendizaje, registrar el avance individual día a día, y modificar la enseñanza cuando se necesita, al detectar necesidades a través de la observación sistemática. Esta evaluación se sirve de portafolios de evidencias motoras, registros anecdóticos estructurados, escalas de observación contextualizada, mate-

rial gráfico fotográfico o videográfico en tiempo real que muestra el dinamismo del desarrollo motor (Montenegro Santacruz y otros, 2024).

4.1 Enfoques colaborativos familia-escuela en la evaluación

Los trabajos de evaluación integral del desarrollo motor participan activamente en las familias y educadores a partir de un enfoque colaborativo, que debe estar al tanto de las diferencias contextuales que existen de un espacio de desarrollo a otro (casa-escuela), desprendiendo así una visión más completa del rendimiento motor infantil y la información sobre el rendimiento motor infantil. La colaboración se concreta mediante la utilización de instrumentos de observación compartidos, mediante la comunicación sistematizada que expone los avances del patrón motor de los niños en diferentes entornos y mediante el diseño de estrategias de intervención que salvaguarden las características culturales familiares. Estas estrategias deben de estar en consonancia con los objetivos pedagógicos de la escuela, constituyendo así una evaluación más aceptada por las familias porque contempla la variabilidad contextual del desarrollo motor y la continuidad educativa entre los espacios de aprendizaje del niño (Montenegro Santacruz y otros, 2024).

4.2 Indicadores de alerta y detección temprana de dificultades motoras

La detección precoz de posibles problemas en el desarrollo motor, tal y como queda reflejado en las guías del desarrollo y en las publicaciones científicas consultadas en este libro, constituye una cuestión fundamental para la evaluación y permite la puesta en marcha de intervenciones precoces eficaces. La aplicación de estas evaluaciones de desarrollo motor requiere, por un lado, conocer cuáles son los indicadores que alertan de los problemas en el desarrollo motor por etapas evolutivas y, por el otro, la capacidad profesional del especialista para diferenciar entre las variaciones del desarrollo motor que pueden considerarse normales y aquellas que necesitan de atención por un profesional especializado. Los indicadores que pueden dar indicios de dificultades del desarrollo motor son:

- El retraso significativo en la adquisición de los hitos motores esperados
- Las asimetrías persistentes en el uso de las extremidades (es decir, el uso de una extremidad más que la otra)
- Las divergencias importantes en el equilibrio o la coordinación motoras, en relación a los compañeros de edad del niño/a

- Las alteraciones de los patrones de movimiento que interfieren con los hábitos de la vida diurna (Montenegro Santacruz y otros, 2024).

Materiales y Métodos

Diseño y tipo de estudio: La presente investigación se llevó a cabo a través de un diseño de tipo documental con carácter exploratorio y descriptivo.

Métodos de búsqueda: Se realizó una búsqueda bibliográfica a través de bases de datos de nivel científico como Elsevier, PubMed, Scopus, Scielo, entre otras. Además de la revisión de páginas oficiales de organizaciones nacionales e internacionales, tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Organización Mundial de la Salud, Organización Panamericana de la Salud, Instituto Nacional de Estadística y Censos, Ministerio de Educación del Ecuador, entre otros. Para la búsqueda se implementó el uso de los términos niños, crecimiento, estimulación temprana, motricidad fina, motricidad gruesa; así como el uso de los operadores booleanos “AND” y “OR”.

Criterios de inclusión: Se incluyeron los estudios que sean completos, gratuitos, de revisión e investigaciones originales, además de datos proporcionados por páginas oficiales. Todos los documentos publicados en un período comprendido entre el año 2020-2025, que sean en idiomas: español, inglés y portugués.

Criterios de exclusión: Se excluyeron todos los artículos que no se encuentren en una versión completa, tesis, monografías, cartas al editor, blogs, guías clínicas, resúmenes o actas de simposios y congresos. Además, todos los artículos y documentos que no se encuentren dentro del periodo 2020-2025, que se encuentren duplicados y que se hayan realizado en otras poblaciones o contextos que no formen parte del tema de estudio.

Criterios éticos: El presente trabajo cumple de forma fidedigna con todas las normas y los principios universales de la bioética que son establecidas por las organizaciones internacionales, es decir que se garantiza la transparencia de toda la información utilizada en esta investigación y la propiedad intelectual de los autores mediante la correcta referenciación y citación a través de las normas APA séptima edición.

Resultados Y Discusión

Tabla 1.

Estado actual de los programas de desarrollo físico y motor en la educación inicial.

Autores/Ref	Año	País	Programas
(Pico Jaramillo y otros, 2025)	2025	Ecuador	Programa de juegos motores estructurados (caminar, correr, saltar)
(Chicaiza Sinchi y otros, 2025)	2025	Ecuador	Educación física aplicada mediante juegos y ejercicios específicos
(Mejía Vivar, 2025)	2025	Ecuador	Programa de intervención de estimulación psicomotora

Los hallazgos presentados en la Tabla 1 evidencian el estado actual de los programas que son llevados a cabo para ayudar al desarrollo físico y motor en los niños. Entre estos, se destacaron el programa de juegos motores estructurados (caminar, correr, saltar), la realización de educación física aplicada mediante juegos y ejercicios específicos y por último el programa de intervención de estimulación psicomotora.

(Silva Delgado y otros, 2024) en su investigación titulada “Psicomotricidad en el desarrollo infantil del nivel inicial. Una revisión sistemática” mencionan que la psicomotricidad en la infancia es un proceso crucial que influye no solo en las habilidades motoras de los niños, sino también en su desarrollo cognitivo y socioemocional. Este resultado concuerda con el de nuestro estudio y nos muestra la importancia del desarrollo psicomotor, el cual tiene impactos positivos a lo largo de la vida de los niños.

Tabla 2.

Factores pedagógicos que determinan la efectividad de los programas de desarrollo físico y motor en educación inicial.

Autores/Ref	Año	País	Factores pedagógicos
(Arévalo Gualpa & Bayas Machado, 2021)	2021	Ecuador	Uso de método del juego, aplicación de inteligencias múltiples y guía metodológica para planificar sesiones motrices
(Caicedo Villamarin y otros, 2023)	2023	Ecuador	Desarrollo de habilidades motrices a través de actividades lúdicas y seguimiento pedagógico

(Tigre Yunga, 2025)	2025	Ecuador	Planificación curricular integral, implementación de estrategias artísticas y uso de TIC
---------------------	------	---------	--

Los hallazgos presentados en la Tabla2 nos muestran los factores pedagógicos que ayudan a determinar la efectividad de los diferentes programas que se llevan a cabo para el desarrollo físico y motor de los niños. Entre estos se destacó el uso de método del juego, aplicación de inteligencias múltiples y guía metodológica para planificar sesiones motrices, el desarrollo de habilidades motrices a través de actividades lúdicas y seguimiento pedagógico, la planificación curricular integral, implementación de estrategias artísticas y uso de TIC.

Estos resultados concuerdan con el estudio titulado “Impacto de la estimulación temprana en el desarrollo motor en niños de Educación inicial” realizado por (Hernández Santos & Coello Villa, 2025) en el cual redactan que la aplicación de metodologías activas y lúdicas en la enseñanza motriz es fundamental para fortalecer el desarrollo físico en los niños y fomentar un crecimiento saludable desde los primeros años. El estudio incide también en cómo estas metodologías aportan motivación, interés y participación activa de los niños en el aprendizaje, aspecto determinante para asentar aprendizajes significativos.

Tabla 3.

Estrategias para optimizar los programas de desarrollo físico y motor en educación inicial.

Autores/Ref	Año	País	Estrategias
(Sánchez Pivaque y otros, 2025)	2021	Ecuador	Aplicar estrategias pedagógicas basadas en actividades lúdicas, técnicas grafo plásticas y modelo Montessori
(Arteaga Briones & Navarrete Pita, 2023)	2023	Ecuador	Fortalecer la motricidad fina en niños de educación inicial
(Bermello Mera y otros, 2024)	2024	Ecuador	Implementar estrategias didácticas lúdicas para potenciar la expresión corporal y motricidad

Los hallazgos presentados en la Tabla 3 nos muestra las estrategias que se deben de llevar a cabo para poder optimizar los programas de desarrollo físico y motor en los niños. Estas estrategias se basaron en la aplicación de actividades lúdicas, técnicas grafo plásticas, modelo Montessori, así como el

fortalecimiento de la motricidad fina y el fomento de la expresión corporal en niños de educación inicial.

(Basurto Cedeño & Samada Grasst, 2025) realizaron una investigación titulada “Estrategia didáctica para la estimulación de habilidades motoras en niños de 2 a 3 años” en la cual detallan la importancia de aplicar diferentes estrategias que ayuden a optimizar el desarrollo físico y motor de los niños. Entre estas, ellos destacan que las estrategias didácticas son las más eficientes puesto que les posibilita a los niños potenciar sus habilidades motoras de manera significativa, este resultado concuerda con el de nuestra investigación.

Conclusiones

- Los programas ejecutados reflejan una visión globalizada y en proceso de desarrollo físico-motor, en educación inicial. La estructuración de las actividades motoras básicas (caminar, correr, saltar) y el uso de la integración de la educación física, parece tener un camino hacia estrategias lúdicas. La permanencia en el tiempo de los programas de estimulación psicomotora nos confirma que se ha tomado conciencia del hecho de que la integración psicomotora del niño es parte de su formación integral y las diversas investigaciones afirman que la influencia de la misma sobre el desarrollo cognitivo y socioemocional.
- Respecto a los factores pedagógicos se desprende la relevancia de emplear metodologías activas y participativas para la consecución de efectividad de los programas. Herramientas como el aprendizaje a través del juego, aplicando la teoría de las inteligencias múltiples, así como el seguimiento pedagógico, se han convertido en herramientas clave. La inclusión de estrategias de tipo artística, además de las TIC, son también una forma de modernidad e integralidad. Estas conclusiones corroboran que las metodologías lúdicas potencian el desarrollo físico y motivación por participar de los niños, un aspecto primordial en la consecución del aprendizaje significativo.
- Las propuestas de optimización de los programas de desarrollo físico y motor en educación inicial se dirigen hacia propuestas didácticas basadas en la práctica de las actividades lúdicas, técnicas grafo-plástica, utilizando metodologías pedagógicas implantadas como el método Montessori o bien el abordaje enriquecido de las competencias motoras finas y de expresión corporal. Estas estrategias resultan ser efectivas ya que maximizan las habilidades motoras y la consecución de experiencias de aprendizajes globales en el desarrollo motor tanto grueso como fino.

Referencias Bibliográficas

- Arévalo Gualpa, M. W., & Bayas Machado, J. C. (Mayo de 2021). Métodos de desarrollo de habilidades motrices en la educación inicial en diferentes contextos educativos. *KOINONIA*, VI(2).
- Arteaga Briones, G. J., & Navarrete Pita, Y. (Septiembre de 2023). Estrategia metodológica para fortalecer la motricidad fina en el desarrollo de la preescritura en niños de Educación Inicial. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, XII(1).
- Basurto Cedeño, J. S., & Samada Grasst, Y. (Enero de 2025). Estrategia didáctica para la estimulación de habilidades motoras en niños de 2 a 3 años. *Reincisol*, IV(7).
- Bermello Mera, M. d., Véliz Zambrano, T. D., Bravo Anzules, D. R., Cevallos Reyes, J. Y., & Vite Moreira, V. E. (Noviembre de 2024). Estrategias Didáctica Lúdica para mejorar el desarrollo del Ámbito de Expresión Corporal y Motricidad en niños de Educación Inicial 2. *Ciencia Latina*, VIII(6).
- Caicedo Villamarin, S. D., Vaca Miranda, E. A., Fiallos Bonilla, D. A., & Guevara Arroba, L. D. (Octubre de 2023). Análisis de las actividades pedagógicas para potenciar el desarrollo físico de los niños de 3 años. *Ciencia Innovadora*, I(3).
- Carrillo Saraguro, J. M., Leones Cagua, S. G., & Grandes Jácome, N. E. (Octubre de 2024). Materiales didácticos para el desarrollo de la motricidad gruesa en niñas y niños de 4 años. *Sinergia*, VII(1).
- Chicaiza Sinchi, D. L., Bayas Machado, R. F., Pérez Vargas, I. G., & García Ramos, M. R. (Junio de 2025). Educación física en el desarrollo de la motricidad fina y gruesa. *Esprint Investigación*, IV(1).
- Damsgaard, L., Veber Nielsen, A. M., Kaer Gejl, A., Bogh Malling, A. S., Kildahl Jensen, S., & Wienecke, J. (Abril de 2022). Effects of 8 Weeks with Embodied Learning on 5–6-Year-Old Danish Children's Pre-reading Skills and Word Reading Skills: the PLAYMORE Project, DK. *Educational Psychology*, XXXIV.
- Ghanamah, R. (Enero de 2025). The Impact of Physical Activity and Screen Time on Motor Creativity in Kindergarteners. *Children*, XII(2).
- Hernández Santos, S. R., & Coello Villa, M. C. (Marzo de 2025). Impacto de la estimulación temprana en el desarrollo motor en niños de Educación inicial. *Polo del Conocimiento*, X(3).

- INEC. (2023). Retrieved 1 de Agosto de 2025, from Desarrollo infantil: INEC revela datos sobre oportunidades de juego, lenguaje y bienestar de la primera infancia: <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/institucional/inec-revela-datos-sobre-oportunidades-de-juego-lenguaje-y-bienestar-de-la-primera-infancia>
- Luna Guillén, A. P. (Noviembre de 2023). Desarrollo infantil en niños de los subniveles I y II en Quito. *Tierra infinita, IX*.
- Mejía Vivar, J. D. (Abril de 2025). Importancia de la estimulación temprana en el desarrollo psicomotor en niños de 0– 6 años. *Journal Growing Health, II*(1).
- Montenegro Santacruz, H., Mocarro Willis, M. L., & Centurion Larrea, A. J. (Abril de 2024). Evaluación formativa virtual en la psicomotricidad. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, VIII*(33).
- Organización Mundial de la Salud . (2023). Retrieved 1 de Agosto de 2025, from Caring for children with Developmental delay - Reaching the vulnerable: https://www.who.int/srilanka/news/detail/01-10-2023-caring-for-children-with-developmental-delay-reaching-the-vulnerable?utm_source=chatgpt.com
- Organización Panamericana de la Salud. (2024). Retrieved 1 de Agosto de 2025, from Salud del niño: <https://www.paho.org/es/temas/salud-nino>
- Pico Jaramillo, J. E., Moreira Alcivar, E., Núñez Acosta, K. L., & Rodríguez Rivas, N. C. (Mayo de 2025). Estimulación temprana en el desarrollo psicomotor grueso de infantes de 1 y 2 años. *Cognopolis , III*(2).
- Quispe Munares, M. L., Rimascoca Rodriguez, I. K., Inca Cahuana, J. S., & Cruzado Peña, A. (Enero de 2025). Desarrollo psicomotor en estudiantes de educación infantil: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal, V*(10).
- Rigó, M., & Weyers, S. (Julio de 2024). Child Motor Development before and after the COVID-19 Pandemic: Are There Social Inequalities? *Children , XI*(8).
- Sánchez Pivaque, J. M., Sánchez Sánchez, J. K., Correa Garcés, M. V., & Guerrero Ávila, Z. E. (Junio de 2025). Efectividad de estrategias pedagógicas innovadoras para el desarrollo de la motricidad fina en niños preescolares: revisión sistemática. *G-ner@ndo, VI*(1).
- Silva Delgado, M. d., Sánchez Macías, W. O., Moncayo Arias, N. L., Ballesteros Rucano, J. J., Rodríguez Batioja, D. R., & Burgos Limones, J. A. (Mayo

- de 2024). Psicomotricidad en el desarrollo infantil del nivel inicial. Una revisión sistemática. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, XXIX(316).
- Tigre Yunga, D. E. (Marzo de 2025). Estrategias en la educación inicial en Ecuador hacia la inclusión y el desarrollo infantil. *Transcendencia Investigativa*, II(4).
- UNESCO, & UNICEF. (2025). *Informe Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia: el derecho a una base sólida*. Paris : UNESCO.
- UNICEF. (2020). *Acceso y equidad en la educación para la primera infancia: Evaluación de cinco países de América Latina y el Caribe*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Departamento de Salud, Panamá.
- Vandenbergh, L., Valladares Diestra, K., Bittencourt, G., Zevallos Torres, L., Vieira, S., Karp, S., Sydney, E., de Carvalho, J., Thomaz Soccol, V., & Soccol, C. (Septiembre de 2024). Motor Competence as Key to Support Healthy Development of 3- to 5-Year-Old Children: An Expert Statement on Behalf of the International Motor Development Research Consortium. *Journal of Motor Learning and Development* , XII(4).
- Villera Coronado, S. R. (Mayo de 2023). Desarrollo Motor: Desde una perspectiva integral. *GADE*, III(4).
- Wang, L., & Wang, L. (Marzo de 2024). Relationships between Motor Skills and Academic Achievement in School-Aged Children and Adolescents: A Systematic Review. *Children* , XI(3).
- Yildiz, R., Yildiz, A., Zorlular, R., & Elbasan, B. (Septiembre de 2024). Relationship between sensory processing skills and motor skills in 12-month-old infants. *Brain and Behavior*, XIV(4).

ACTIVIDADES Y MATERIALES DIDÁCTICOS para el desarrollo integral de los niños de educación inicial

Capítulo 6

Diseño de Materiales Didácticos Inclusivos

AUTORES: René Gras Rodríguez; Patricio Rolando Soledispa Gutiérrez



SABEREC 5.0

Introducción

La educación inclusiva ha emergido como uno de los pilares fundamentales de los sistemas educativos contemporáneos, no solo como un mandato legal y ético, sino también como una estrategia pedagógica eficaz y transformadora. En este marco, el diseño de materiales didácticos inclusivos constituye una herramienta clave para eliminar barreras, ampliar oportunidades y garantizar el acceso, la participación y el logro de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con necesidades educativas especiales (NEE) o en situación de vulnerabilidad.

Diversos estudios coinciden en que los materiales educativos, cuando se planifican con enfoque de accesibilidad y equidad, tienen un impacto positivo sustancial en los resultados académicos, emocionales y sociales del estudiantado (Almeqdad et al., 2023; Elaldi et al., 2020). Particularmente, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ha demostrado ser un marco metodológico altamente efectivo, al proponer múltiples formas de representación, expresión y compromiso que atienden a la diversidad desde la concepción pedagógica (CAST, 2018).

En el contexto latinoamericano y ecuatoriano, esta perspectiva adquiere una especial relevancia, dado que persisten brechas estructurales que afectan a los niños con discapacidad, diversidad cultural o condiciones socioeconómicas adversas. Investigaciones recientes desarrolladas en Ecuador evidencian tanto avances normativos como desafíos persistentes en la implementación de materiales didácticos realmente inclusivos (Perdomo Prada et al., 2025; Gómez Pizarro, 2025). Estos desafíos incluyen la falta de formación docente específica, la limitada disponibilidad de recursos accesibles y la escasa participación de estudiantes y familias en el proceso de diseño de materiales.

Asimismo, la adaptación de materiales para estudiantes con discapacidad visual, Trastorno del Espectro Autista (TEA) o discapacidad intelectual requiere no solo ajustes técnicos, sino un cambio profundo en la manera de concebir la enseñanza: desde una pedagogía de la diferencia hacia una pedagogía de la justicia educativa (Marchena Vargas, 2025). En este sentido, el uso de materiales multisensoriales, tecnologías accesibles, pictogramas, rutinas visuales, cuentos interactivos y estrategias manipulativas representan más que herramientas didácticas: son vehículos para la dignidad, la inclusión y el aprendizaje significativo.

La UNESCO (2009, 2020) ha enfatizado que garantizar la accesibilidad de los materiales educativos es parte integral del derecho a una educación de calidad. Además, el marco normativo ecuatoriano conformado por la Constitución (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) y la Ley Orgánica de Discapacidades (2012) establece obligaciones concretas para asegurar la existencia de recursos accesibles en todos los niveles del sistema educativo. No obstante, como han señalado Martínez Rivas (2025) e Iñigo Dehud (2025), el cumplimiento efectivo de estas disposiciones requiere no solo de políticas públicas bien formuladas, sino de acciones institucionales coherentes, sostenibles y articuladas entre los diferentes actores educativos.

En este contexto, la formación docente y el liderazgo institucional desempeñan un papel determinante. Los estudios analizados coinciden en la necesidad de capacitar al profesorado no solo en el uso técnico de materiales inclusivos, sino en el desarrollo de competencias éticas, interculturales, pedagógicas y tecnológicas que permitan un uso reflexivo, crítico y transformador de los recursos didácticos (Florian, 2021; Fey & Alegría, 2025).

Este capítulo se estructura en nueve secciones. Comienza con la exploración de las estrategias de adaptación de materiales para estudiantes con NEE, seguido de las prácticas que aseguran la accesibilidad y la inclusión en el aula. Se analizan luego los beneficios del uso de materiales multisensoriales, así como los criterios para evaluar su efectividad. Posteriormente, se presenta el marco normativo nacional e internacional que respalda el diseño inclusivo, y se profundiza en la formación docente como eje clave de implementación. Las secciones finales abordan las políticas institucionales y estrategias de sistema, el rol de las instituciones educativas en la sostenibilidad de los materiales inclusivos, y finalmente se ofrece una conclusión integradora que reafirma el compromiso con una educación equitativa, participativa y libre de exclusiones.

1. Adaptación de materiales para niños con necesidades especiales

La adaptación de materiales didácticos para niños con necesidades educativas especiales (NEE) debe concebirse como un proceso estratégico, proactivo y con base en evidencia, que trasciende ajustes aislados y se orienta hacia la creación de entornos de aprendizaje flexibles desde el inicio.

Una revisión sistemática reciente evidenció que la implementación intencionada del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) tiene un efecto extremadamente alto en resultados educativos en contextos inclusivos, con un tamaño de efecto de 3.56 (Almeqdad et al., 2023). Estos principios in-

cluyen ofrecer múltiples formas de representación, expresión y compromiso para atender la diversidad funcional, sensorial y cognitiva desde el diseño pedagógico.

En el caso ecuatoriano, Gómez Pizarro (2025) exploró el diseño adaptativo de materiales para niños con discapacidad visual, resaltando la efectividad del uso de mapas táctiles, recursos con alto contraste y sistemas de codificación Braille para favorecer la autonomía y comprensión lectora. La autora destaca que, para lograr accesibilidad real, no basta con adaptar contenidos; es esencial considerar la percepción sensorial desde el inicio del diseño (Gómez Pizarro, 2025).

En cuanto al Trastorno del Espectro Autista (TEA), los aportes de Iñigo Dehud (2025) destacan que los materiales deben diseñarse considerando la necesidad de estructuración, predictibilidad y control de estímulos sensoriales. Las secuencias visuales, pictogramas y el uso de rutinas explícitas contribuyen a la comprensión y disminuyen la ansiedad en los estudiantes con TEA. Además, enfatiza que la colaboración entre diseñadores, docentes y familias es crucial para personalizar los recursos y garantizar su efectividad pedagógica (Iñigo Dehud, 2025).

El co-diseño inclusivo cobra aún más fuerza cuando se analiza desde una perspectiva de justicia educativa. Marchena Vargas (2025), al analizar prácticas pedagógicas para estudiantes con NEE en Panamá, sostiene que el uso de materiales manipulativos adaptados y estrategias diferenciadas basadas en el DUA logra reducir las brechas de participación y mejora el desempeño escolar. Su investigación también destaca la importancia del acompañamiento docente y del uso de recursos accesibles incluso en contextos de precariedad educativa (Marchena Vargas, 2025).

Un caso aplicado en Ecuador con estudiantes con discapacidad visual refuerza esta perspectiva. Perdomo Prada et al. (2025) presentaron una propuesta de materiales didácticos centrados en accesibilidad y calidad, basada en principios de diseño universal y pruebas piloto con niños de básica. El estudio demostró que la inclusión de elementos hápticos, narraciones auditivas y retroalimentación táctil mejoró la comprensión conceptual y la motivación de los estudiantes (Perdomo Prada et al., 2025).

Por su parte, Martínez Rivas (2025) resalta cómo los materiales didácticos pueden ser utilizados para fomentar el desarrollo emocional en alumnado con TEA. El uso de tarjetas de emociones, cuentos visuales y materiales con refuerzos positivos contribuye a la autorregulación emocional, aumentando

la participación y el bienestar escolar. La autora concluye que la dimensión afectiva debe estar integrada en el diseño de materiales inclusivos (Martínez Rivas, 2025).

En conclusión, la adaptación eficaz de materiales didácticos requiere una combinación de diseño universal, sensibilidad cultural y contextual, tecnología accesible y colaboración multidisciplinaria. Las evidencias de Ecuador y América Latina confirman que cuando estos elementos se integran desde el inicio, los materiales dejan de ser ajustes paliativos y se transforman en verdaderas herramientas de equidad y aprendizaje significativo.

Para visualizar de forma esquemática las dimensiones clave en la adaptación de materiales para niños con necesidades educativas especiales, se presenta el siguiente diagrama. Este sintetiza los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) aplicados a distintas necesidades específicas, junto con estrategias de co-diseño inclusivo que emergen desde las evidencias recogidas en Ecuador y América Latina (Figura 1).

Figura 1.

Adaptación de materiales didácticos inclusivos con enfoque en DUA y necesidades específicas.



Este diagrama ilustra cómo los principios del DUA se concretan en acciones específicas según el tipo de necesidad: para estudiantes con discapacidad visual se destacan herramientas táctiles y contrastes visuales; en el caso del TEA, el uso de estructuras visuales y rutinas claras; y en un enfoque transversal, el co-diseño inclusivo promueve la participación activa mediante materiales manipulativos y estrategias diferenciadas. La articulación de estos elementos no solo facilita el aprendizaje, sino que transforma el aula en un entorno donde todos los estudiantes pueden desarrollarse plenamente desde el inicio del proceso educativo.

2. Estrategias para asegurar la accesibilidad y la inclusión en el aula

La accesibilidad y la inclusión en el aula requieren un enfoque holístico que considere las dimensiones físicas, pedagógicas, tecnológicas y socioemocionales del aprendizaje. La literatura científica ha documentado que las prácticas inclusivas generan un impacto sustancial en los resultados de aprendizaje. Un meta-análisis de Eladio et al. (2020) confirmó que dichas prácticas no solo responden a un compromiso ético, sino que representan un método pedagógico eficaz que optimiza el rendimiento académico y social de los estudiantes, con un tamaño de efecto global de 1,328.

En el contexto ecuatoriano, estudios recientes como el de Perdomo Prada et al. (2025) subrayan que la inclusión efectiva se logra cuando las estrategias de aula consideran las condiciones sensoriales y emocionales del alumnado. Estos autores recomiendan la integración de materiales en formatos alternativos (táctiles, auditivos y visuales contrastados), así como actividades que favorezcan la colaboración entre estudiantes con y sin discapacidad visual.

El uso de estructuras visuales, agendas anticipadas y sistemas de señalización personalizados ha sido destacado por Iñigo Dehud (2025) como estrategias esenciales para apoyar a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Estas herramientas no solo incrementan la comprensión y autonomía del alumnado, sino que disminuyen la ansiedad ante lo imprevisible y promueven una participación más activa. Complementariamente, Martínez Rivas (2025) demostró que materiales diseñados para trabajar el desarrollo emocional, como tarjetas de emociones y pictogramas secuenciales no solo mejoran la autorregulación, sino también la interacción social en estudiantes con TEA.

A nivel internacional, el Universal Design for Instruction (UDI) propone estrategias docentes perceptibles, flexibles y que promueven la interacción, anticipando barreras antes de que aparezcan (Burgstahler, 2015). Estos prin-

cipios han sido validados por múltiples estudios y son consistentes con las directrices del Ministerio de Educación del Ecuador, que a través del portal de “Educación Especializada e Inclusiva”, ofrece orientaciones para la diferenciación didáctica y la adaptación de contenidos digitales.

La inclusión también requiere una cultura institucional que valore la diversidad. Marchena Vargas (2025) enfatiza que el fortalecimiento del trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes y familias, así como la implementación de normas de convivencia claras y justas, crea un entorno donde cada niño o niña se siente reconocido y apoyado.

La investigación local en escuelas fiscales de Ecuador (Perdomo Prada et al., 2025) muestra que cuando los materiales didácticos son contextualizados, culturalmente relevantes y compartidos entre docentes, se incrementa la motivación y la participación activa del alumnado. Esto se alinea con las recomendaciones del Teaching Commons de Stanford (2022), que resalta la necesidad de fomentar la voz estudiantil, la colaboración entre pares y el uso de múltiples formatos en el aula.

Por último, la evidencia internacional (U.S. Department of Education, 2023; Aftab et al., 2024) refuerza que los estudiantes con discapacidad logran avances significativos cuando reciben instrucción en entornos comunes con los apoyos necesarios. Para lograrlo, los docentes deben ser formados en estrategias como la diferenciación, la enseñanza cooperativa, el uso de tecnologías accesibles y la retroalimentación continua.

En síntesis, asegurar la accesibilidad y la inclusión en el aula requiere estrategias basadas en el DUA y el UDI, materiales contextualizados, adaptaciones sensoriales y emocionales, participación comunitaria y un fuerte liderazgo pedagógico. Solo así se puede garantizar que cada estudiante, independientemente de su condición o contexto, pueda aprender con dignidad y equidad.

A fin de facilitar la comprensión de las principales estrategias para garantizar la accesibilidad y la inclusión en el aula, se presenta el siguiente diagrama. Este recoge elementos clave identificados en la literatura especializada y en experiencias locales e internacionales, estructurados en torno a cinco dimensiones: pedagógica, tecnológica, emocional, organizativa y cultural. Cada una de ellas resulta indispensable para el diseño de entornos inclusivos, equitativos y sostenibles (Figura 2).

Figura 2.

Estrategias para asegurar la accesibilidad y la inclusión en el aula, con enfoque en prácticas pedagógicas inclusivas.



Como se aprecia en la figura, la inclusión efectiva no se limita a modificaciones puntuales, sino que requiere una planificación estratégica basada en principios de universalidad, participación activa y adaptación contextual. La implementación de estructuras visuales, el uso de tecnologías accesibles, la gestión emocional en el aula, el trabajo colaborativo y el respeto a la diversidad cultural son pilares interdependientes. Estas estrategias, cuando se articulan desde un enfoque sistémico, permiten transformar las aulas en espacios de aprendizaje donde cada estudiante, sin excepción, tiene la posibilidad de desarrollar su máximo potencial.

3. Uso de materiales multisensoriales para el aprendizaje inclusivo

El uso de materiales multisensoriales en el aprendizaje inclusivo constituye una estrategia pedagógica respaldada por la neurociencia, la psicología educativa y la experiencia docente. Estos materiales activan múltiples canales sensoriales (visual, auditivo, táctil e incluso kinestésico), lo cual potencia la codificación, almacenamiento y recuperación de la información en estudiantes con diversas necesidades.

La efectividad del enfoque multisensorial ha sido validada por investigaciones como la de Schiavo et al. (2024), quienes comprobaron que estas estrategias mejoran la comprensión lectora, la motivación y reducen la carga cognitiva, especialmente en estudiantes con dificultades de aprendizaje. En consonancia, Martínez Rivas (2025) demostró que, en alumnado con TEA, los materiales multisensoriales que integran tarjetas de emociones, cuentos visuales y sonidos ambientales ayudan al desarrollo emocional y favorecen la participación activa en el aula.

En Ecuador, la investigación de Gómez Pizarro (2025) mostró que el uso de mapas táctiles, recursos en Braille y materiales con texturas diferenciadas no solo incrementa la accesibilidad para estudiantes con discapacidad visual, sino que también fortalece su independencia. Estos materiales se vuelven aún más efectivos cuando se diseñan con insumos locales y en colaboración con los propios estudiantes.

Por otro lado, Iñigo Dehud (2025) subraya que los recursos visuales estructurados, como pictogramas, calendarios visuales y secuencias de tareas, tienen un valor pedagógico esencial en la educación de estudiantes con TEA. Estos elementos permiten anticipar rutinas, reducir ansiedad y apoyar la comunicación, especialmente cuando se acompañan de estímulos auditivos y táctiles.

Desde una perspectiva tecnológica, Volpe (2019) y Togni (2025) destacan que los entornos multisensoriales interactivos, que combinan realidad aumentada, retroalimentación háptica y sonido direccional, abren nuevas posibilidades para la inclusión. Sin embargo, como advierte Baranek et al. (2022), estos materiales deben usarse con precaución, especialmente en estudiantes con hipersensibilidades sensoriales, para evitar sobrecarga o rechazo.

En la experiencia panameña, Marchena Vargas (2025) documentó cómo el uso de materiales manipulativos multisensoriales, adaptados para estudiantes con discapacidad intelectual, favoreció el aprendizaje matemático y fortaleció la interacción entre pares. Su estudio subraya la importancia de una planificación gradual que ajuste la complejidad sensorial a las características individuales del alumnado.

La clave para una implementación exitosa de los materiales multisensoriales es el equilibrio: la estimulación debe ser significativa, coherente con los objetivos de aprendizaje y sensible al perfil sensorial de cada estudiante. Por ello, se recomienda realizar evaluaciones previas y observaciones sistemáticas para adaptar la intensidad, modalidad y combinación de estímulos.

En síntesis, los materiales multisensoriales son herramientas poderosas para la inclusión educativa cuando se diseñan con base en evidencia, se adaptan al contexto local y se utilizan con criterio pedagógico. Su implementación adecuada contribuye no solo al aprendizaje, sino también al bienestar emocional, la participación social y la autoestima del estudiante.

El aprendizaje inclusivo requiere estrategias que respondan a la diversidad de estilos cognitivos y sensoriales del estudiantado. En este contexto, los materiales multisensoriales permiten ampliar las posibilidades de acceso y comprensión, especialmente para estudiantes con discapacidades visuales, trastornos del espectro autista y dificultades específicas de aprendizaje. Su diseño debe contemplar la activación coordinada de varios canales sensoriales (visual, auditivo, táctil, kinestésico), a fin de favorecer la codificación de la información y promover una experiencia de aprendizaje rica, motivadora y adaptada a las particularidades individuales. A continuación, en la Figura 3 se presenta una clasificación de los materiales multisensoriales utilizados en contextos educativos inclusivos, estructurada en función de los canales sensoriales involucrados.

Figura 3.

Estrategias multisensoriales aplicadas al diseño de materiales didácticos inclusivos.



Como se observa, los materiales multisensoriales abarcan desde recursos visuales estructurados hasta entornos interactivos que incorporan tecnologías emergentes. Su implementación exige una planificación cuidadosa, evaluaciones previas de sensibilidad sensorial, y un uso pedagógico intencionado. En la medida en que estos materiales se diseñen desde la evidencia y con participación activa de docentes y estudiantes, podrán cumplir su verdadero propósito: eliminar barreras, generar sentido y construir una escuela para todos y con todos.

4. Evaluación de la efectividad de los materiales didácticos inclusivos

Evaluar la efectividad de los materiales didácticos inclusivos es esencial para garantizar su impacto real en el aprendizaje, la participación y el desarrollo integral de todos los estudiantes. Esta evaluación no debe ser un acto puntual, sino un proceso continuo, participativo y multidimensional que integre herramientas cualitativas y cuantitativas.

Eladio et al. (2020) evidenciaron que las prácticas inclusivas sistemáticas tienen un tamaño de efecto alto ($g = 1,328$), lo que indica que sus resultados pueden medirse con instrumentos confiables. A nivel internacional, el Inclusive Practices Scale (McLeskey et al., 2021) y el Perceptions of Inclusión Questionnaire (Alnahdi, 2022) permiten evaluar tanto la implementación de estrategias inclusivas como la percepción de los estudiantes respecto a su inclusión social, académica y emocional.

En el contexto ecuatoriano, investigaciones como la de Perdomo Prada et al. (2025) destacan la importancia de validar los materiales con pruebas piloto y recoger retroalimentación directa de docentes, familias y estudiantes, antes de su implementación masiva. Este enfoque permite ajustes contextualizados que responden a la realidad específica de cada comunidad escolar.

Gómez Pizarro (2025), en su estudio sobre recursos adaptativos para estudiantes con discapacidad visual, sugiere usar rúbricas de accesibilidad y entrevistas semiestructuradas para recoger datos sobre la funcionalidad real de los materiales. Entre los criterios evaluados se incluyen: facilidad de uso, nivel de autonomía promovido, adecuación al currículo y percepción del estudiante sobre su utilidad.

Por su parte, Iñigo Dehud (2025) recomienda evaluar los materiales a partir del impacto en la autorregulación y la interacción en estudiantes con TEA, mediante escalas de observación sistemática y registros de conducta. Este tipo de datos permite detectar patrones de mejora o dificultades persistentes que podrían no captarse con métodos exclusivamente académicos.

A nivel institucional, Martínez Rivas (2025) propone incluir la evaluación de materiales dentro de los planes de mejora escolar, con indicadores claros sobre inclusión emocional, desarrollo social y accesibilidad digital. Además, destaca que la autoevaluación docente es clave para identificar sesgos, limitaciones y oportunidades de mejora en la aplicación de materiales.

Marchena Vargas (2025) documenta experiencias en Panamá donde la evaluación participativa permitió rediseñar materiales multisensoriales según las sugerencias de estudiantes, quienes indicaron qué elementos resultaban motivadores, confusos o irrelevantes. Este enfoque centrado en la voz del estudiante es coincidente con las recomendaciones de Messiou (2019) y Florián (2021), quienes defienden una evaluación desde el paradigma de la equidad y no solo del rendimiento académico.

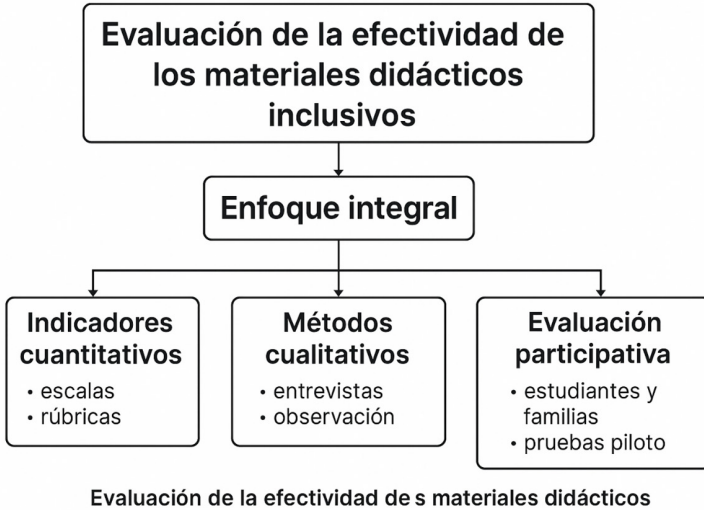
Finalmente, la evaluación efectiva requiere ser inclusiva también en sus métodos: utilizar múltiples formatos, adaptar instrumentos a distintos perfiles y dar seguimiento a largo plazo. La incorporación de la comunidad educativa y de referentes culturales en el proceso evaluativo fortalece la legitimidad de los resultados y su aplicabilidad.

En síntesis, la evaluación de materiales inclusivos debe ser integral, contextualizada y participativa. Solo así es posible garantizar que estos recursos realmente cumplan su objetivo: favorecer el aprendizaje significativo, la autonomía y el bienestar de todos los estudiantes, sin exclusión.

La evaluación de los materiales didácticos inclusivos es un proceso esencial que garantiza su pertinencia, eficacia y capacidad para generar aprendizajes significativos en todos los estudiantes. Este proceso debe ser continuo, participativo y adaptado al contexto educativo. La figura a continuación resume los principales componentes y herramientas necesarias para una evaluación integral y efectiva, basada tanto en la evidencia científica como en experiencias educativas en Ecuador y América Latina (Figura 4).

Figura 4.

Componentes clave para la evaluación inclusiva de materiales didácticos.



Como se observa, una evaluación rigurosa de los materiales inclusivos implica no solo medir su impacto académico, sino también considerar su accesibilidad, aceptación y utilidad desde la perspectiva de docentes, estudiantes y familias. Este enfoque permite tomar decisiones informadas para mejorar los recursos, fortalecer la equidad educativa y asegurar que cada estudiante se beneficie de materiales adecuados a sus necesidades y contextos.

5. Marco de derechos humanos y normativo internacional

La inclusión educativa no es solamente una opción pedagógica, sino un mandato ético, legal y político sustentado por tratados internacionales y normativas nacionales. En este marco, se reconoce que todos los niños y niñas tienen derecho a una educación de calidad, sin discriminación y con equidad de oportunidades.

La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) representa un hito global, al afirmar que las escuelas deben acoger a todos los niños, “independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras”. Este principio fue reforzado en las Directrices de la UNESCO para la inclusión (2009), que promueven el rediseño de sistemas educativos a partir del enfoque de derechos humanos y diversidad.

En el contexto de la Agenda 2030, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) establece el compromiso de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Esto implica que los países deben transformar sus políticas públicas para eliminar barreras y crear ambientes de aprendizaje accesibles (Naciones Unidas, 2015).

En América Latina, las políticas nacionales han comenzado a integrar estos principios. En Ecuador, la Constitución de 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) consagran el derecho a una educación inclusiva, y la Ley Orgánica de Discapacidades (2012) establece obligaciones estatales para garantizar adaptaciones curriculares, apoyos humanos y tecnología accesible.

Investigaciones como las de Perdomo Prada et al. (2025) demuestran que el marco legal ecuatoriano facilita el diseño y uso de recursos inclusivos, pero su implementación requiere fortalecer la coordinación interinstitucional, la asignación de presupuesto y la capacitación docente. Asimismo, UNICEF (2023) ha promovido en Ecuador modelos de educación comunitaria inclusiva que articulan derechos educativos, cultura local y participación familiar.

La experiencia latinoamericana también ha sido analizada por Marchena Vargas (2025), quien destaca que, en países como Panamá y Colombia, los marcos normativos han evolucionado hacia una visión sistémica de la inclusión, incorporando estándares de accesibilidad, protocolos de detección temprana y financiamiento específico para recursos didácticos.

Por su parte, la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales (EASNIE) y el Centro ERIC (s.f.) insisten en que la inclusión debe reflejarse en todos los niveles del sistema educativo: desde las políticas ministeriales hasta las prácticas de aula. Esto implica generar regulaciones claras, sistemas de monitoreo, marcos curriculares flexibles y materiales accesibles como parte de un ecosistema inclusivo.

5.1 Síntesis de aportes normativos

A partir del análisis del marco normativo internacional y ecuatoriano, se pueden sintetizar los siguientes aportes clave para el diseño de materiales inclusivos:

- Reafirmación del derecho universal a una educación equitativa y significativa.
- Obligación estatal de garantizar condiciones materiales, curriculares y tecnológicas accesibles.

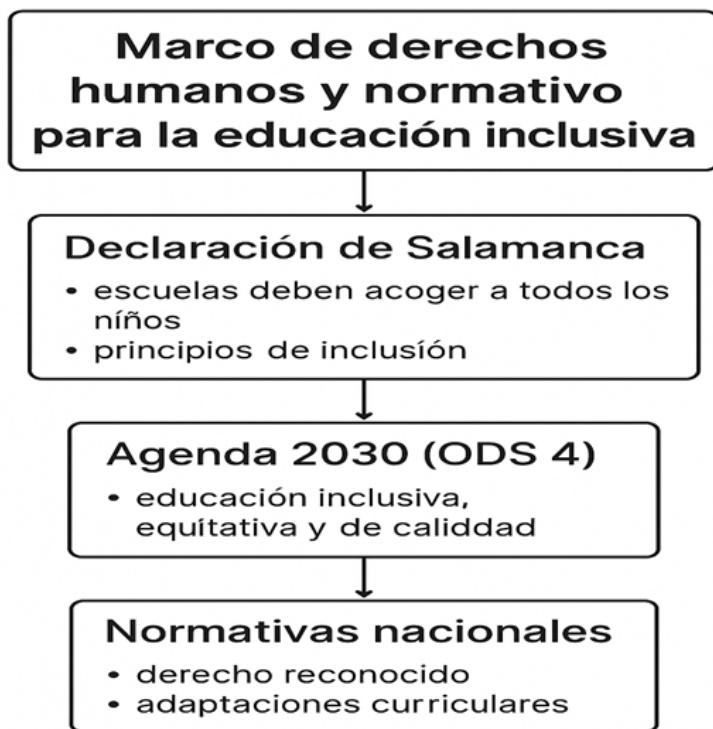
- Inclusión de estándares de accesibilidad y adaptación como parte de las políticas educativas.
- Reconocimiento del rol de las familias, comunidades y estudiantes en la planificación educativa.
- Vinculación entre la adaptación de materiales y una transformación institucional más amplia.

En conclusión, el diseño de materiales inclusivos se enmarca en un sistema de obligaciones éticas y legales que demandan políticas coherentes, recursos adecuados y prácticas pedagógicas con enfoque de derechos humanos.

La evolución del concepto de inclusión educativa ha sido acompañada por un robusto marco normativo internacional y nacional que lo respalda. Este andamiaje jurídico y ético no solo sustenta la implementación de políticas públicas, sino que orienta también el diseño de materiales didácticos accesibles para todos los estudiantes. Desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) hasta la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015), se ha enfatizado el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad, con equidad, pertinencia y sin discriminación. En América Latina y particularmente en Ecuador, este marco se ha traducido en leyes y regulaciones que obligan a los sistemas educativos a considerar la diversidad como un principio rector. En ese sentido, la figura a continuación sintetiza los principales aportes de este cuerpo normativo al diseño de materiales inclusivos, articulando principios globales con mandatos nacionales y prácticas escolares (Figura 5).

Figura 5.

Fundamentos normativos para el diseño de materiales didácticos inclusivos.



Como se evidencia en la figura, los marcos normativos no solo enuncian derechos, sino que también establecen condiciones y responsabilidades para su realización efectiva. En particular, destacan tres elementos clave: la necesidad de estándares de accesibilidad en los recursos educativos, la participación activa de la comunidad educativa y el deber estatal de garantizar apoyos adecuados en todos los niveles del sistema.

Este enfoque legal se vincula directamente con la práctica pedagógica: los docentes y diseñadores deben interpretar estas directrices no como obligaciones externas, sino como oportunidades para transformar el aula en un espacio verdaderamente inclusivo. En este contexto, el diseño de materiales debe estar alineado con estos principios normativos, asegurando que cada estudiante tenga acceso real y equitativo al conocimiento, al desarrollo personal y a la participación social.

6. Formación docente para el diseño inclusivo

Contar con materiales didácticos inclusivos de alta calidad solo será eficaz si los docentes están capacitados para diseñarlos, adaptarlos e implementarlos correctamente en contextos reales. La formación docente se convierte así en un componente estructural e ineludible de cualquier política educativa orientada a la inclusión.

Según la UNESCO (2020), apenas el 60 % de los países reportan ofrecer formación en inclusión dentro de la formación inicial docente, lo cual genera una brecha significativa entre el mandato legal y la práctica pedagógica. En el caso de Ecuador, si bien existen lineamientos normativos claros (LOEI, 2011), estudios como los de Gómez Pizarro (2025) y Perdomo Prada et al. (2025) evidencian la necesidad urgente de una actualización sistemática de las competencias profesionales del Magisterio nacional en torno al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el uso de tecnologías accesibles y el co-diseño con estudiantes con necesidades específicas.

Desde un enfoque de formación continua, Martínez Rivas (2025) propone integrar contenidos relacionados con el desarrollo emocional en alumnado con TEA, herramientas de evaluación inclusiva y metodologías multisensoriales en programas de capacitación docente. Esto no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que promueve ambientes escolares emocionalmente seguros.

Asimismo, Iñigo Dehud (2025) subraya la importancia de capacitar a los docentes en estrategias específicas para el diseño de materiales orientados a estudiantes con trastornos del espectro autista, incluyendo el uso de pictogramas, organización estructurada del entorno y rutinas visuales.

La evidencia recogida por Marchena Vargas (2025) demuestra que, en América Latina, los programas de formación más exitosos son aquellos que incluyen prácticas supervisadas, trabajo colaborativo entre pares y acompañamiento reflexivo. En Ecuador, iniciativas como los talleres de co-creación promovidos por la Universidad San Francisco de Quito (UCL & USFQ, 2023) muestran resultados prometedores al involucrar directamente a docentes, psicólogos escolares y responsables ministeriales.

Otro punto relevante es la incorporación de competencias interculturales y contextuales en la formación docente. Fey y Alegría (2025) recomienda incluir contenidos sobre diversidad étnica, estilos de aprendizaje locales y planificación curricular diferenciada, especialmente en escuelas rurales y comunitarias.

Finalmente, la formación docente inclusiva debe considerar no solo los aspectos técnicos del diseño de materiales, sino también los valores éticos que sustentan la educación inclusiva: empatía, respeto por la diversidad, justicia educativa y compromiso con los derechos humanos. Como señala Florián (2021), la formación debe orientar a los docentes a pensar no solo en “cómo enseñar”, sino también en “a quién, por qué y para qué”.

En resumen, una formación docente sólida, actualizada y sensible al contexto es clave para que los materiales inclusivos no solo existan, sino que realmente impacten en la experiencia educativa. Esta formación debe ser continua, práctica, crítica y contextualizada, integrando enfoques pedagógicos, normativos, tecnológicos y emocionales que permitan una implementación efectiva del diseño inclusivo en las aulas.

La formación docente para el diseño inclusivo no solo requiere conocimientos técnicos, sino también una comprensión profunda del contexto sociocultural, emocional y normativo en el que se desenvuelven los procesos educativos. En este sentido, la preparación de los docentes debe ser integral, práctica y éticamente orientada. A continuación, se presenta una síntesis gráfica de los componentes clave que configuran una formación docente orientada al desarrollo y aplicación de materiales didácticos inclusivos, desde una perspectiva de justicia educativa y diversidad (Figura 6).

Figura 6.

Ejes fundamentales de la formación docente para la inclusión educativa.



Como se observa en la figura 6, la formación docente inclusiva implica mucho más que la transmisión de contenidos: requiere una articulación coherente entre marcos pedagógicos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), estrategias de co-diseño con el estudiantado, desarrollo de competencias socioemocionales, y la integración de saberes interculturales. Además, el componente práctico y colaborativo permite anclar estos aprendizajes en la realidad del aula. Solo mediante esta formación holística será posible que los materiales inclusivos cumplan su función transformadora dentro del sistema educativo.

7. Políticas institucionales y estrategias de sistema

El diseño y uso efectivo de materiales didácticos inclusivos requiere no solo del compromiso de los docentes, sino también de políticas institucionales claras, sistemáticas y sostenibles que garanticen su implementación a nivel escolar y nacional. Dichas políticas deben integrarse en una visión de sistema que articule normativas, recursos, formación y evaluación desde un enfoque de equidad y derechos humanos.

La UNESCO (2009) propone que los sistemas educativos inclusivos deben basarse en tres pilares interrelacionados: acceso, participación y logro. Esto implica garantizar la disponibilidad y accesibilidad de recursos didácticos, adaptar los contenidos curriculares y promover prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades de todos los estudiantes. Estas transformaciones requieren de estructuras institucionales que lo respalden.

En Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) y la Ley Orgánica de Discapacidades (2012) establecen el marco para una política inclusiva, incluyendo la obligación de generar materiales accesibles, contratar personal de apoyo y formar a los actores educativos. Sin embargo, estudios recientes muestran que su aplicación es desigual. Perdomo Prada et al. (2025) señalan que la falta de recursos materiales, capacitación y seguimiento limita la implementación efectiva en escuelas públicas.

A nivel institucional, se requieren planes estratégicos que incorporen:

- Objetivos específicos de inclusión y diversidad.
- Presupuestos asignados para materiales accesibles y tecnología de apoyo.
- Protocolos para la detección de necesidades educativas especiales.
- Mecanismos de seguimiento y rendición de cuentas.
- Participación activa de la comunidad educativa.

Marchena Vargas (2025) argumenta que los centros escolares deben convertirse en comunidades de aprendizaje inclusivo, en las que el liderazgo escolar actúe como motor del cambio. En este sentido, es fundamental que los directivos cuenten con formación en inclusión y lideren procesos de innovación pedagógica, evaluación participativa y cultura escolar basada en el respeto a la diversidad.

Iñigo Dehud (2025) destaca que la sostenibilidad de las políticas inclusivas requiere articular esfuerzos intersectoriales, integrando salud, bienestar social y educación. En Ecuador, programas apoyados por organismos como UNICEF (2023) han promovido modelos de educación comunitaria inclusiva en zonas rurales y urbanas, facilitando el desarrollo de materiales didácticos culturalmente pertinentes y recursos de apoyo psicosocial.

Asimismo, el Ministerio de Educación ha impulsado plataformas de recursos digitales que incluyen una sección específica sobre educación especializada e inclusiva, con orientaciones para el diseño de materiales accesibles (Ministerio de Educación, 2024). Aunque esta iniciativa representa un avance, su impacto dependerá de la capacitación docente, la conectividad escolar y el acompañamiento pedagógico continuo.

En síntesis, el desarrollo de materiales didácticos inclusivos debe estar respaldado por políticas institucionales integradas que aborden simultáneamente la dimensión normativa, organizativa, formativa y evaluativa. La inclusión no puede depender exclusivamente del compromiso individual: requiere de sistemas educativos diseñados para incluir, acompañar, monitorear y transformar.

La inclusión educativa no puede depender únicamente de acciones aisladas, sino que requiere políticas institucionales articuladas que aborden la complejidad del sistema escolar desde una visión estructural y transformadora. Estas políticas deben traducirse en prácticas concretas que garanticen el acceso, la participación y el logro de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con necesidades específicas. A continuación, se presenta un esquema que sintetiza los principales componentes institucionales necesarios para sustentar una educación inclusiva de manera coherente, sostenible y contextualizada (Figura 7).

Figura 7.

Componentes institucionales para garantizar una educación inclusiva sostenible.



Como se evidencia en la figura, la educación inclusiva requiere un enfoque sistémico en el que convergen normativas claras, recursos adecuados, formación permanente y mecanismos de evaluación continua. Estos elementos deben interactuar de manera coordinada para garantizar no solo el acceso, sino también la participación significativa y el logro de aprendizajes relevantes. El liderazgo institucional y la participación de la comunidad educativa son condiciones imprescindibles para que estas estrategias se sostengan en el tiempo y generen un cambio real en las prácticas escolares.

8. Políticas institucionales inclusivas

Para que los materiales didácticos inclusivos trasciendan las buenas intenciones y se conviertan en herramientas sistemáticas de transformación educativa, es indispensable que estén respaldados por políticas institucionales sólidas, claras y con enfoque en equidad. Estas políticas deben traducirse en acciones concretas que garanticen su implementación efectiva, sostenibilidad y evaluación continua.

8.1 Marco normativo nacional e internacional Ecuador ha mostrado avances normativos importantes. La Constitución del 2008 reconoce la educación como un derecho prioritario (Art. 26), mientras que la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) y la Ley Orgánica de Discapacidades (2012) establecen medidas afirmativas, adaptación curricular, tecnología de apoyo y formación profesional como ejes de acción para la inclusión.

Además, el país se adscribe a tratados internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y al marco del ODS 4. Estas normativas refuerzan el compromiso de garantizar una educación de calidad para todos, particularmente para grupos históricamente marginados.

8.2 Acciones institucionales clave Las políticas institucionales inclusivas deben considerar al menos las siguientes acciones estratégicas:

- Diseño e implementación de planes institucionales con metas inclusivas claras.
- Dotación de materiales en formatos accesibles (braille, pictogramas, audios, etc.).
- Adopción de tecnología educativa inclusiva y adaptada al contexto local.
- Formación y actualización continua del personal docente y administrativo.
- Protocolos para la detección, seguimiento y apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Participación de familias y comunidades en el diseño y evaluación de prácticas inclusivas.

Según Perdomo Prada et al. (2025), muchas instituciones en Ecuador enfrentan obstáculos operativos como infraestructura inadecuada, carencia de recursos y escasa articulación entre niveles de gestión. Para superar estos desafíos, se requiere una planificación estratégica participativa y la asignación de recursos específicos en los presupuestos educativos.

8.3 Experiencias concretas en Ecuador El Ministerio de Educación ha desarrollado el portal de Recursos Educativos Digitales, que ofrece contenidos adaptados según niveles y áreas. Destaca la sección “Educación Especializada e Inclusiva”, que promueve el diseño de materiales digitales accesibles (Ministerio de Educación, 2024).

UNICEF, en colaboración con actores locales, ha impulsado programas como “Educación Rural y Comunitaria” que refuerzan la pertinencia cultural y la planificación microcurricular diferenciada, sobre todo en contextos interculturales (UNICEF, 2023). Además, iniciativas de formación como el taller co-creado por UCL y USFQ en 2023 han involucrado docentes, psicólogos y funcionarios ministeriales para diseñar marcos de enseñanza inclusiva centrados en la realidad ecuatoriana (University College London, 2023).

La experiencia de Fe y Alegría aporta un enfoque metodológico que integra ambiente escolar, diversidad cultural, infraestructura, clima institucional y trabajo colaborativo. Esto fortalece la implementación de políticas inclusivas desde una perspectiva territorial y comunitaria. 8.4 Evaluación y sostenibilidad Las políticas deben ser evaluadas periódicamente mediante indicadores de accesibilidad, inclusión y resultados de aprendizaje. Marchena Vargas (2025) y Gómez Pizarro (2025) coinciden en que la sostenibilidad de los materiales inclusivos depende del liderazgo institucional, el monitoreo continuo y la formación colaborativa.

En síntesis, las políticas institucionales inclusivas en Ecuador requieren una implementación multisectorial, con respaldo normativo, acompañamiento técnico, recursos suficientes y participación activa de toda la comunidad educativa. Solo así podrán garantizar el derecho a una educación verdaderamente equitativa para todos los niños y niñas del país. Para que la inclusión educativa se traduzca en prácticas sostenibles y transformadoras, es indispensable que las instituciones educativas cuenten con políticas claras que operativicen los principios de equidad, accesibilidad y justicia social. Estas políticas deben abarcar aspectos normativos, organizativos, tecnológicos y formativos, y orientarse a una acción concreta y sistemática. A continuación, se presenta un esquema que resume los pilares clave para el diseño e implementación de políticas institucionales inclusivas, a partir de las experiencias recogidas en Ecuador y otros contextos latinoamericanos (Figura 8).

Figura 8.

Ejes de acción para fortalecer políticas institucionales inclusivas.



Como muestra la figura 8, las políticas inclusivas efectivas se construyen a partir de la articulación entre marcos normativos sólidos, planes institucionales con metas claras, dotación de materiales accesibles y tecnología adecuada, y un fuerte componente de formación y participación de la comunidad educativa. Solo desde esta perspectiva integral es posible garantizar que los materiales didácticos inclusivos dejen de ser iniciativas aisladas y se conviertan en herramientas estructurales para una educación equitativa y de calidad para todos.

9. Conclusión del capítulo

El diseño de materiales didácticos inclusivos constituye un componente esencial en la transformación de los sistemas educativos hacia modelos más equitativos, accesibles y efectivos. Estos materiales deben responder desde su concepción a la diversidad del estudiantado, permitiendo una participación activa y un aprendizaje significativo para todos.

Una planificación basada en principios universales, el uso de tecnologías accesibles, la incorporación de enfoques multisensoriales y el compromiso institucional son claves para garantizar que la inclusión no sea una excepción, sino una norma estructural. La formación docente, el liderazgo pedagógico

y las políticas educativas articuladas refuerzan este proceso, asegurando su sostenibilidad.

En definitiva, avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva implica repensar cada recurso didáctico como una oportunidad para eliminar barreras, potenciar capacidades y construir entornos donde todos los estudiantes puedan desarrollarse plenamente.

Referencias bibliográficas

- Aftab, R., Amjad, R., & Chaudhry, A. Q. (2024). Inclusive education strategies for successful inclusion of students with disabilities in mainstream classrooms. *Pakistan Journal of Education*, 41(1), 45–62. [https://doi.org/10.31703/pje.2024\(41-1\).04](https://doi.org/10.31703/pje.2024(41-1).04)
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), Article 2218191. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
- Alnahdi, G. H. (2022). The relationship between teachers' practices of inclusive education and students' perceptions of inclusion. *Frontiers in Psychology*, 13, 935918. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.935918>
- Baranek, G. T., Watson, L. R., Boyd, B. A., Poe, M. D., David, F. J., & McGuire, L. (2022). Hyporesponsiveness to social and nonsocial sensory stimuli in children with autism, children with developmental delays, and typically developing children. *Development and Psychopathology*, 34(1), 273–286. <https://doi.org/10.1017/S0954579421000153>
- Burgstahler, S. (2015). *Universal design in higher education: From principles to practice* (2nd ed.). Harvard Education Press.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Elaldi, Ş., Çifçi, F., & Yerliyurt, N. S. (2020). A meta-analytical evaluation of the effectiveness of inclusive practices on learning outcomes. *International*

Online Journal of Education and Teaching, 7(2), 655–673. <https://www.researchgate.net/publication/349877970>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (s. f.). *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. <https://www.european-agency.org/>

Florian, L. (2021). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(13), 1462–1475. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

Inclusiveteach. (2025). *Benefits of multi-sensory learning*. <https://inclusive-teach.com/2025/02/11/benefits-of-multi-sensory-learning/>

Institute of Education Sciences. (s. f.). *ERIC – Education Resources Information Center*. <https://eric.ed.gov/>

Jiang, H., Liu, X., & Wang, Y. (2024). Enhancing memory retention through multisensory learning interfaces in primary education. *Interactive Learning Environments*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2427277>

McLeskey, J., Waldron, N. L., & Redd, L. (2021). A scale for measuring inclusive practices in schools. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103302. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103302>

Messiou, K. (2019). The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 768–781. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Neuhaus Education Center. (2021). *The role of multisensory learning in literacy development*. <https://neuhaus.org/the-role-of-multisensory-learning-in-literacy-development/>

Phutane, M., Wright, J., Castro, B. V., Shi, L., Stern, S. R., Lawson, H. M., & Azenkot, S. (2022). Tactile materials in practice: Understanding the experiences of teachers of the visually impaired. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2202.12280>

- Saini, R., Nordin, Z. S., Hashim, M. H., & Abol, M. T. (2024). Universal Design for Learning (UDL) to facilitate the learning of students with intellectual disabilities within the inclusive educational context in Sarawak, East Malaysia. *International Journal of Special Education*, 39(2), 12–23. <https://doi.org/10.52291/ijse.2024.39.18>
- Schiavo, R., Andrade, D., & Martins, M. (2024). Exploring the efficacy of multisensory techniques in reading comprehension: A classroom intervention. *World Journal of Educational Leadership*, 6(2), 45–60. <https://doi.org/10.5430/wjel.v6n2p45>
- Sotiri, N. (2024). Adaptation of didactic methods for children with special needs in primary school. *Pedagogical Sciences*, 27(2), 145–159. <https://doi.org/10.37238/2707-3092-2024-27-2-145-159>
- Togni, J. (2025). Development of an inclusive educational platform using open technologies and machine learning: A case study on accessibility enhancement. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2503.15501>
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- UNESCO. (2020). *Education and disability: Analysis of inclusive policies and practices*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374249>
- U.S. Department of Education. (2023). *Guidance on inclusive practices in education*. <https://www.ed.gov/media/document/inclusive-practices-guidance-109436.pdf>
- Varano, S., & Zanella, A. (2023). Design and evaluation of a multi-sensory representation of scientific data for inclusive education. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2302.08226>
- Volpe, P. (2019). Multisensory interactive learning environments for inclusion: A review. *Frontiers in Education*, 4, 15. <https://doi.org/10.3389/fed-uc.2019.00015>

Yang, C., & Taelle, P. (2025). AI for accessible education: Personalized audio-based learning for blind students. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2504.17117>

ACTIVIDADES Y MATERIALES DIDÁCTICOS para el desarrollo integral de los niños de educación inicial

Capítulo 7

Integración de la Tecnología en el Diseño Didáctico

AUTORES: Jimmy Javier Choez Aranea; Mauricio Cicerón Alcívar Vélez



SABER**EC** 5.0

Resumen

La era digital ha revolucionado los paradigmas educativos generando una brecha entre las antiguas y las actuales formas de aprender el nuevo proceso educativo. Este estudio tuvo como objetivo principal analizar la integración de la tecnología en el diseño didáctico y fue llevado a cabo a través de un enfoque cualitativo, de tipo documental, con un diseño descriptivo-analítico. La búsqueda bibliográfica se realizó en base de datos académicas reconocidas, tales como: PubMed, Scopus, SciELO, Dialnet, Redalyc, Springer Link, entre otras; combinando operadores booleanos “and” y “or” y tomando en cuenta los criterios de inclusión y exclusión. Entre los resultados, se identificaron las herramientas digitales más utilizadas para la creación de actividades interactivas posesionándose Kahoot y Quizizz entre las herramientas digitales más utilizadas por su capacidad para generar actividades interactivas por su potencial de generar compromiso y su posibilidad de evaluación formativa en tiempo real. Así mismo se describieron las técnicas utilizadas por los docentes en la integración de la tecnología en el diseño didáctico, en la cual los docentes se ven preferidos por las técnicas multimedia, en tanto que siguen la efectividad de estas en los estilos de aprendizaje mayoritarios visual y auditivo de los alumnos. Por último, se evaluó el impacto de la integración tecnológica en el diseño didáctico, midiéndose el mismo en tres variables clave: porcentaje de alumnos participativos, motivación intrínseca y rendimiento académico.

Palabras clave: educación digital, innovación educativa, estrategias de enseñanza, recursos digitales, aprendizaje.

Abstract

The digital age has revolutionized educational paradigms, creating a gap between old and new ways of learning the new educational process. The main objective of this study was to analyze the integration of technology into educational design. It was conducted using a qualitative, documentary approach with a descriptive-analytical design. The bibliographic search was conducted using recognized academic databases, such as PubMed, Scopus, SciELO, Dialnet, Redalyc, Springer Link, among others, combining Boolean operators “and” and “or” and taking into account inclusion and exclusion criteria. Among the results, the most widely used digital tools for creating interactive activities were identified, with Kahoot and Quizizz ranking among the most widely used digital tools due to their ability to generate interactive activities, their potential to generate engagement, and their ability to perform real-time formative assessment. Likewise, the techniques used by teachers to integrate technology

into their instructional design were described. Teachers preferred multimedia techniques, as they observed their effectiveness in addressing students' predominantly visual and auditory learning styles. Finally, the impact of technology integration on instructional design was evaluated, measured using three key variables: percentage of participating students, intrinsic motivation, and academic performance.

Keywords: digital education, educational innovation, teaching strategies, digital resources, learning.

Introducción

La era digital ha revolucionado los paradigmas educativos generando una brecha entre las antiguas y las actuales formas de aprender el nuevo proceso educativo. El reto del diseño didáctico de los sistemas educativos es integrar las tecnologías digitales superando las dificultades del diseño pedagógico tradicional. Para esta transformación es clave la capacitación de docentes en competencias digitales y el cambio de resistencia institucional. Evidentemente, el problema se acentúa si tenemos en cuenta que la nueva generación de alumnos son nativos digitales y que necesitan metodologías adecuadas a su contexto tecnológico (Luis Grados, 2024).

Las consecuencias en el rendimiento académico y desarrollo integral del alumno de la inadecuada implementación de las tecnologías educativas son palpables y negativas. Numerosas organizaciones educativas implementan instrumentos digitales sin que exista una consideración pedagógica clara afectando a experiencias de aprendizajes descontextualizadas y sin sentido. La desarticulación de las plataformas tecnológicas y el uso de varias de ellas a la vez provoca un exceso de carga cognitiva en los estudiantes, ante la falta de estándares de calidad sobre recursos educativos digitales se proliferan aplicaciones y contenidos de escaso valor pedagógico (Tzafilkou y otros, 2023).

A nivel internacional, los avances con respecto a la integración de la tecnología en la educación se presentan de manera desigual por lo que los países desarrollados ya están instrumentando políticas digitales educativas. Estados Unidos, Canadá y algunos países europeos ya tienen prevista legislación para el uso extensivo y sistemático de las tecnologías en la educación. No obstante, surgen problemáticas como la brecha digital, sobre todo en comunidades del ámbito rural y algunos estratos socioeconómicos más vulnerables (UNESCO, 2024). A nivel global sólo un 65% de los centros educativos disponen de infraestructura tecnológica suficiente para aplicar diseños didácticos digita-

les. La diferencia de inversión tecnológica en educación entre las naciones desarrolladas y los países en vías de desarrollo sigue creciendo, denotando la inequidad en este ámbito a nivel mundial (UNESCO, 2025).

La integración de la tecnología en educación en América Latina también tiene desafíos estructurales como la limitación de conectividad e infraestructura tecnológica. Un ejemplo es el proyecto “Un computador por niño” que han aplicado Chile, Costa Rica y Uruguay, con una política pública innovadora pero que no necesariamente resultó en mejores aprendizajes. Como hemos visto anteriormente, esta brecha digital no sólo se encuentra en el acceso a la tecnología, sino también en las competencias en su uso pedagógico eficaz, y esto podría explicar en parte los resultados inconclusos. Brasil y México, por su parte, presentan programas de formación de docentes en tecnologías educativas con buenas prácticas, pero con problemas de escalabilidad y sustentabilidad (Borzese & Ardouin, 2022).

En Ecuador, la Agenda Digital 2021-2025 es una de las políticas nacionales educativas orientadas a la digitalización del país y que incluye la transformación tecnológica del sistema educativo nacional. Recursos educativos para la digitalización como, por ejemplo, aprendemos juntos en casa y recursos educativos digitales, son iniciativas impulsadas por el Ministerio de la Educación, aunque limitadas al desarrollo pedagógico sistematizado (Ministerio de Educación, 2020). Por otro lado, el acceso a conectividad rural continúa siendo un gran reto debido a que el 70% de los hogares no cuentan con un acceso suficiente a internet. En cuanto a la formación al docente en la competencia digital, si bien se ha priorizado con programas tales como el de “Mentores Digitales”, esta formación necesita sistematizarse más y evaluar resultados (Ministerio de Educación, 2025).

Integrar tecnologías de manera eficaz en el diseño didáctico implica la transformación de paradigmas educativos tradicionales para dar respuesta a las exigencias educativas del siglo XXI. (Rodríguez Barboza y otros, 2023) concluyen que el uso sistemático de herramientas digitales supone una mejora importante de la motivación de los alumnos y su rendimiento. La teoría del aprendizaje conectivista de Siemens y sus últimas actualizaciones con nuevas investigaciones, como las de (Mulumeoderhwa Mufungizi, 2024) nos ofrece el marco teórico idóneo para abordar cómo las tecnologías permiten la construcción colectiva del conocimiento. La personalización del aprendizaje gracias a las tecnologías adaptativas ofrece una posibilidad nunca antes vista para poder dar respuesta real a la diversidad del alumnado.

El diseño de estas actividades didácticas mediadas por tecnologías necesita de marcos metodológicos concretos que impliquen más la mera digitalización de los contenidos tradicionales. La verdadera innovación educativa, según (60), la produce cuando las tecnologías cambian radicalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje. (León Naranjo y otros, 2025) en su investigación del modelo TPACK sentaron las bases para validar la integración de conocimiento tecnológico, pedagógico y del dominio o disciplina. Es importante mencionar que las tecnologías digitales, a través de diversas metodologías de aprendizaje activo, son capaces de mejorar el pensamiento crítico y colaborativo del estudiante.

El objetivo de este estudio es el análisis de la incorporación de tecnologías digitales al diseño didáctico buscando las mejores prácticas que permitan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la actualidad de los centros educativos. El estudio busca investigar que estilo de integración tecnológica tiene mayor impacto en las competencias desarrolladas por los estudiantes y en la mejora de sus resultados de aprendizaje. En función de esta necesidad, planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué estrategias de integración de tecnologías digitales en los diseños didácticos mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje y favorecen el desarrollo de competencias de los estudiantes desde un enfoque de educación integral en las actuales realidades educativas?

Marco Teórico

1. Herramientas digitales para la creación de actividades interactivas

Las herramientas digitales para actividades interactivas han transformado el enfoque y el diseño de experiencias de aprendizaje significativas en el ámbito educativo actual. Con estas nuevas tecnologías es posible confeccionar unos contenidos activos que sobrepasan las restricciones de los materiales totales y permiten al alumno ser un participante activo en la definición de su propio proceso de formación. Se identifica que plataformas tales como H5P, Genially y Padlet, son detectadas como óptimas para la creación de contenidos interactivos que incrementan la retención de datos, así como el engagement de los estudiantes (Domínguez Parrales y otros, 2024).

Diversos estudios han demostrado el impacto positivo de la gamificación aplicada a la educación, a través de herramientas como Kahoot o Quizizz muestra impacto en la motivación y participación del alumnado de distintas edades y niveles académicos. Los estudios más recientes apuntan que la mejora de interactividad digital, más allá de los resultados cuantitativos, refuerza

las habilidades metacognitivas y autorregulatorias del aprendizaje basado en el tutor, claves para el aprendizaje autónomo. La individualización del proceso educativo a través de algoritmos adaptativos personalizados de actividades es una nueva frontera que viene a alterar este proceso (Merchán Vera y otros, 2025).

Las herramientas digitales interactivas suponen una comprensión cabal de los principios pedagógicos del aprendizaje mediado por tecnologías. Estudios actualizan el modelo TPACK donde señalan que la integración exitosa dependerá de una intersección equilibrada del conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar del docente. Las herramientas de realidad aumentada y realidad virtual tales como ARCore, Merge Cube, CoSpaces están comenzando a perfilarse como interesantes fuentes de desarrollo de experiencias inmersivas que mejoran la comprensión de realidades complejas (León Naranjo y otros, 2025).

Estos dispositivos incluyen integrada una analítica del aprendizaje que ofrece información sobre patrones interactivos de los estudiantes y tiempos de respuesta, lo que facilita posibles rectificaciones pedagógicas casi instantáneas. Investigaciones proponen que en el diseño de las actividades digitales interactivas se deben tener en cuenta las características cognitivas de los nativos digitales que prefieren los aprendizajes visuales y kinestésicos. Estas herramientas a través de su participación asincrónica y síncrona, despiertan habilidades sociales y comunicativas del XXI, la investigación longitudinal muestra que los alumnos involucrados regularmente en tareas digitales interactivas logran autonomía de aprendizaje y pensamiento crítico (Domínguez Parrales y otros, 2024).

2. Selección y uso de aplicaciones educativas en la educación inicial

La educación inicial constituye una etapa imprescindible en el desarrollo cognitivo, socioemocional y psicomotor por lo que debe realizarse atendiendo a unos criterios a la hora de seleccionar e implementar sus aplicaciones educativas apropiadas e indicadas para dichas primeras edades. Se sugiere y se actualiza que los tiempos de pantallas para preescolares, remarcando la calidad del contenido digital y la mediación adulta en la utilización de tecnologías educativas. Las aplicaciones para la educación inicial con mejores resultados son las que favorecen la exploración, creatividad, y solución de problemas, siempre dentro del contexto lúdico y adaptadas al desarrollo de los niños (Cobena Napa y otros, 2024).

Estudios recientes demuestran que softwares tales como Toca Boca, Duck Duck Moose y PBS Kids son propicios para el desarrollo de habilidades pre académicas en un ambiente de juego libre y de interacción social presencial. El uso pasivo de estas aplicaciones se convierte en experiencias de aprendizaje activas y significativas en conexión con lo digital cuando el docente ejerce la mediación pedagógica. La adquisición temprana de habilidades digitales ha de hacerse en un equilibrio con la adquisición de otras habilidades sociales, emocionales y físicas que son básicas en estas edades (Polinsky y otros, 2022).

A su vez, las aplicaciones por el carácter pedagógico requieren un marco teórico específico para la educación inicial a partir de las características evolutivas y las necesidades de la primera infancia. Bandura, en su teoría del aprendizaje social, tenía muy en cuenta el modelaje, la imitación y la práctica, circunstancias que los hallazgos en neuroeducación revelan como importantes para un aprendizaje significativo. Los programas dedicados a la educación infantil como Wonderscope o JigSpace tienen la posibilidad de cultivar de forma natural y juguetona las capacidades de pensamiento espacial y tridimensional (Polinsky y otros, 2022)..

El uso de apps educativas debe ser pensados e integrados a la planificación curricular de la educación inicial a partir de los mejores momentos para ser utilizados, los tiempos de duración de las sesiones y en combinación con las actividades presenciales y manipulativas. Además, se destaca que las mejores aplicaciones educativas para primera infancia son aquellas basadas en la transferencia de aprendizajes del mundo digital al mundo real. Para fomentar competencias socioemocionales a través de APPs es necesario contar con métodos de reconocimiento de emociones como base de empatía y posicionamiento social sencillo (Polinsky y otros, 2022).

3. Diseño de actividades didácticas en entornos virtuales

El diseño didáctico de actividades en los entornos virtuales es necesario realizar una reconceptualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que necesariamente implica una consideración de las affordances específicas que otorgan los medios digitales y sus características propias en el aprendizaje mediado por tecnología. Desde modelos pedagógicos evolutivos de las pedagogías digitales como el cognitivo conductista a los modelos pedagógicos conectivistas e inteligencia artificial, las estrategias de diseño que requieren son diferentes. Los efectivos entornos virtuales mezclan diferentes tipos de interacción, entre el alumno y el contenido, entre el alumno y el instructor,

entre alumnos y alumnos, entre alumnos y sistema, generando ecosistemas de aprendizaje complejos y ricos (Acosta Guanoquiza y otros, 2024).

Existen numerosas investigaciones sobre la presencia social y cognitiva en los entornos virtuales que ponen de manifiesto que la propia actividad colaborativa, bien diseñada y con síncrona puede generar un compromiso, siendo de esta manera clave para conseguir profundos aprendizajes. Es importante mencionar y recalcar que los entornos virtuales ofrecen grandes posibilidades a las metodologías de aprendizajes basados en problemas y proyectos, al simular contextos reales, así como colaborar globalmente. Por lo cual, el diseño instruccional y la arquitectura pedagógica de los entornos digitales en los que se desarrollan exitosas actividades didácticas virtuales son fundamentales (Echeverría Pidghirnai & Molina Villacis, 2022).

La Community of Inquiry, modelo objeto de recientes adaptaciones e investigaciones, se posiciona como un marco teórico de referencia para la creación y diseño de experiencias de aprendizaje virtual que combine y ponderen adecuadamente la presencia social, cognitiva y docente. En este sentido, el diseño universal para el aprendizaje adquiere un protagonismo especial en el contexto virtual, puesto que en este ámbito desde la planificación inicial de cualquier actividad debe tener presente su accesibilidad y su inclusión. Los entornos virtuales son la manera más sofisticada, donde el estudio puede ser individual y personalizado, y el tiempo de interacción sincrónica se puede usar de manera óptima para hacer parte de la síntesis (60).

Los estudios realizados sobre carga cognitiva en ambientes virtuales han dado lugar a la formulación de ciertos principios para diseñar de forma adecuada las interfaces y las actividades de manera que la sobrecarga de información se minimice y la información relevante cognitiva máxima. Los mundos virtuales inmersivos y la realidad aumentada se postulan como ámbitos nuevos y deseables para el diseño de actividades experienciales que obedecen mejor a una situación que no es física por ser imposible o inabordable en laos reales. La analítica de los entornos virtuales de aprendizaje aporta información sobre hábitos de uso, avance en el aprendizaje y el comportamiento del alumnado que permiten una optimización pedagógica en todo momento. Por lo tanto, para garantizar la sostenibilidad a largo plazo de esos entornos virtuales de aprendizaje, es necesario que los modelos de implementación impliquen recursos tecnológicos, formación docente, soporte técnico y evaluación sistemática del impacto educativo (60).

4. Evaluación del impacto de la tecnología en el desarrollo integral

Una de las cuestiones más difíciles de la investigación educativa actual es evaluar hasta qué punto la tecnología impacta en el desarrollo de los estudiantes de manera integral, lo que exige medidas metodológicas complejas y multidimensionales más allá de resultados académicos. Su desarrollo completo implica aspectos cognitivos, socioemocionales, psicomotoras, creativas, éticas, por lo que requieren de instrumentos de evaluación específicos que recojan y sean sensible a los posibles efectos de la mediación tecnológica. Modelos de evaluación de impacto tecnológico son propuestos con dimensiones y variables en las que destacan indicadores de desarrollo cognitivo como pensamiento crítico, solución de problemas, metacognición, además de competencias digitales como alfabetización digital, ciudadanía digital, creación de contenidos e incluso habilidades socioemocionales como colaboración, comunicación o autorregulación emocional (Cárdenas Rogel y otros, 2024).

Numerosos estudios longitudinales que analizan la integración de la tecnología en la enseñanza indican efectos diferentes según la edad, nivel socioeconómico, cultura y tecnologías utilizadas. Cada vez más, los estudios neuroeducativos con técnicas de neuroimagen funcional están mostrando la evidencia de cómo las tecnologías educativas modulaban la actividad cerebral, de los procesos del aprendizaje en su ámbito neurofisiológico. El impacto tecnológico tanto positivo como negativo, dependerá de la evaluación de la situación que el usuario viva por lo que es necesario contemplar la dependencia digital, la atención sostenida y la interacción. Además, en la investigación internacional comparativa sobre sistemas educativos con diferentes grados de integración tecnológica aparecen datos muy relevantes sobre el impacto de estas innovaciones modulados por factores contextuales (Acosta Guanoquiza y otros, 2024).

La evaluación del impacto tecnológico del desarrollo integral necesita metodologías mixtas que apliquen el análisis cuantitativo riguroso, pero que a su vez sean capaces de alcanzar comprensión cualitativa de los procesos de cambios que se debe estudiar en los alumnos. Es por eso que se destaca la pertinencia de contar de marcos de evaluaciones críticos que desafíen las narrativas tecnológicas educativas y se analice críticamente la dimensión política, económicas y sociales de la digitalización de la educación. Existen diseños de investigación más sólidos con grupos de control, pretest y postest, estudios de seguimiento longitudinales, diseños multiniveles que tengan en cuenta variables individuales, aúlicas e incluso institucionales. La auténtica evaluación del desarrollo Integral a través de las tecnologías incluye el uso de

portafolios digitales, proyectos colaborativos en línea, simulaciones complejas y evaluación de competencias en situaciones reales mediadas por las tecnologías (Echeverría Pidghirnai & Molina Villacis, 2022).

La analítica del aprendizaje ofrecerá nuevas formas de medir tendencias de aprendizaje, caminos de evolución y prospectiva de resultados sobre la base del big data educativo. La evaluación de impacto implica dimensión de transferencia de aprendizajes, de aprendizajes tecnológicos a situaciones no tecnológicas, generalización y evaluación de competencias desarrolladas digitalmente. Es fundamental que se utilicen instrumentos de evaluación culturalmente sensibles y contextualmente relevantes, estimando el impacto tecnológico entre las diferentes poblaciones y contextos educativos. Los estudios de evaluación a través de los procesos participativos, utilizando metodologías de investigación-acción y evaluación participativa, en los que se involucran a los estudiantes en procesos evaluativos, permiten obtener información y datos relevantes sobre la experiencia subjetiva del aprendizaje, el proceso mediado por tecnologías y los efectos que este produce en el desarrollo académico integral de los estudiantes (Rodríguez Barboza y otros, 2023).

Materiales y Métodos

Enfoque y tipo de estudio

Esta investigación se basa en un enfoque cualitativo, de tipo documental, con un diseño descriptivo-analítico en el que se recopilará información de manera que se identifiquen, definan y valoren las estrategias más efectivas para la integración de tecnología en la educación.

Estrategia de búsqueda

La búsqueda bibliográfica se realizará en bases de datos académicas reconocidas, tales como: PubMed, Scopus, SciELO, Dialnet, Redalyc, Springer Link, entre otras. Los términos de búsqueda incluirán: “educación digital”, “innovación educativa”, “estrategias de enseñanza”, “recursos digitales” y “aprendizaje” combinados con operadores booleanos “and” y “or”. Además, se consultarán bases de datos de organizaciones nacionales e internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión:

- Estudios que sean completos y gratuitos de revisión e investigaciones originales
- Artículos publicados en un periodo comprendido entre el año 2019 y 2025
- Documentos de organizaciones internacionales reconocidas
- Publicaciones en español, inglés y portugués

Criterios de exclusión:

- Artículos publicados sin fecha de publicación verificable
- Investigaciones enfocadas exclusivamente en aspectos técnicos sin componente pedagógico
- Artículos duplicados o versiones preliminares de estudios ya publicados
- Publicaciones en idiomas diferentes a español, inglés o portugués

Resultados y Discusión

Tabla 1.

Herramientas digitales más utilizadas para la creación de actividades interactivas.

Autores/Ref	Año	País	Herramientas digitales
(Echeverría Pidghirnai & Molina Villacis, 2022)	2022	Ecuador	Mentimeter, Kahoot y Canva
(Segarra Altamirano y otros, 2023)	2023	Ecuador	Liveworksheet, Quizizz, Wordwall, y Educaplay
(Merchán Vera y otros, 2025)	2025	Ecuador	Google Classroom, Canva, Kahoot, Quizizz y Edpuzzle

Se muestra la variedad de herramientas digitales utilizadas para llevar a cabo las actividades interactivas. Kahoot y Quizizz son plataformas de gamificación son de las más recurrentes, así como las herramientas de presentación de contenido visual Mentimeter, Edpuzzle y Canva. Se detecta igualmente la utilización de plataformas de software educativo especializado como Liveworksheet, Wordwall y Educaplay, y de plataformas de gestión del aprendizaje como Google Classroom.

(Acosta Guanoquiza y otros, 2024) realizaron una investigación titulada “Herramientas digitales para fortalecer la metodología de enseñanza de los docentes”, en la cual identificaron como herramientas más utilizadas Canva, Genially, Prezi, Kahoot, Educaplay, Google Forms, Gamma, Padlet y Google Drive. Estos resultados coinciden con los hallazgos de nuestra investigación, puesto que varias de las herramientas señaladas por dichos autores también fueron registradas en nuestra investigación, lo que evidencia una tendencia común en la selección de recursos digitales para potenciar la enseñanza.

Tabla 2.

Técnicas utilizadas por los docentes en la integración de la tecnología en el diseño didáctico.

Autores/Ref	Año	País	Técnicas
(Barcos Arias & Santos Jara, 2022)	2022	Ecuador	Videos, presentaciones en PowerPoint, Genially, audios, imágenes y Prezzi
(Mena Hernández y otros, 2024)	2024	Ecuador	Uso de foros en plataformas educativas
(Cobeña Napa y otros, 2024)	2024	Ecuador	Imágenes, animaciones y videos

Entre las técnicas más utilizadas están las relacionadas con elementos multimedia, como son los vídeos, las imágenes y las presentaciones interactivas. Utilizan también a plataformas de presentación como son PowerPoint, Genially, Prezzi o las complementan con recursos audiovisuales y animaciones. Así mismo, se observa que se incluyen espacios de interacción como pueden ser los foros de una plataforma educativa.

En un trabajo de reciente publicación titulado “Impacto de las plataformas tecnológicas de enseñanza como recursos educativos” (Illescas Zaruma y otros, 2024) también se pone de manifiesto el efecto positivo que ha tenido la utilización de foros en plataformas educativas en la motivación y participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio correspondiente guarda relación con el de nuestra investigación y apoyan la necesidad de integración en el diseño didáctico de estas técnicas.

Tabla 3.

Impacto de la integración tecnológica en el diseño didáctico.

Autores/Ref	Año	País	Impacto de la integración tecnológica
(Cárdenas Rogel y otros, 2024)	2024	Ecuador	Kahoot!: evidencia mayor participación, motivación y retroalimentación inmediata
(Aucay Aucay y otros, 2024)	2024	Ecuador	Genially: muestra una relación positiva y significativa en la motivación del alumnado
(Sánchez Changoluisa y otros, 2025)	2025	Ecuador	Educaplay: presenta una mejora significativa en el rendimiento académico

Los resultados muestran los importantes impactos positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En lo que respecta a Kahoot, se evidencia una mejora en la participación del alumno, su motivación, así como retroalimentación inmediata. Genially, a su vez, tiene una relación positiva y bastante alta con la motivación con los estudiantes. Estas herramientas estiman una mejora positiva en los resultados académicos, con lo que corroboran su eficacia en el diseño instruccional de Educaplay.

En la investigación de (Bustos Godoy y otros, 2025) titulada “Impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la implementación de Educaplay en la asignatura de Matemática”, se observa que el uso de Educaplay en la asignatura favorece no sólo la mejora del rendimiento académico sino también la motivación de los estudiantes. Este resultado concuerda con los de nuestro estudio y constata que esta herramienta digital ayuda a mejorar el aprendizaje e interés del alumno.

Conclusiones

- Kahoot y Quizizz se posicionan entre las herramientas digitales más utilizadas y en el top ten de las herramientas más efectivas por su capacidad para generar actividades interactivas por su potencial de generar compromiso y su posibilidad de evaluación formativa en tiempo real. Las herramientas de diseño visual como Canva han proliferado debido a que los docentes necesitan generar contenidos visuales atractivos sin necesidad de conocimientos previos de tecnología. Además, la integración sistemática de plataformas dedicadas como Educaplay, Wordwall, con plataformas de gestión y seguimiento tipo Google Classroom, ponderan su interrelación donde múltiples variables agrupadas optimizan la experiencia formativa.
- Los docentes se ven preferidos por las técnicas multimedia, en tanto que siguen la efectividad de estas en los estilos de aprendizaje mayoritarios visual y auditivo de los alumnos. La transición de las presentaciones estáticas a herramientas interactivas como Genially o Prezi, también responde a la necesidad de que la participación activa favorece el aprendizaje y la comprensión. Incluir foros como la técnica complementaria de una experiencia educativa indica la evaluación del aprendizaje colaborativo en la medida que se lo plantea como proceso para potenciar el debate y producir conocimiento en conjunto.
- Los efectos de la integración tecnológica se miden en tres variables clave: porcentaje de alumnos participativos, motivación intrínseca y rendimiento académico. Esto explica los resultados positivos dentro de la investigación, debido a que estas herramientas reciben retroalimentación inmediata, personalizan el ritmo del aprendizaje y convierten en interactivas las tradicionales actividades pasivas. Por lo cual se afirma que el éxito en las diversas herramientas ratifica que la cuestión está en el uso pedagógico de la tecnología y no en la tecnología en sí, para construir experiencias de aprendizajes más activas y centradas en el alumno.

Referencias Bibliográficas

- Acosta Guanoquiza, C. O., Mejía Alban, G. M., Ramírez Gutiérrez, C. V., & Reigosa Lara, A. (2024). Herramientas digitales para fortalecer la metodología de enseñanza de los docentes. *Revista multidisciplinar*, VIII(3), 161-178. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v8i3.3144>
- Aucay Aucay, R. M., Cabrera Berrezueta, L. B., & Hermann Acosta, E. A. (2024). Genially como herramienta interactiva para mejorar la motivación de los estudiantes. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, VII(2), 254-263.
- Barcos Arias, E. F., & Santos Jara, E. A. (2022). Uso de recursos educativos digitales para mejorar las competencias pedagógicas en la enseñanza de Historia. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, V(10), 4-28. <https://doi.org/10.35381/e.k.v5i10.1850>.
- Borzese, D., & Ardouin, J. (5 de Agosto de 2022). *Análisis y sistematización del programa educativo Una Computadora por Niño*. UNESCO. Análisis y sistematización del programa educativo Una Computadora por Niño: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380441>
- Bustos Godoy, Y. C., Cacoango Yucta, W. I., & Maliza Cruz, W. I. (2025). Impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la implementación de Educaplay en la asignatura de Matemática. *MQRInvestigar*, IX(1), 1-26. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.1.2025.e417>
- Cárdenas Rogel, J. C., Quezada Lozano, G., & Guerrero Chirinos, R. (2024). Kahoot en la evaluación formativa: experiencia docente en la Educación General Básica Superior. *Cátedra*, VII(2), 117-138. <https://doi.org/10.29166/catedra.v7i2.5879>
- Cobeña Napa, M. A., Parrales Mendoza, D. G., Vélez Falcones, A. C., & Mendoza Zambrano, M. G. (2024). Recursos digitales y didácticos para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Digital Publisher CEIT*, IX(2), 578-589. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.2.2362>
- Domínguez Parrales, L. D., Crespo Parrales, S. L., González Vizuite, K. F., & Martínez Isaac, R. (2024). Innovación Educativa con Genially: Estrategia de Gamificación para Potenciar la Enseñanza de Educación Artística en un colegio público. *MQRInvestigar*, VII(1), 4747-4774. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.1.2024.4747-4774>

- Echeverría Pidghirnai, V., & Molina Villacis, P. (2022). Herramientas digitales en el aprendizaje y su relación con las habilidades. *Revista Sinapsis, II*(21). <https://doi.org/10.37117/s.v2i21.608>
- Granados Maguiño, M. A., Romero Vela, S. L., Rengifo Lozano, R. A., & García Mendocilla, G. F. (2020). Tecnología en el proceso educativo: nuevos escenarios. *Revista Venezolana de Gerencia, XXV*(92), 1809-1823. <https://doi.org/10.37960/rvg.v25i92.34297>
- Illescas Zaruma, M. S., Illesca Pacheco, T. L., Enriquez Cortez, M. d., Riera Cartuche, D. R., Salazar Carranco, M. A., Hidalgo Almeida, L. E., & Bernal Parraga, A. P. (2024). Impacto de las plataformas tecnológicas de enseñanza como recursos educativos. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar, VIII*(4), 11401-11419. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4
- León Naranjo, J. R., Vargas San Lucas, G. J., & García Vásquez, H. R. (2025). El modelo tpack como marco para la integración pedagógica de la tecnología en el aula. *Aula Virtual, VI*(13). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15126677>.
- Luis Grados, C. A. (2024). Competencia digital docente: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, XIV*(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1894>
- Mena Hernández, E. L., Mora Macías, A. F., & Vera Moreira, L. A. (2024). Integración de la Tecnología Educativa en el Aula de Educación Básica en Ecuador. *Ciencia Latina, VIII*(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2
- Merchán Vera, P. E., Quito Quichimbo, M. G., Ramirez Ochoa, J. S., López López, L. L., & Vega Vega, M. A. (2025). Integración de Herramientas Digitales Interactivas para Fomentar el Aprendizaje Autónomo en Estudiantes de Bachillerato: Un Enfoque Innovador desde la Educación Personalizada. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano, VI*(2), 675–703. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i2.626>
- Ministerio de Educación. (2020). *Plan Educativo: Aprendamos juntos en casa*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (5 de Agosto de 2025). *Mentores educativos fortalecen el trabajo de los docentes en el aula*. Mentores educativos fortalecen el trabajo de los docentes en el aula: <https://educacion.gob.ec/mentores-educativos-fortalecen-el-trabajo-de-los-docentes-en-el-aula>
- Mulumeoderhwa Mufungizi, E. (2024). El conectivismo digital en los procesos

de enseñanza y aprendizaje: principios y aportes pedagógicos. *Revista Latinoamericana Ogmios*, IV(10), 1-11. <https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i10.101>

Polinsky, N., Lemley, B., Flynn, R. M., Wartella, E., & Uttal, D. H. (2022). Children's Spatial Play With a Block Building Touchscreen Application. *Frontiers*, VII, 1-15. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.871895>

Rodriguez Barboza, J. R., Pablo Huamani, R., Deneri Sáenz, E. G., Ramos Morales, D. V., & Rodriguez Rojas, M. L. (2023). Innovación educativa en acción: herramientas digitales y su impacto en la motivación de estudiantes universitarios. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, VII(30), 1739 - 1751. <https://doi.org/10.33996/revista-horizontes.v7i30.624>

Sánchez Changoluiza, M. F., Hallo Caiza, E. P., & Toapanta Toapanta, M. E. (2025). Impacto de la implementación de herramienta digitales en el aprendizaje de los estudiantes: contexto de Educación Básica. *Reincisol*, IV(7), 735-749. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)735-749](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)735-749)

Segarra Altamirano, L. V., Ruíz Alvarado, R. M., Roll Hechavarria, M., & Tapia Bastidas, T. Y. (2023). Las herramientas digitales como vía para incentivar el autoaprendizaje en los estudiantes de bachillerato técnico contable. *Polo del Conocimiento*, VIII(12), 1141-1162. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i12.6335>

Tzafilkou, K., Perifanou, M., & Economides, A. A. (2023). Assessing teachers' digital competence in primary and secondary education: Applying a new instrument to integrate pedagogical and professional elements for digital education. *Education and Information Technologies*, XXVIII, 16017-16040. <https://doi.org/10639-023-11848-9>

UNESCO. (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/NEDS2300>

UNESCO. (5 de Agosto de 2025). *Launch of common framework to guide the digital transformation of education*. Launch of common framework to guide the digital transformation of education: <https://www.unesco.org/en/articles/launch-common-framework-guide-digital-transformation-education>

ACTIVIDADES Y MATERIALES DIDÁCTICOS para el desarrollo integral de los niños de educación inicial

Capítulo 8

El juego como Herramienta de Aprendizaje

AUTORES: Sandra María Sabando Zambrano; Katy Mónica Cañarte Reyes



SABEREC 5.0

Resumen

La modalidad educativa convencional con la que se venía trabajando hace varios años en la actualidad presenta una gran dificultad en llamar la atención de los estudiantes, debido a que ahora se interesan y se motivan más en un entorno de aprendizaje digital. El objetivo de la investigación fue analizar el juego como herramienta de aprendizaje. Para ello, se llevó a cabo una revisión bibliográfica mediante una búsqueda exhaustiva a través de bases de datos de nivel científico como Elsevier, PubMed, Scopus, Dialnet, Scielo, entre otras. Asimismo, se utilizaron los operadores booleanos “AND” y “OR” y se aplicaron criterios de inclusión y exclusión para seleccionar la información más relevante. Los resultados obtenidos muestran que se logró identificar que las características fundamentales que guían el diseño de las actividades lúdicas se encuentran asentadas en la especificidad de la integración curricular y en el desarrollo integral de las competencias del alumnado. Además, se evidenció que los criterios que más se tienen en cuenta a la hora de elegir un juego didáctico, son el carácter integrador educativo y el carácter adaptado pedagógicamente. Los estudios revisados examinan que el juego es una buena herramienta pedagógica cuando se inscribe, se selecciona y se implementa a partir de criterios sustentados científicamente. Estos muestran la necesidad de plantear principios inclusivos, adaptativos y multidisciplinarios a partir de actividades educativas lúdicas.

Palabras clave: ludicidad, estudiantes, interacción, estimulación, motivación.

Abstract

The conventional educational approach, which has been used for several years, currently presents great difficulty in capturing students' attention, as they are now more interested and motivated in a digital learning environment. The objective of the research was to analyze games as a learning tool. To this end, a bibliographic review was conducted through an exhaustive search of scientific databases such as Elsevier, PubMed, Scopus, Dialnet, Scielo, among others. The Boolean operators “AND” and “OR” were also used, and inclusion and exclusion criteria were applied to select the most relevant information. The results show that the fundamental characteristics that guide the design of recreational activities are based on the specificity of curricular integration and the comprehensive development of student competencies. Furthermore, it was evident that the criteria most often considered when choosing an educational game are its integrative educational nature and pedagogical adaptation. The

reviewed studies demonstrate that games are good pedagogical tools when they are designed, selected, and implemented based on scientifically supported criteria. These demonstrate the need to establish inclusive, adaptive, and multidisciplinary principles for playful educational activities.

Keywords: playfulness, students, interaction, stimulation, motivation.

Introducción

La modalidad educativa convencional con la que se venía trabajando hace varios años en la actualidad presenta una gran dificultad en llamar la atención de los estudiantes, debido a que ahora se interesan y se motivan más en un entorno de aprendizaje digital. La educación clásica, que se basa en la enseñanza unidireccional de la información presenta carencias y limitaciones que desfavorecen al desarrollo cognitivo y conductual de los alumnos. Los mismos que presentan rechazo en la manera de enseñar por parte de los docentes y se ve reflejado en sus calificaciones y rendimiento escolar en general, lo cual tiene como consecuencia muchas veces la deserción de estos estudiantes. Además, tenemos que considerar que los niños y adolescentes en su entorno general conviven con tecnología y están más familiarizados con herramientas digitales lo que facilita el aprendizaje y fortalece sus habilidades desde una temprana edad (Robles Ortega y otros, 2022).

Con sus características diferenciadoras, los modelos educativos tradicionales están desconectados de la manera en que aprende la nueva generación y está creando una brecha educativa tan importante que es necesario que se aborde de manera inmediata. Los profesores perciben la necesidad urgente de tener unas prácticas docentes innovadoras que sean capaces de atraer la atención de unos alumnos acostumbrados a unas metodologías más participativas e interactivas en sus clases. Gracias a la escasa evolución que ha tenido esta pedagogía sobre herramientas divertidas y educativas, los procesos educativos se han vuelto aburridos y no consiguen maximizar el potencial de estímulo de las capacidades cognitivas, sociales y emocionales del alumnado. Todo esto ha puesto en alerta a la comunidad educativa que está buscando como alternativa metodologías que ayuden a cambiar la forma de aprendizaje para hacerlo más eficaz y atractivo al alumnado del siglo XXI (Robles Ortega y otros, 2022).

A nivel global, diferentes organizaciones educativas han tomado conciencia de la imperiosa necesidad de reformar los sistemas pedagógicos en función de un mundo en permanente transformación. En sus últimos informes, la UNESCO ha puesto de manifiesto la necesidad de poner en marcha

metodologías activas en las aulas, el aprendizaje participativo y significativo. Poco a poco, los países desarrollados están incluyendo estrategias lúdicas en sus currículos nacionales, convencidos del poder del juego como activador del aprendizaje. No obstante, aún existen bastantes diferencias regionales y algunos sistemas educativos siguen anclados en la tradicional enseñanza que poco contribuye a la innovación educativa (UNESCO, 2025).

Estos hallazgos concuerdan con otros estudios realizados a nivel internacional que han demostrado los beneficios del aprendizaje mediante juegos, los cuales han reportado mejoras significativas en retención de conocimientos y habilidades blandas. Estados Unidos, Australia y Canadá son empleadores de metodologías sistemáticas y juegos que obtuvieron resultados excepcionales en evaluaciones internacionales educativas. La comunidad educativa internacional es consciente de que, si una transformación pedagógica es posible, es preciso realizar además de los cambios curriculares, una reforma completa de la formación y capacitación del profesorado. Por ello, esta circunstancia ha dado lugar a desarrollar redes internacionales de colaboración educativa para compartir buenas prácticas en el uso del juego con fines pedagógicos (Alotaibi, 2024).

En América Latina, la situación respecto al juego como recurso educativo presenta un panorama diferente al de los países desarrollados. Existen por tanto situaciones particulares de los países latinos, relacionadas con las restricciones económicas o la falta de tecnologías requeridas para llevar adelante los procesos de innovación en la educación. Por este motivo, las condiciones de brecha digital de la región, hasta ahora, han sido un obstáculo para el acceso a estas distintas estrategias como refuerzo de los procesos enseñanza-aprendizaje. Así, se mantienen aún los conceptos tradicionales de la educación en cuanto al juego, viéndolo como un tiempo perdido y no como un recurso válido en el proceso docente educativo (Ríos Cabrera & Ruiz Bolívar, 2020).

A nivel regional, también se han dado esfuerzos por incentivar la innovación educativa, países como Brasil, México y Argentina han puesto en marcha programas piloto en los que elementos lúdicos se integran en los currículos, cosechando resultados positivos tanto en motivación como en rendimientos académicos. Sin embargo, a estos programas los limita su escalabilidad, pues requieren de capacitación docente específica y están sujetos a factores socioeconómicos. La pandemia por el COVID-19 aceleró en parte el uso de tecnologías interactivas educativas, pero también puso en manifiesto las grandes brechas que aún existen en el acceso a los recursos educativos y de calidad.

Este hecho ha despertado un nuevo interés en los gobiernos americanos por apostar en la financiación de nuevas metodologías pedagógicas que sean transferibles a los diversos contextos socioeconómicos (Navarrete Cazales y otros, 2022).

En Ecuador también se presentan importantes transformaciones del sistema educativo durante las últimas décadas, no obstante, el uso del juego como recurso o herramienta pedagógica formal está todavía iniciándose y en proceso de desarrollo e implementación. Por otro lado, el Ministerio de Educación de Ecuador a través de su Currículo Nacional se ha pronunciado respecto de la importancia de las metodologías activas en el currículo, dándole los lineamientos y propuesta de estrategias lúdicas. Sin embargo, la aplicación real de estas orientaciones presenta serios problemas como son escasez de recursos materiales, infraestructura inadecuada y escasa formación específica a los docentes. No obstante, las Instituciones Educativas Públicas que reciben la mayor parte del alumnado, tienen mayores dificultades por contar con más limitaciones presupuestarias y por la existencia de sobredotación de alumnos (Ministerio de Educación , 2022).

Existen algunas investigaciones en Ecuador que empiezan a recoger experiencias locales exitosas sobre metodologías lúdicas en el contexto educativo mejorando resultados académicos y la motivación en los estudiantes. No obstante, estas investigaciones se han realizado principalmente en espacios urbanos, por lo que se desconoce en gran medida la efectividad de estas metodologías en poblaciones tanto rurales como indígenas. En la actualidad se están haciendo esfuerzos por la creación de programas de capacitación docente y de recursos pedagógicos apropiados a la realidad ecuatoriana, lo que constituye una oportunidad y un reto a la vez para Ecuador se convierta en un país líder en la región, en la creativa y novedosa aplicación de métodos lúdicos en educación (Mayorga Ases y otros, 2024).

A lo largo del tiempo, la evidencia científica ha ido demostrando que el juego es una de las herramientas pedagógicas más importantes para conseguir el desarrollo total de los estudiantes. Diversas investigaciones neurocientíficas sostienen que el juego estimula muchas partes del cerebro a la vez lo que permite conectar neuronas para recordar, atender y resolver, creando así diversas conexiones. El estudio de (Hernández Mite y otros, 2024), ha demostrado que el juego ofrece una zona de desarrollo próximo donde los alumnos investigan conceptos complejos en un ambiente seguro y estimulante. Esto muestra brinda fundamentos suficientes para investigar y sistematizar el uso del juego como técnica docente de manera formal.

El objetivo general de esta investigación consiste en analizar el juego como una herramienta de aprendizaje, se pretende con la investigación aportar un sólido conocimiento científico sobre los beneficios, limitaciones y mejores prácticas del uso de metodologías lúdicas en distintos niveles educativos. Mediante un análisis de la literatura científica más reciente, se busca revelar los elementos determinantes en el éxito de las intervenciones educativas basadas en juegos y propuestas fundamentadas para una buena implementación. Por lo cual se formula la siguiente interrogante: ¿De qué manera el juego como técnica didáctica mejora los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes en los entornos educativos?

Marco Teórico

1. Diseño de actividades lúdicas con propósito educativo

1.1 Principios pedagógicos en el diseño lúdico

La elaboración de actividades lúdicas con un objetivo educativo claro requiere de una base pedagógica sólida que relacione los objetivos de aprendizaje y el tipo de juego que se quiera llevar a cabo. El juego para (Engracia Magallon y otros, 2024), es una zona de desarrollo próximo en la cual los niños pueden conseguir niveles más altos de interpretación a través de la interacción social y de la experimentación práctica. Los principios básicos son la progresividad, la significatividad y la contextualización cultural, los cuales privilegiarán que la actividad lúdica sea mucho más que una mera actividad confortable, convirtiéndose en un medio de construcción del conocimiento.

Las actividades lúdicas poseen una planificación sistemática, por lo que es necesario tener en cuenta las características cognitivas, emocionales y sociales de los participantes, buscando un equilibrio entre diversión y aprendizaje, que sea real. Por otro lado, la perspectiva constructivista del diseño lúdico requiere que los juegos destinados a la educación ofrezcan a los jugadores la posibilidad de explorar, experimentar y reflexionar sobre lo vivido. Se trata de una metodología centrada en el aprendizaje basado en la creación de escenarios donde el error es una oportunidad para el aprendizaje y la mejora del alumno, donde crea un entorno de colaboración entre iguales, muy enriquecedor para el aprendizaje. Este tipo de actividades es especialmente eficaz siempre que haya consonancia con los contenidos que se trabajan en la clase, utilizando las estrategias lúdicas apropiadas que se adecuen a la diversidad del contexto (Chávez Rodríguez & Chávez Rodríguez, 2025).

1.1 Metodologías de implementación de juegos educativos

Las metodologías son claves para que el juego educativo tenga éxito y sepa hacer la transición del juego libre al aprendizaje estructurado. Para el desarrollo del modelo gradual de implementación se establecen tres fases: fase de motivación, fase de la actividad lúdica y fase de la metacognición de los aprendizajes. En la fase de motivación, el educador debe crear expectativas positivas afianzando la relación entre conocimientos previos y objetivos de la actividad a desarrollar. En la fase de desarrollo se requiere del acompañamiento pedagógico, estableciendo un permanente acompañamiento y posibilitando que los participantes exploren, experimenten, construyan significados, pero de manera autónoma y dirigida a una meta educativa (Portero & Medina, 2025).

La evaluación formativa del proceso de implementación constituye un aspecto básico para ajustar la metodología, de acuerdo con las respuestas y necesidades que surgen del grupo. Las metodologías más efectivas incluyen elementos de gamificación a fin de conseguir mantener suficientemente la motivación intrínseca y la obtención de retroalimentación inmediata sobre la ejecución del aprendizaje. La recolección sistemática de la documentación que proviene de la experiencia lúdica permite detectar patrones de comportamiento, dificultades locales y momentos de mayor compromiso que puede servir para la perfección de futuras implementaciones. El éxito de la metodología se verifica no solo por la consecución de los objetivos académicos, sino que, además por la consecución de competencias sociales, emocionales y metacognitivas de las personas participantes (Portero & Medina, 2025).

1.3 Adaptación curricular a través del juego

La adaptación curricular a partir de la implementación de estrategias de carácter lúdico es un enfoque pionero en relación a lo que supone el ser educador. Esta adaptación implica la reinterpretación intuitiva de contenidos académicos convencionales a partir de experiencias de clase que respetan y valoran en cada uno de los estudiantes, los distintos estilos de aprendizaje y ritmos de desarrollo cognitivo. La flexibilidad curricular se puede poner de manifiesto cuando se logra dar un sentido diferente a objetivos de aprendizaje más o menos abstractos que puedan dinamizar la motivación y el pensamiento crítico. Las adaptaciones con éxito requieren de todo un conjunto de conocimientos sobre cada una de las teorías del desarrollo infantil, así como la capacidad de dar sentido a nuestros contenidos curriculares a partir de cada uno de los contextos específicos (Moya Gómez, 2024).

La transversalización de competencias a partir del juego integra, en un mismo momento, múltiples áreas del conocimiento, por lo que se promueve una idea de aprendizaje global que va más allá de las características que comportan las partes a partir de una visión disciplinar. Esto, además de contribuir al desarrollo de competencias del siglo XXI (pensamiento crítico, creatividad, colaborar, comunicarse adecuadamente, etc.), imprescindibles para desenvolverse satisfactoriamente en las sociedades del conocimiento, significa promover la reflexión sobre lo que cada uno necesita y quiere aprender. La validación de las curriculares adaptaciones no debe quedarse únicamente en los aprendizajes propiamente dichos, sino que tiene que tener en cuenta los progresos de las personalidades y, por lo tanto, los conocimientos cognitivos, sociales, emocionales y éticos (Moya Gómez, 2024).

2. Selección de juegos y juguetes didácticos

2.1 Criterios pedagógicos de selección

En la práctica de cualquier proceso educativo la elección de los juegos didácticos es una decisión pedagógica esencial en aspectos de calidad y adecuación. Entre ellos se encuentran criterios de coherencia con un objetivo curricular determinado, adecuación al nivel de aprendizaje cognitivo que los alumnos pueden alcanzar y posibilidades de desarrollo de las inteligencias múltiples. Se debe hacer una evaluación sistemática, considerando aspectos tales como: durabilidad, seguridad, versatilidad y la posibilidad de reutilizarlos para contextos variados de educación. Los materiales seleccionados deben promover por tanto exploración sensorial, acción del manipulador y trabajo cooperativo, que son las condiciones que maximizan el rendimiento educativo del juego (Báez Pérez, 2024).

La diversidad cultural y la educación inclusiva son criterios básicos que deben guiar la selección de materiales de esa riqueza cultural, además de dar respuesta a los alumnos con capacidades, estilos de aprendizajes o intereses diversos. Los juegos didácticos óptimos presentan elementos que permiten acceder a múltiples niveles de complejidad, favoreciendo la diferenciación y la atención a la diversidad que nos ofrecen los contextos actuales de la educación. Las consideraciones medioambientales son relevantes y también limitadas en cuanto a la preferencia por materiales que sean ecológicos, que se fabriquen en condiciones laborales justas y que se enmarquen dentro de valores de cuidado. La selección de criterios que se deben tener en cuenta a la hora de seleccionar los materiales también debe equilibrar la innovación tecnológica, la preservación de las vivencias y de las interacciones sociales

que constituyen experiencias insustituibles a la hora de comprender el desarrollo integral del niño (Báez Pérez, 2024).

2.2 Clasificación de materiales lúdico-educativos

La sistematización de los materiales lúdico-educativos para su clasificación favorecerá la adecuación de los mismos a los objetivos pedagógicos propuestos. La taxonomía más básica contempla por un lado los juegos manipulativos, a través de los cuales se dará respuesta al desarrollo de la motricidad fina y del pensamiento lógico-matemático; por otro lado, los juegos simbólicos, en los que se potenciará la fantasía y el desarrollo del lenguaje; por último, los juegos de construcción, que fomentarán la creatividad y las habilidades espaciales. Cada categoría favorecerá de una forma específica el desarrollo de los alumnos desde la vertiente cognitiva, social y emocional, actuando como las estrategias para su puesta en práctica que deben ser diferenciadas en función de las potencialidades que se quieran potenciar (Báez Pérez, 2024).

La evolución de la tecnología ha llevado a la aparición de nuevas categorías de materiales que son digitales e interactivos, los cuales se suman a los que de forma tradicional se han utilizado sin llegar a suplantarlo todo el uso de los mismos bajo el prisma de la educación. Tanto los juegos digitales educativos como las aplicaciones pedagógicas móviles y los sistemas de realidad aumentada permiten elaborar nuevas y diferentes propuestas para hacer del aprendizaje un proceso más personalizado y atractivo para el alumnado. Debemos recordar, que hay que encontrar el punto de equilibrio entre los recursos tecnológicos y las experiencias sensoriomotrices con la realidad, particularmente en la primera infancia (Báez Pérez, 2024).

3. Importancia del juego libre y estructurado en el desarrollo infantil

3.1 Características y beneficios del juego libre

El juego libre es la manera del niño de juego infantil que representa la creatividad, la imaginación y la autoconstrucción sin una acción u objetivo previamente establecido o que no suponga un control estricto. Se caracteriza porque no tiene reglas impuestas, no tiene un objetivo previamente fijado y porque no establece ninguna imposición alguna. El juego libre si no tiene reglas impuestas, nos dice (Torres Ortiz y otros, 2025), establece un deseo intrínseco por explorar su mundo y por determinar los caminos que presentan los problemas de juegos para encontrar la solución a los problemas. El juego libre, así, hace florecer la autoestima, la iniciativa, la identidad y la autorregulación de los niños. Por esa causalidad, es la autonomía la que permite la ex-

presión de las emociones, de los pensamientos y los deseos que hacen un buen equilibrio de los niños y el bienestar en su infancia.

La investigación en la materia ha puesto de manifiesto que el juego libre activa regiones cerebrales que están relacionadas con la creatividad, la flexibilidad cognitiva o la innovación, tipo de habilidades que son necesarias para adaptarse a entornos complejos y cambiantes. Estas experiencias permiten a los niños y las niñas ir desarrollando habilidades sociales mediante la negociación espontánea, la resolución de los conflictos interpersonales y la construcción de narrativas compartidas. El juego libre facilita también el desarrollo del lenguaje natural y la comunicación no verbal, así como la enseñanza de los códigos sociales implícitos que regulan las relaciones humanas. La ausencia de juego libre tiende a generar resistencias a la toma de decisiones autónomas, así como fines del tiempo libre o en el desarrollo de las relaciones interpersonales (Torres Ortiz y otros, 2025).

3.2 Estructura y planificación del juego dirigido

El juego estructurado o dirigido es una práctica pedagógica que articula la motivación intrínseca del juego con unos objetivos didácticos, que requiere para su implementación de una planificación sistemática y de las orientaciones de un profesional experto en esta práctica. El juego estructurado se caracteriza por la delimitación de los objetivos de aprendizaje, la definición de unas reglas explícitas, la organización de las actividades, la temporalización y los sistemas de evaluación formativa que controle el avance hacia los objetivos pedagógicos propuestos. Permite la combinación adecuada de los contenidos curriculares y de las experiencias significativas del juego, aumentando considerablemente el potencial educativo de la temporalización del juego en el seno de la educación formal (Zapata Romero & Zaruma Pillamunga, 2025).

La práctica del juego dirigido requiere unas competencias específicas por parte de los docentes, como son las de mantener el equilibrio entre estructura y espontaneidad. Los sistemas de planificación más eficaces son aquellos que incluyen momentos de reflexión metacognitiva, que permiten a las personas participantes comprender de forma explícita cuales son los aprendizajes que se van construyendo durante el juego. La documentación sistematizada de los procesos o de los resultados, cierra el ciclo habitual de evaluación de la eficacia pedagógica que permite seguir mejorando las estrategias de intervención. Estos también requieren de recursos materiales, de espacios físicos que son más apropiados, como de tiempos que permitan realizar con suficiente profundidad las secuencias didácticas que se han planificado (Zapata Romero & Zaruma Pillamunga, 2025).

4. Evaluación de los resultados del aprendizaje a través del juego

4.1 Instrumentos de evaluación lúdica

La evaluación mediante juegos demanda nuevos métodos que reflejen la compleja estructura multidimensional del aprendizaje real durante las situaciones de juego, más allá del peso limitado de la evaluación tradicional que tiene su foco asignado igualmente en un producto final. La herramienta principal para recoger dicha información es la observación sistemática a través de rúbricas desarrolladas al efecto, en las que se recogen principalmente las habilidades cognitivas, sociales, emocionales y creativas que el alumno pone de manifiesto en el desarrollo de las actividades lúdicas. Estos instrumentos deben tener muy en cuenta la espontaneidad propia del juego, ajustándose a contextos flexibles, por lo que para asegurar la fiabilidad y validez de dichos instrumentos se necesita de personal formado y especializado en su aplicación con el fin de asegurar la aplicación de criterios coherentes (Condo Reyes y otros, 2024).

La diversificación de los instrumentos evaluativos también incluye los portafolios digitales que sirven para documentar el proceso de creación, escalas que desarrollan conocimientos o competencias de forma longitudinal y sistemas de autoevaluación adaptados a diferentes edades que promuevan la reflexión metacognitiva. Los instrumentos más eficaces van de la combinación de datos cuantitativos de la frecuencia de comportamientos específicos y la duración de estos a la realización de análisis cualitativos acabados sobre la calidad de las interacciones y sobre la profundidad conceptual que muestran. La tecnología educativa pone al servicio de la evaluación herramientas innovadoras, desde aplicaciones de registro de conductas, pasando por análisis de vídeo automatizado o plataformas de sistematización y seguimiento (Condo Reyes y otros, 2024).

4.2 Indicadores de desarrollo integral

Según (Condo Reyes y otros, 2024), el juego brinda indicadores de desarrollo integral cognitivo, social, emocional, físico y creativo, todos ellos interrelacionados en una experiencia de juego educativo. Los indicadores cognitivos, por su parte, hacen referencia la resolución de problemas, pensamiento crítico, memoria de trabajo, flexibilidad mental y transferencia. En este sentido, estos factores sociales son la comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, la resolución de conflictos y relación personal. Por su parte, la autorregulación, buena expresión de sentimientos, empatía, tolerancia a la frustración, desarrollo de la autoestima, son parte de los indicadores emocionales.

Materiales y Métodos

Diseño y tipo de estudio: La presente investigación se llevó a cabo a través de una revisión bibliográfica.

Métodos de búsqueda: Se realizó una búsqueda y revisión bibliográfica a través de bases de datos de nivel científico como Elsevier, PubMed, Scopus, Dialnet, Scielo, entre otras. Además de la revisión de páginas oficiales de organizaciones nacionales e internacionales, tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Ministerio de Educación del Ecuador. Para la búsqueda se implementó el uso de los términos ludicidad, estudiantes, interacción, estimulación y motivación, así como el uso de los operadores booleanos “AND” y “OR”.

Criterios de inclusión: Se incluyeron todos los estudios que sean completos y gratuitos de revisión e investigaciones originales. Así mismo, todos los documentos publicados en un período comprendido entre el año 2020 y 2025, que sean en idiomas: español, inglés y portugués.

Criterios de exclusión: Se excluyeron todos los artículos que no se encuentren en una versión completa, tesis, monografías, cartas al editor, blogs, guías clínicas y resúmenes. También, todos los artículos que no se encuentren dentro del período establecido, que estén duplicados y que se hayan realizado en otras poblaciones o contextos que no formen parte del tema de estudio.

Criterios éticos: El presente trabajo cumple de forma fidedigna con todas las normas y los principios universales de la bioética que son establecidas por las organizaciones internacionales, es decir que se garantiza la transparencia de toda la información utilizada en esta investigación y la propiedad intelectual de los autores mediante la correcta referenciación y citación a través de las normas APA séptima edición.

Resultados y Discusión

Tabla 1.

Identificar las características fundamentales para el diseño de actividades lúdicas orientadas al aprendizaje.

Autores/Ref	Año	País	Características fundamentales
(Candela Borja & Benavides Bailón, 2020)	2020	Ecuador	Integración curricular específica, desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, promoción de la creatividad y curiosidad estudiantil
(Quijije López & Flores, 2022)	2022	Ecuador	Desarrollo de competencias motrices y cognitivas e integración de juegos tradicionales
(Moya Gómez, 2024)	2024	Ecuador	Incorporación sistemática del componente lúdico, diseño pedagógico estructurado y adaptación a necesidades específicas

Entre los resultados obtenidos se destaca las dos principales características para el diseño de actividades lúdicas, la aportación específica a la integración curricular y el desarrollo global de competencias de los alumnos. Los estudios muestran la necesidad de desarrollar habilidades cognitivas y sociales, así como estimular la creatividad y la curiosidad en el estudiante. Se propone el desarrollo de las competencias motrices y cognitivas a través de la inclusión de juegos tradicionales. Además, se recalca la integración sistemática del juego con un diseño pedagógico adaptado a características concretas del alumno, tal y como le apuestan la inclusión y la interculturalidad.

La investigación de (Chávez Rodríguez & Chávez Rodríguez, 2025) demuestra que las características para el diseño de actividades lúdicas se apoyan en la inclusividad o la interculturalidad, el enfoque mixto o el de investigación-acción, de esta forma mejorando la experiencia de aprendizaje. Este resultado coincide con el resto de los estudios presentados precisamente en la adecuación a necesidades específicas y el diseño pedagógico estructurado, pero a la vez lo amplía introduciendo de manera explícita las dimensiones inclusivas o interculturales como características del diseño lúdico educativo.

Tabla 2.

Evaluar los criterios para la selección de juegos didácticos acordes a las necesidades educativas.

Autores/Ref	Año	País	Criterios
(Tene Barahona y otros, 2024)	2024	Ecuador	Inclusión educativa, diferenciación según grados de dificultad, validación mediante criterio de expertos y experimento pedagógico
(Simaleza Pino y otros, 2024)	2024	Ecuador	Adaptación para discapacidad intelectual moderada, sensibilidad y flexibilidad del diseño, mejora motriz, cognitiva, social y emocional
(Engracia Magallon y otros, 2024)	2024	Ecuador	Fortalecimiento de habilidades socioemocionales, objetivos pedagógicos claros y fiabilidad

Obtenemos unos resultados que evidencian que los criterios para la selección de los juegos didácticos son la inclusión y la adaptabilidad. Así, los estudios destacan la importancia de la diferenciación por grados de dificultad, de la validación de la herramienta con expertos, así como de la adaptación a cada tipo específico de discapacidad. Se pone de manifiesto la sensibilidad y la flexibilidad del diseño como aspectos importantes, así como el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, así como unos objetivos pedagógicos bien claros de manera concurrente, además de la fiabilidad para llevarlo a la práctica.

La investigación llevada a cabo por (Jiménez Almonte y otros, 2024) manifiesta que los criterios giran en torno al juego como estrategia didáctica, adecuación del aula, uso de las artes plásticas, uso de tecnología, uso de materiales llamativos y desarrollo del proyecto de aula integral. Este descubrimiento resulta coincidente con el resto de los estudios en cuanto a la necesidad adaptación y de contar con objetivos pedagógicos claros, sin embargo, se diferencia en que tiene elementos tecnológicos, artísticos y de adecuación física como criterios fundamentales. Los demás estudios se centran más en aspectos inclusivos y de validación pedagógica, mientras que este enfoque se dirige hacia una visión de carácter multidisciplinar.

Tabla 3.

Examinar el impacto del uso de diferentes tipos de juegos en el desarrollo integral de los estudiantes.

Autores/Ref	Año	País	Impacto
(García Orellana y otros, 2024)	2024	Ecua- dor	Desarrollo de habilidades cognitivas y estrategias de aprendizaje
(Reyes Rodríguez & Chicaiza Medina, 2025)	2025	Ecua- dor	Impacto sobre la comprensión lectora
(Ruano Gordon y otros, 2025)	2025	Ecua- dor	Notable mejora en desempeño académico y motivación mediante gamificación

Los resultados corroboran y reafirman el impacto positivo de los juegos sobre diversas dimensiones del desarrollo del estudiante y revela, sin excepción, mejoras en las capacidades cognitivas, en las estrategias de aprendizaje y en la comprensión lectora. Así mismo, aumentan considerablemente el rendimiento y la motivación aplicando técnicas de gamificación, demostrando sin duda la efectividad del juego para favorecer diferentes aspectos del aprendizaje.

(Coello Márquez y otros, 2025) en su estudio indican que existe acuerdo positivo sobre el aumento de motivación intrínseca, compromiso, clima de aula, participación y rendimiento en los distintos niveles. Este hallazgo está totalmente de acuerdo con los otros estudios expuestos, puesto que todos los estudios muestran efectos positivos en el desarrollo de los estudiantes. No hay discrepancia entre resultados, sino complementariedad que da solidez a las evidencias sobre la eficacia de los juegos educativos.

Conclusiones

- Se logró identificar que las características fundamentales que guían el diseño de las actividades lúdicas se encuentran asentadas en la especificidad de la integración curricular y en el desarrollo integral de las competencias del alumnado. Las diferentes investigaciones hacen ver la necesidad de incluir elementos que vayan potenciando tanto las habilidades cognitivas, como las sociales y motrices, a la vez que se estimula la curiosidad y creatividad del alumnado. A lo que se añade la importancia de incluir planteamientos inclusivos e interculturales en la medida que el diseño pedagógico es determinado por la sistematización del componente lúdico a las particularidades del contexto educativo.
- Se evidenció que los criterios que más se tienen en cuenta a la hora de elegir un juego didáctico, son el carácter integrador educativo y el carácter adaptado pedagógicamente. Diferenciación por niveles de complejidad, validación por parte de expertos, adecuación a los distintos tipos de discapacidad son aspectos relevantes confirmados por los estudios. En ese sentido, sobresalen como puntos claves la flexibilidad en la concepción del juego, la generación de habilidades socioemocionales y de objetivos pedagógicos definidos, además de contar con la incidencia en términos de multidiscapacidad, así como la inclusión de elementos tecnológicos y de componentes artísticos.
- Los estudios revisados examinan que el juego es una buena herramienta pedagógica cuando se inscribe, se selecciona y se implementa a partir de criterios sustentados científicamente. Estos muestran la necesidad de plantear principios inclusivos, adaptativos y multidisciplinarios a partir de actividades educativas lúdicas, de manera que su aportación para la formación integral del alumnado que se encuentra en el contexto educativo actual sea así garantizada. De esta manera, se manifiesta que los juegos fomentan la motivación intrínseca y el compromiso del alumnado, el clima del aula y la participación de manera que presentan a los juegos como altamente eficaces y como una opción muy apropiada como herramienta de desarrollo educativo.

Referencias Bibliográficas

- Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, XV*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>
- Báez Pérez, B. M. (2024). La importancia del uso de la guía de juegos didácticos para estimular el lenguaje verbal en niños de 3 a 4 años. *Nexus Research Journal, III*(1), 26–38. <https://doi.org/10.62943/nrj.v3n1.2024.79>
- Candela Borja, Y. M., & Benavides Bailón, J. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de básica superior. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo), V*(3), 90–98. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v5i3.3194>
- Chávez Rodríguez, J. D., & Chávez Rodríguez, M. N. (2025). La Lúdica como una Estrategia Didáctica para una Educación Inclusiva e Intercultural en Estudiantes de 5to Año de Educación Básica en la Unidad Educativa Yaguachi. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, IX*(1), 12811–12833. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16862
- Coello Márquez, R. R., Vela Aguilar, J. R., Chichande León, Y. R., & Aguilar León, P. M. (2025). Gamificación y aprendizaje basado en juegos: un enfoque para mejorar la motivación estudiantil. *Polo de Conocimiento, X*(5), 1685–1705. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i5.9530>
- Condo Reyes, E. D., Gómez Lema, G. I., Balarezo Balarezo, M. A., & Tepán Pugo, S. V. (2024). El juego y su influencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en educación inicial. *Digital Publisher CEIT, IX*(6), 1365–1377. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.6.2771>
- Engracia Magallon, A. L., Loor Chila, G. D., Contreras García, B. A., & Gavilánez Mora, M. I. (2024). Juegos didácticos como estrategia de enseñanza y aprendizaje para fortalecer las habilidades socioemocionales. *MQRInvestigar, VIII*(4), 5625–5644. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.5625-5644>
- García Orellana, E. E., Mérelo Torres, G. I., & Nayade Caridad, R. P. (2024). Impacto de la gamificación digital en el desarrollo de habilidades cognitivas: un enfoque en estudios sociales para estudiantes de educación básica superior. *Polo del Conocimiento, IX*(4), 138–171. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i4.6927>

- Hernández Mite, K. D., Guerrero Ávila, Z. E., Ruiz Jácome, E. C., & Godoy Cazar, D. T. (2024). Neuroeducación y aprendizaje lúdico: evidencias sobre el impacto del juego en el desarrollo cognitivo. Revisión sistemática. *RECIMUNDO*, VIII(4), 102-114. [https://doi.org/10.26820/recimundo/8.\(4\).diciembre.2024.102-114](https://doi.org/10.26820/recimundo/8.(4).diciembre.2024.102-114)
- Jiménez Almonte, E. C., Mariano Burgos, E., & Violet, J. M. (2024). Metodología para potenciar la psicomotricidad en la educación inicial en el Instituto Salomé Ureña. *Criterio. Revista Multidisciplinaria*, IV(7), 18-27. <https://doi.org/10.62319/criterio.v.4i7.28>
- Mayorga Ases, M. J., Tagua Moyolema, A. E., Muyulema Muyulema, D. G., & Velastegui Hernández, R. S. (2024). Estudio sobre la implementación de metodologías activas en la educación superior: beneficios y desafíos. *Digital Publisher CEIT*, IX(4), 196-208. <https://doi.org/doi.org/10.33386/593dp.2024.4-1.2739>
- Ministerio de Educación . (2022). *Transformaciones educativas en Ecuador*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Moya Gómez, B. J. (2024). El juego como estrategia lúdica en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Neuronum*, X(2), 275-294.
- Navarrete Cazales, Z., Manzanilla Granados, H. M., & López Hernández, P. A. (2022). Políticas para la innovación, inclusión y TIC en los planes educativos nacionales de Argentina, Brasil y Chile. *Revista Latinoamericana De Políticas Y Administración De La Educació*, XVII(9), 124-136.
- Portero, F. B., & Medina, R. P. (2025). Estudio teórico sobre Metodologías Activas en la educación básica. *Revista Espacios*, XLVI(1), 68-82. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n01p06>.
- Quijije López, A. L., & Flores, A. (2022). Guía de actividades lúdicas que fomenten la autonomía en los niños de Educación Inicial II. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB*, XVI, 215–235. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1704>
- Reyes Rodríguez, C. A., & Chicaiza Medina, R. P. (2025). Impacto de los juegos educativos digitales en la comprensión lectora en estudiantes de básica media. *Digital Publisher CEIT*, X(4), 488-504. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.4.3361>

- Ríos Cabrera, P., & Ruiz Bolívar, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Revisita Innovaciones Educativas*, XXII(32), 199-212. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2828>
- Robles Ortega, D. A., Hernández Rosales, M. J., Mendoza Chavarria, V. C., & Guaña Moya, J. (2022). La educación tradicional vs La educación virtual. *RECIMUNDO*, VI(4), 689-698. [https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(4\).octubre.2022.689-698](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(4).octubre.2022.689-698)
- Ruano Gordon, J. A., Angulo González, V. J., Anzules Ballesteros, J. E., & Maliza Cruz, W. I. (2025). Impact of gamification on academic performance and motivation of higher basic education students. *Ciencia Digital*, IX(2), 85-110. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v9i2.3374>
- Simaleza Pino, A. C., Loaiza Dávila, E., & Maqueira Caraballo, G. D. (2024). Estrategia didáctica de juegos adaptados para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual moderada en la clase de Educación Física. *Polo del Conocimiento*, IX(1), 2665-2696. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i1.6756>
- Tene Barahona, B., Sánchez Gavica, A., & Hodelín Amable, N. (2024). Juegos didácticos de lengua y literatura para la atención a estudiantes con dislexia. *Sinergia Académica*, VII(1), 123-144. <https://doi.org/10.51736/sa.v7i1.191>
- Torres Ortiz, K., Escobar Areche, C., & García Medrano, G. (2025). El juego libre en la educación inicial: una revisión narrativa. *Maestro Y Sociedad*, XXII(2), 981-992.
- UNESCO. (10 de Agosto de 2025). *Políticas y estrategias de educación*. Políticas y estrategias de educación: <https://www.unesco.org/es/education-policies>
- Zapata Romero, M. T., & Zaruma Pillamunga, O. (2025). El juego dirigido como estrategia pedagógica para el desarrollo de habilidades creativas en niños de 3-4 años. *REICOMUNICAR*, VIII(15), 725-739. <https://doi.org/10.46296/rc.v8i15.0353>

ACTIVIDADES Y MATERIALES DIDÁCTICOS para el desarrollo integral de los niños de educación inicial

Capítulo 9

Evaluación del Impacto de Actividades y Materiales Didácticos

AUTORES: Verónica Karina Castro Pinargote; Lisbet Katherine Figueroa Muñiz



SABEREC 5.0

9.1 Métodos de evaluación formativa y sumativa en la educación inicial

La evaluación adquiere sentido cuando responde a una intencionalidad pedagógica clara, en educación inicial, dicha intencionalidad se vincula directamente con la comprensión del desarrollo infantil, con la planificación de ambientes enriquecidos y con la interacción afectiva que caracteriza este nivel educativo (Esteves et al., 2024). Evaluar significa mirar, interpretar y actuar, reconociendo que el aprendizaje de niñas y niños está estrechamente relacionado con la calidad de las experiencias que viven en los entornos educativos. Esta perspectiva se complementa con los aportes contemporáneos que destacan la evaluación como un proceso ético y situado (Carney et al., 2022).

La evaluación intencional exige observar el modo en que cada actividad influye en el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional, considerando que los niños aprenden a través del juego, la exploración y las interacciones significativas. Desde esta perspectiva, los materiales didácticos se convierten en mediadores culturales capaces de potenciar habilidades, curiosidad y creatividad. La evaluación, entonces, permite verificar si estos materiales favorecen el protagonismo infantil o si requieren ajustes para generar experiencias más profundas y relevantes (Estévez, 2023).

Asimismo, la evaluación como proceso intencional implica reconocer que cada niño es un sujeto singular con ritmos y estilos propios de aprendizaje, en coherencia con los planteamientos, se prioriza una mirada cualitativa que valore trayectorias y procesos, evitando comparaciones normativas que limiten la comprensión de la diversidad infantil, la intención educativa se expresa en la disposición de tiempos, recursos, actividades y vínculos que respetan la singularidad de cada niño y permiten potenciar nuevas capacidades (Léon et al., 2025).

Evaluación formativa: seguimiento cercano

Se define como la recopilación continua de evidencias para retroalimentar la enseñanza y apoyar los procesos de cada niña y cada niño, su énfasis no está en la calificación, sino en la observación, el análisis y la toma de decisiones oportunas. Diversas investigaciones recientes destacan que, en la primera infancia, la evaluación formativa resulta más coherente con la variabilidad y la rapidez de los cambios en el desarrollo, pues permite ajustar la práctica sin esperar al final del periodo (Estévez, 2023).

En la educación inicial, la evaluación formativa se apoya en registros narrativos, listas de cotejo cualitativas, rúbricas descriptivas, anecdóticos, por-

tafolios y documentación pedagógica, estos instrumentos permiten valorar el modo en que los niños se implican en el juego, interactúan con sus pares, utilizan el lenguaje o resuelven pequeños problemas cotidianos. Lo relevante no es llenar formatos, sino construir evidencias que muestren procesos, avances y dificultades, de manera que los docentes puedan reorganizar tiempos, materiales y propuestas para ofrecer oportunidades más ricas de aprendizaje (Ramírez et al., 2022).

La retroalimentación, en clave formativa, no se limita a comunicar resultados a las familias al final de un trimestre; ocurre en la interacción cotidiana, en la forma en que el adulto reconoce, nombra y valora lo que el niño hace. Comentarios como “veo que intentaste otra estrategia”, “noté que ayudaste a tu compañero” o “¿qué crees que podrías probar ahora?” constituyen verdaderos actos evaluativos. La literatura reciente insiste en que este tipo de retroalimentación, respetuosa y específica, fortalece la autoestima, la autonomía y la motivación para aprender (Carney et al., 2022).

Evaluación sumativa: síntesis de trayectorias

La evaluación sumativa se sitúa en momentos de cierre, es decir fin de unidad, de proyecto o de periodo, lo cual busca ofrecer una visión global del proceso, en el contexto de la educación inicial, los enfoques actuales desaconsejan trasladar mecánicamente modelos propios de niveles superiores, como pruebas estandarizadas o calificaciones numéricas, porque no captan la complejidad del desarrollo infantil ni respetan sus ritmos, en su lugar, se recomiendan informes descriptivos, escalas de logro comprensibles para las familias y síntesis narrativas basadas en múltiples evidencias recogidas a lo largo del tiempo (Pantoja Chávez et al., 2024).

No obstante, los informes sumativos suelen adoptar un formato narrativo, donde el personal docente describe avances y necesidades en distintos ámbitos: vinculación emocional, juego, lenguaje, motricidad, exploración del entorno y participación. Algunas propuestas curriculares incorporan escalas como “en proceso”, “logrado” o “avanzado”, siempre acompañadas de comentarios que explican el juicio (Léon et al., 2025). Estudios recientes señalan que este tipo de reportes es más útil para las familias, porque les permite comprender qué hace su hijo, cómo lo hace y qué experiencias ayudaran a fortalecer desde el hogar.

Relación entre evaluación formativa y sumativa

Aunque en la teoría se distinguen, formativa y sumativa no son procesos opuestos, en la práctica, la evaluación sumativa de calidad se alimenta

de la información acumulada mediante procedimientos formativos. Cuando los registros de observación, las fotografías, las producciones infantiles y las reflexiones de la maestra se integran en un informe final, se evita convertir la evaluación en un evento aislado o en una prueba puntual. Investigaciones sobre sistemas de evaluación equilibrados indican que esta articulación mejora la coherencia pedagógica y favorece decisiones más justas sobre el progreso de los niños (Cruzado, 2022).

Esta integración de las evaluaciones formativa y sumativa transforma el proceso de la simple calificación a una poderosa herramienta pedagógica, al no separar la información, cada dato formativo como una interacción en el rincón de juego o un error en una tarea se convierte en una alerta temprana que permite al docente ajustar la estrategia de enseñanza en tiempo real. La evaluación sumativa, en este marco, no solo certifica lo aprendido, sino que también ofrece un panorama completo de la efectividad del currículo y las metodologías empleadas (Cruzado, 2022). De esta manera, el sistema de evaluación se convierte en un ciclo continuo donde el aprendizaje del niño y el proceso de enseñanza del adulto se retroalimentan mutuamente.

Para que esta articulación sea efectiva, el rol del docente es esencial; pasa de ser un simple calificador a un investigador y analista estratégico, la calidad de la evaluación final no reside solo en la cantidad de datos recopilados, sino en la capacidad de la maestra para interpretar la evidencia formativa observaciones, anécdotas, producciones y traducirla en un juicio sumativo justo y significativo (Gómez et al., 2019). Este proceso requiere una reflexión profunda sobre los estándares y los objetivos de aprendizaje, asegurando que el informe final sea una narrativa rica y detallada del progreso del niño, y no una simple lista de puntuaciones.

Criterios éticos para elegir métodos de evaluación

Seleccionar métodos formativos o sumativos en el proceso inicial supone tomar decisiones éticas, no todo lo técnicamente posible es pedagógicamente pertinente para niñas y niños pequeños. Autores latinoamericanos advierten sobre el riesgo de usar la evaluación para reforzar lógicas de control, comparación o etiquetado, especialmente en contextos de vulnerabilidad (Benítez et al., 2022). Por ello, los criterios de elección deben considerar el respeto a la diversidad cultural y lingüística, la protección del bienestar emocional y el reconocimiento de cada niño como sujeto de derechos, no como objeto de medición.

La elección de métodos de evaluación éticos se encuentra guiada por un principio de justicia y equidad, lo que generalmente implica que los procedimientos utilizados deben ser sensibles al punto de partida de cada niño, reconociendo que las experiencias previas y las oportunidades de aprendizaje son diversas. Un método justo no solo evalúa lo que el niño sabe, sino que también ofrece oportunidades variadas para demostrar ese conocimiento, evitando sesgos inherentes a pruebas estandarizadas que no consideran el ritmo de desarrollo o las formas culturales de expresión (Parra-Rocha et al., 2022). Por lo tanto, se debe priorizar la observación contextualizada y el análisis de producciones auténticas, asegurando que la evaluación refleje de manera fiel el progreso individual y no penalice la diversidad.

Un criterio ético fundamental es la transparencia del proceso de evaluación, que implica la comunicación clara de lo que se evalúa, cómo se evalúa y por qué, los métodos elegidos deben ser accesibles y comprensibles tanto para las familias como para los propios niños, en la medida de lo posible (MINEDUC, 2023a). La ética también demanda la participación activa de los involucrados: al invitar a las familias a compartir sus perspectivas sobre el desarrollo de sus hijos y al permitir que los niños elijan cómo presentar sus aprendizajes, se refuerza su dignidad y se convierte el proceso en una responsabilidad compartida (Álvarez et al., 2023). Esta apertura previene que la evaluación se perciba como una imposición externa o un ejercicio de poder.

Esta mirada crítica sobre la propuesta pedagógica activada por la aplicación integrada de métodos formativos y sumativos traslada el foco del déficit del niño a la eficacia de la enseñanza, evaluar cada una de las actividades y materiales didácticos es, en esencia, un acto de autorregulación docente. Al identificar si una actividad fue excluyente, si el material limitó la exploración o si el tiempo fue inadecuado, el personal docente asume una responsabilidad ética de ajustar su práctica (MINEDUC, 2023b). Por lo tanto, el análisis de la pertinencia pedagógica se consolida como el motor de la mejora continua del currículo, garantizando que futuras propuestas sean más inclusivas, desafiantes y, sobre todo, coherentes con el desarrollo y los derechos de cada niña y niño.

9.2 Ajustes y mejoras en el diseño de actividades basado en la evaluación

En educación inicial, los ajustes pedagógicos no se conciben como correcciones aisladas, sino como un proceso continuo que responde a lo que se observa en niñas y niños, la evaluación, cuando es interpretada de manera

reflexiva, orienta al docente para revisar la pertinencia de las actividades y la calidad de los materiales propuestos en el aula (Baca et al., 2025). Así, los resultados evaluativos se convierten en una brújula que señala qué mantener, qué modificar y qué reinventar para favorecer experiencias auténticas y significativas.

La brújula que la evaluación proporciona no es estática; impulsa un ciclo dinámico de retroalimentación donde la acción es la respuesta ética y profesional a la observación, cada ajuste pedagógico ya sea una reformulación de la consigna, la adición de un material que fomente la cooperación o la flexibilización de los tiempos representa un diálogo continuo entre el docente y el proceso de aprendizaje del niño. Es en este espacio de reflexión acción donde la teoría se encuentra con la práctica, transformando los datos evaluativos en decisiones pedagógicas intencionadas que elevan la calidad de la experiencia educativa (Rozas, 2025). Este compromiso con la mejora constante garantiza que la enseñanza se mantenga permanentemente adaptada y sea profundamente pertinente a las necesidades evolutivas y a los intereses emergentes de los niños.

El valor de leer el comportamiento infantil

Comprender cómo interactúan los niños con los materiales permite identificar si la actividad despierta curiosidad, si favorece la exploración o si genera frustración por su complejidad, el comportamiento infantil constituye una forma de evidencia evaluativa: los silencios, las ideas que emergen, las preguntas y hasta los abandonos de la tarea ofrecen pistas sobre la pertinencia de la propuesta (Moreno, 2021). Investigaciones insisten en que la observación del juego es un indicador privilegiado para ajustar actividades, porque revela intereses, estilos de aprendizaje y necesidades emergentes.

Asimismo, la interpretación de la evidencia conductual exige que el docente analice no solo la acción del niño, sino también la configuración del ambiente y la calidad de los materiales dispuestos. Citando un ejemplo, una alta tasa de abandono de una tarea podría no indicar desinterés del niño, sino una mala accesibilidad al material, una organización confusa del espacio, o la ausencia de andamiaje social o físico. Por lo tanto, la evaluación de la interacción se amplía para convertirse en una evaluación del contexto en el que ocurre el aprendizaje (Mantilla et al., 2022). Al revisar estos factores, el educador no solo ajusta la actividad, sino que transforma intencionalmente el espacio para promover un mayor compromiso, autonomía y exploración auténtica en el aula.

Además, para que estas sutiles interacciones y comportamientos silencios, preguntas, exploración se conviertan en datos significativos para el ajuste pedagógico, se requiere una documentación rigurosa y sistemática. Esta documentación transforma las pistas efímeras de la conducta infantil en evidencia concreta y comunicable, el uso de registros anecdóticos, fotografías, videos cortos y notas de campo permite al docente revisar patrones a lo largo del tiempo, contrastar el comportamiento de un niño en diferentes contextos y visibilizar el proceso de aprendizaje que a menudo es invisible en una simple lista de cotejo (Mantilla et al., 2022). De esta manera, la documentación no es un fin en sí mismo, sino el soporte fundamental que valida las decisiones de ajuste y asegura la pertinencia y justicia en la planificación educativa.

Ajustar no es improvisar: es planificar mejor

Cuando se realizan ajustes derivados de la evaluación no deben confundirse con cambios improvisados, se trata de decisiones pedagógicas sustentadas en evidencias, donde se debe reorganizar materiales para facilitar la autonomía, modificar el tiempo destinado a una actividad, replantear consignas poco claras o introducir nuevas posibilidades de juego simbólico. La literatura especializada afirma que ajustar implica repensar intencionalidades, reconectar con los propósitos formativos y garantizar que la propuesta mantenga coherencia con el desarrollo infantil, lo que evidencia que los ajustes fortalecen la calidad de las experiencias y profundizan los procesos de aprendizaje (Samaniego, 2023).

Por consiguiente, para asegurar que el ajuste pedagógico trascienda la simple corrección puntual, el docente debe sistematizar el registro y el análisis de estos cambios, esta sistematización implica documentar qué se ajustó, por qué se hizo y cuál fue el resultado esperado y el observado. De este modo, cada ajuste se convierte en una micro investigación que enriquece el conocimiento del docente sobre su grupo específico y optimiza la planificación futura (Samaniego, 2023). Esta aproximación rigurosa transforma la evaluación de un evento aislado en un proceso iterativo que mejora consistentemente la eficacia didáctica y asegura que la práctica se mantenga altamente pertinente a la evolución de las necesidades de las niñas y los niños a lo largo del ciclo escolar.

En consecuencia, si el proceso de ajuste pedagógico se realiza de manera sistemática, la revisión se extiende necesariamente a los materiales didácticos, que no son objetos estáticos; se transforman según cómo los niños interactúan con ellos, la evaluación permite detectar si un material resulta

demasiado rígido, si impide la creatividad o si requiere ser complementado con otros para ampliar experiencias. Cuando los materiales se evalúan, se convierten en mediadores vivos que se adaptan a la curiosidad infantil, la capacidad de ajustar recursos promueve ambientes más inclusivos y flexibles, coherentes con las características del desarrollo de los niños pequeños, esta perspectiva coincide con la visión del libro en cuanto a la importancia de ambientes enriquecidos (Peña & Rueda, 2025).

Asimismo, la evaluación de los materiales didácticos va más allá de su funcionalidad física o estética; es una ventana a la intencionalidad pedagógica que subyace a la propuesta, si un material constantemente genera frustración o promueve un único tipo de interacción, revela una limitación en el diseño de la experiencia. Por ello, ajustar un material es una modificación curricular en sí misma, este enfoque garantiza que los recursos disponibles en el aula actúen como verdaderos catalizadores del aprendizaje y la expresión, en lugar de imponer barreras rígidas al desarrollo de las competencias infantiles (Borja et al., 2021).

En muchos casos, los niños no tienen dificultades con la actividad en sí, sino con la forma en que fue explicada o presentada, ajustar consignas implica hacerlas más claras, breves y adecuadas para su nivel de comprensión. La evaluación formativa ofrece señales claras: si los niños preguntan reiteradamente “¿qué hago?”, si todos realizan lo mismo sin variaciones o si se bloquean desde el inicio, es necesario replantear la propuesta, el lenguaje docente es parte de la evaluación, pues impacta directamente en cómo se apropian los niños de los aprendizajes (Aleman et al., 2024).

Además, ajustar una consigna no se limita a simplificar el lenguaje; implica transformar una instrucción cerrada en una invitación abierta a la exploración y la creatividad, si la consigna original promueve que todos hagan lo mismo, una consigna ajustada debe deliberadamente incluir opciones, preguntas generadoras o desafíos que permitan múltiples caminos y soluciones. De esta manera, el docente utiliza el lenguaje no solo para comunicar una tarea, sino para estimular la toma de decisiones y la expresión individual en el niño (Peña & Rueda, 2025). Este enfoque, donde la consigna es flexible y orientadora, es esencial para validar la diversidad de estilos de aprendizaje y para construir progresivamente la autonomía de los pequeños en el aula.

Reorganizar tiempos para respetar ritmos y procesos

Los niños pequeños requieren tiempos más amplios para explorar, manipular y crear, evaluar permite identificar si las actividades se están realizando

con prisa o si se interrumpe el juego antes de que los procesos se consoliden. En este sentido, ajustar los tiempos implica abrir espacios prolongados para el juego libre, permitir que los niños profundicen en una propuesta o dividir la actividad en momentos más breves para evitar saturación, a literatura destaca que el tiempo es un componente didáctico que debe evaluarse con la misma atención que el contenido o los materiales (Chiguano et al., 2023).

Además, la decisión de reorganizar los tiempos en el aula, lejos de ser un simple ajuste logístico, es un acto de cuidado pedagógico que impacta directamente en el bienestar emocional de las niñas y los niños. Cuando se respeta su ritmo individual, se reduce la ansiedad generada por la prisa y se fomenta la perseverancia y la concentración profunda. Por lo tanto, la evaluación que detecta la necesidad de más tiempo o de tiempos más flexibles está garantizando que las experiencias de aprendizaje se conviertan en oportunidades para la profundización cognitiva, donde el niño puede formular hipótesis, probar soluciones y llegar a sus propias conclusiones sin la presión de un calendario rígido, lo que consolida la idea de que el tiempo es un recurso que debe ser gestionado didácticamente para maximizar la calidad de los procesos de aprendizaje (Razo, 2021).

La culminación de todo el proceso de ajuste pedagógico tras revisar consignas, materiales y tiempos es atender la diversidad infantil mediante ajustes diferenciados, la diversidad en educación inicial no solo se refiere a ritmos de desarrollo, sino también a intereses, lenguas, culturas y experiencias de vida. Evaluar permite identificar qué niño requiere más apoyo, quién necesita desafíos adicionales o quién necesita materiales alternativos, lo que da como resultados ajustar actividades con enfoque inclusivo para ofrecer múltiples maneras de participar, combinar materiales sensoriales, añadir imágenes visuales, permitir diferentes formas de respuesta o posibilitar el trabajo en pequeños grupos (Miralles et al., 2021).

Por otra parte, la implementación de ajustes diferenciados debe enfocarse en la proactividad, alineándose con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), este enfoque implica que, en lugar de esperar a que la evaluación revele una barrera o dificultad, el docente diseña intencionalmente la actividad con la flexibilidad necesaria desde el inicio para acoger una amplia gama de necesidades y estilos. Es decir, la evaluación de la diversidad se utiliza para eliminar las barreras antes de que el niño se enfrente a ellas, asegurando que el diseño de las experiencias educativas sea inherentemente inclusivo y que cada niña y niño pueda acceder y demostrar su aprendizaje a partir de sus propias fortalezas y contexto (Condori et al., 2024).

Además, la documentación pedagógica es clave para sustentar ajustes, fotografías, grabaciones, transcripciones y producciones infantiles permiten analizar qué funcionó y qué requiere ser reforzado, esta información también facilita la comunicación con las familias y fortalece la coherencia entre lo planeado y lo vivido en el aula (Maldonado et al., 2020). Cuando la documentación guía las decisiones de mejora, la docente se transforma en una profesional reflexiva, capaz de repensar su propia práctica desde una mirada crítica y fundamentada, esta perspectiva coincide con los fundamentos de calidad expuestos en capítulos anteriores.

En este sentido, los ajustes pedagógicos deben estar guiados por una mirada ética que priorice el bienestar emocional de los niños, ajustar no es exigir más rendimiento, sino garantizar que cada actividad se convierta en una oportunidad para aprender con alegría, seguridad y autonomía. La evaluación, en este sentido, se convierte en un acto de cuidado: cuidar la experiencia, cuidar el vínculo y cuidar la singularidad de cada niño (Condori et al., 2024).

9.3 Evaluación del impacto en el desarrollo integral de los niños

Evaluar el impacto de las actividades en educación inicial supone partir de una idea clave, lo que significa que el desarrollo infantil es global y no se fragmenta en asignaturas, por tal razón, el análisis de una experiencia no puede limitarse a “si aprendió los colores” o “si contó hasta diez”, sino a cómo esa propuesta incidió simultáneamente en su vínculo con los otros, en su seguridad emocional y en su capacidad de explorar el entorno (Esteves et al., 2024).

En esta misma línea, la literatura insiste en que los avances en un área suelen estar fuertemente entrelazados con transformaciones en otras dimensiones del desarrollo, una mejora en el lenguaje oral suele ir acompañada de mayor participación social y de un incremento en la confianza para expresar emociones o dudas. Por ello, la evaluación de impacto ha de considerar patrones amplios, más que logros aislados, reconociendo que el niño se transforma como un todo y no solo como estudiante de un contenido puntual (Carrillo, 2021).

De este modo, adoptar una mirada integral supone también cuestionar prácticas que reducen la evaluación a indicadores cuantificables o a listas de verificación demasiado estrechas, en lugar de ello, se requiere una lectura más interpretativa de las trayectorias infantiles, donde la maestra se pregunte qué tipo de persona, de ciudadano y de compañero se va configurando a través de las experiencias vividas en el aula, adquiriendo así, un alcance ético y político, no solo técnico (Santos & Villalta, 2022).

A partir de esta mirada global, una de las primeras dimensiones a considerar es el desarrollo socioemocional, las actividades que favorecen el juego cooperativo, la expresión verbal de sentimientos o la resolución dialogada de conflictos generan un impacto directo en la manera en que los niños se perciben a sí mismos y a los demás. La evaluación permite observar si, tras determinadas propuestas, los niños muestran mayor iniciativa para participar, buscan apoyo cuando lo necesitan o se aproximan con más confianza a sus pares (López & Lescay, 2023).

Además, la evaluación socioemocional no se limita a medir conductas, sino que invita a leer el clima afectivo que se construye en la sala, en este sentido, resulta relevante preguntarse si las actividades permiten que todos se sientan incluidos, si se validan distintas formas de expresar emociones o si se generan espacios para nombrar miedos, alegrías y frustraciones. Los registros narrativos y las notas anecdóticas constituyen instrumentos útiles para documentar estas transformaciones que muchas veces son sutiles, pero profundamente significativas para la vida de los niños (López & Lescay, 2023).

Por ello, el impacto socioemocional también debe analizar la propia posición del adulto en las actividades, la forma de acompañar, el tono de voz, la calidad de la escucha y la capacidad de sostener conflictos sin humillar son elementos que dejan huellas en la construcción de la autoestima y de la confianza básica. Evaluar implica entonces revisar no solo lo que hacen los niños, sino también cómo las prácticas docentes contribuyen a construir entornos protectores o, por el contrario, experiencias de desvalorización (Carrillo, 2021).

Desarrollo cognitivo

El impacto cognitivo se aprecia cuando las actividades despiertan la curiosidad y el deseo de comprender el mundo, no se trata únicamente de que los niños repitan información, sino de que se arriesguen a formular hipótesis, comparen, clasifiquen, anticipen resultados y se sorprendan ante nuevas relaciones, la evaluación del impacto cognitivo observa, si después de cierta propuesta los niños hacen más preguntas, utilizan vocabulario más preciso o retoman espontáneamente ideas trabajadas en días anteriores (Souriyan et al., 2022).

Asimismo, la valoración del impacto en esta dimensión requiere atender a la diversidad de estrategias que usan los niños para resolver desafíos, algunos recurren al ensayo y error, otros buscan ayuda, otros imitan modelos observados. Registrar estas formas de pensamiento permite al docente identificar qué

tipos de actividades potencian las capacidades de análisis, síntesis, comparación o razonamiento lógico, y cuáles, por el contrario, generan pasividad o simplemente una copia, la observación atenta del juego de construcción, de las exploraciones científicas o de las actividades artísticas brinda indicios muy ricos en este sentido (Souriyan et al., 2022).

De manera complementaria, la evaluación del impacto cognitivo invita a cuestionar si las propuestas plantean desafíos auténticos o si se agotan en tareas mecánicas, actividades centradas en fichas repetitivas pueden ofrecer la ilusión de progreso rápido, pero no siempre promueven un pensamiento flexible. Por el contrario, proyectos que integran investigación, experimentación y conversación suelen generar procesos más profundos, aunque menos medibles en el corto plazo, el reto para la docente consiste en equilibrar ambos planos, sin perder de vista la centralidad del pensamiento crítico en la educación inicial (López et al., 2021).

Ligado estrechamente a lo cognitivo, el lenguaje se configura como una herramienta fundamental para organizar la experiencia y compartir significados, evaluar el impacto de las actividades sobre el desarrollo lingüístico implica observar si los niños amplían su repertorio de palabras, si logran narrar lo que hacen, si argumentan sus preferencias o si dialogan con mayor fluidez con sus compañeros y con el adulto, las situaciones de lectura compartida, dramatización y juego simbólico son especialmente fértiles para este tipo de evaluación (Condori et al., 2024).

A la vez, la evaluación del impacto en el lenguaje debe considerar las variedades lingüísticas y culturales presentes en el aula, no todos los niños llegan con el mismo código lingüístico, y algunas lenguas o dialectos han sido históricamente invisibilizados. Observar si las actividades respetan y valoran estas formas de hablar, o si por el contrario las descalifican de manera explícita o implícita, resulta clave para entender su efecto en la participación y en la autoestima lingüística, una propuesta que impacta positivamente es aquella que reconoce la riqueza de los repertorios orales de los niños y los incorpora como punto de partida (Chiguanó et al., 2023).

En consecuencia, la evaluación del impacto lingüístico no se reduce a contar cuántas palabras nuevas aprendieron, sino a analizar cómo el niño se posiciona como hablante si se anima a contar historias, si logra sostener una conversación, si entiende consignas complejas y si se siente escuchado cuando habla. La documentación de diálogos, la grabación de pequeños intercambios y la reflexión sobre preguntas que los niños formulan son herra-

mientas valiosas para este análisis integral del lenguaje en contexto (Chiguan et al., 2023).

El desarrollo físico y motriz es igualmente central, el cuerpo es el primer instrumento de conocimiento del mundo, por lo que las propuestas de movimiento, equilibrio, coordinación y manipulación fina tienen efectos directos en la construcción de la imagen corporal y de la autonomía. Evaluar impacto en esta dimensión implica observar si los niños se desplazan con mayor seguridad, si manipulan objetos con precisión o si se muestran más dispuestos a afrontar retos motores (Peña & Rueda, 2025).

Al mismo tiempo, la evaluación invita a revisar si los espacios y materiales ofrecen suficientes oportunidades de movimiento, especialmente en contextos urbanos donde la vida cotidiana tiende a ser más sedentaria. Actividades rígidas, que exigen permanecer sentados largos periodos, suelen limitar seriamente la exploración corporal y generar tensiones innecesarias. En cambio, propuestas que integran circuitos motores, juegos al aire libre y experiencias sensoriales suelen producir un impacto más saludable, tanto en el plano físico como en el emocional (Flores et al., 2022).

Por ello, el análisis del impacto motriz debe considerar también la seguridad y la accesibilidad, la evaluación implica preguntarse si todos los niños, incluidos aquellos con alguna discapacidad o condición particular, encuentran formas de participar. Ajustar las condiciones del ambiente implica marcar una diferencia sustantiva en la manera en que cada niño vive su cuerpo y se percibe capaz y de este modo, la evaluación se convierte en un medio para construir entornos corporales más inclusivos y respetuosos de la diversidad (Flores et al., 2022).

No obstante, la evaluación del impacto social se manifiesta en la forma en que los niños construyen vínculos de cooperación, amistad y pertenencia, actividades que requieren tomar decisiones en grupo, compartir materiales o construir acuerdos son escenarios privilegiados para observar cómo se negocian roles, cómo se resuelven desacuerdos y cómo se respetan o cuestionan normas, en este contexto la evaluación atiende a cambios en la disposición a colaborar y en la sensibilidad hacia las necesidades de otros (Acosta, 2025).

Asimismo, el análisis del impacto social ayuda a identificar situaciones de exclusión o aislamiento, lo que ayuda a indagar si después de determinadas propuestas siempre son los mismos niños quienes dirigen, hablan o son escuchados, es probable que existan dinámicas de poder poco visibles que limiten la participación equitativa, observar quiénes invitan a otros al juego, quiénes

ceden turnos o quiénes son sistemáticamente ignorados permiten que los docentes diseñen nuevas actividades para ampliar oportunidades de liderazgo y participación (Acosta, 2025).

En este sentido, la evaluación del impacto social no busca disciplinar, sino promover relaciones más justas y democráticas desde los primeros años, al modificar dinámicas de grupo, al abrir espacios para que distintas voces sean escuchadas y al fomentar proyectos colectivos, la práctica docente deberá incidir de manera decisiva en la construcción de ciudadanía, evaluar este impacto significa, por tanto, preguntarse qué tipo de experiencias de convivencia estamos ofreciendo hoy a las niñas y a los niños (López et al., 2021).

Todos los niveles de análisis convergen en la necesidad de construir indicadores cualitativos que den cuenta del impacto integral, estos indicadores, más que listas cerradas, funcionan como lentes para observar la realidad como lo disfrutan, iniciativa, persistencia, creatividad, capacidad de pedir ayuda, escucha al otro, curiosidad, entre muchos otros, este método de evaluación cualitativa se interesa por la intensidad y la calidad de estas manifestaciones, y por cómo se modifican en el tiempo, más que por su frecuencia numérica (López et al., 2021).

Además, estos indicadores permiten articular información procedente de diferentes fuentes, observaciones de aula, comentarios de las familias, producciones de los niños y autorreflexiones docentes. Cuando se triangulan estas miradas, el impacto se vuelve más visible y se evitan interpretaciones apresuradas o basadas en una única evidencia. La coherencia entre lo que se observa en la escuela y lo que relatan las familias es especialmente relevante para valorar transformaciones profundas en el desarrollo infantil (Flores et al., 2022).

Asumir indicadores cualitativos sensibiliza al personal docente a afinar su sensibilidad pedagógica, no basta con ver a los niños; es necesario interpretar lo que sucede, registrar lo significativo y volver sobre esos registros para leer procesos, no momentos aislados. Esta actitud reflexiva conecta la evaluación del impacto con la mejora continua de la práctica y mantiene vivo el compromiso ético de acompañar con cuidado y respeto los itinerarios singulares de cada niño (Flores et al., 2022).

En estrecha relación con los indicadores cualitativos, la documentación pedagógica se constituye en un medio privilegiado para hacer visible el impacto, fotografías, videos, transcripciones de diálogos, dibujos, construcciones

nes y relatos de los niños ofrecen huellas concretas que permiten volver sobre la experiencia y analizarla con mayor distancia, además, hace posible compartir con el equipo docente y con las familias aquello que suele pasar desapercibido en la inmediatez de la jornada (Lagares, 2024).

Asimismo, documentar no es acumular evidencias sin criterio, sino seleccionar aquellos momentos que muestran transformación; el niño que antes evitaba el juego grupal y ahora se integra espontáneamente, la niña que se anima a explicar un experimento frente a sus compañeros, el grupo que resuelve un conflicto sin intervención adulta. Al analizar y reorganizar estas evidencias, el personal docente interpretará con mayor claridad qué tipo de actividades, materiales y formas de acompañamiento generaron dichos cambios (Lagares, 2024).

De manera complementaria, la documentación sirve como base para la autoevaluación docente y la planificación futura, al analizar en conjunto las imágenes y relatos, el equipo educativo identificará patrones, reconocer logros y detectar aspectos a mejorar. La evaluación del impacto deja entonces de ser un ejercicio solitario para convertirse en un proceso colectivo de reflexión profesional, que fortalece la coherencia pedagógica y la construcción compartida de criterios de calidad (Maldonado et al., 2020).

Todo este proceso de evaluación del impacto se enriquece cuando se integra la voz de las familias y de la comunidad, estas voces suelen percibir cambios en la autonomía, en el lenguaje, en la regulación emocional o en los intereses de juego que tal vez no sean tan visibles en la escuela. Incorporar sus relatos mediante entrevistas, cuestionarios o conversaciones informales amplía el campo de observación y permite contrastar la experiencia escolar con la vida cotidiana en el hogar (Alemán et al., 2024).

Además, al compartir con las familias la documentación y las interpretaciones docentes, se crean condiciones para un diálogo horizontal sobre el desarrollo de los niños, este intercambio favorece acuerdos más sólidos respecto a límites, rutinas, formas de acompañamiento y expectativas de aprendizaje. Así, la evaluación del impacto deja de ser un informe unilateral para convertirse en un proceso participativo donde distintos actores construyen conjuntamente el significado de lo que los niños están viviendo y aprendiendo (Alemán et al., 2024).

Concebir el impacto como resultado de un diálogo permanente entre escuela, familia y comunidad refuerza la idea de que la educación inicial es una tarea compartida, la evaluación ya no se orienta solo a rendir cuentas al siste-

ma, sino a fortalecer redes de cuidado y corresponsabilidad en torno a cada niño. De este modo, se cierra el círculo de una evaluación verdaderamente integral, que abarca todas las dimensiones del desarrollo y todos los espacios donde la infancia se despliega (Cruzado Saldaña, 2022).

9.4 Herramientas para la autoevaluación docente en el diseño didáctico.

La autoevaluación docente es un proceso mediante el cual el docente analiza críticamente sus propias decisiones pedagógicas, reconociendo aciertos y áreas de mejora en el diseño y la implementación de actividades. En educación inicial, este ejercicio cobra especial relevancia porque las experiencias ofrecidas a los niños influyen directamente en su desarrollo integral y en su bienestar cotidiano, la autoevaluación, en este sentido, no es un trámite técnico, sino una forma de asumir la responsabilidad ética de la tarea educativa (Cruz et al., 2025).

En esta misma línea, la literatura destaca que la autoevaluación se vincula con la noción de práctica reflexiva, entendida como la capacidad de mirar la propia acción, interrogarla y transformarla, señalando que la reflexión sistemática permite al docente explicitar sus supuestos, revisar las coherencias e incoherencias entre lo que planifica y lo que efectivamente ocurre en el aula, y tomar decisiones más conscientes en el futuro (Cruz et al., 2025).

De este modo, la autoevaluación se convierte en un puente entre la experiencia cotidiana y el desarrollo profesional. Ahora bien, para que la autoevaluación tenga impacto real sobre el diseño didáctico no basta con pensar un momento al final del día, se requieren herramientas concretas que ayuden a registrar, organizar e interpretar la información sobre la propia práctica. El desafío consiste en construir dispositivos que sean rigurosos y, al mismo tiempo, viables en la rutina de la educación inicial (Ortiz & Hernández, 2025).

Una primera herramienta clave para la autoevaluación docente son los diarios de campo y los diarios reflexivos, en ellos, el docente registra situaciones significativas que ocurren durante la jornada, reacciones de los niños ante ciertos materiales, dificultades en la comprensión de consignas, momentos de conflicto o de especial interés, permitiendo ir más allá de la memoria inmediata, ofreciendo un soporte escrito para analizar posteriormente lo vivido y descubrir patrones que no se perciben en el momento (Ortiz & Hernández, 2025).

Además, la escritura reflexiva no solo describe hechos, sino que invita a interpretarlos, sostiene que el diario reflexivo ayuda al docente a formular preguntas sobre sus propias decisiones: ¿por qué organicé así el espacio?,

¿qué hice cuando un niño se negó a participar?, ¿qué supuse acerca de sus capacidades? Esta dimensión interpretativa permite conectar la práctica con marcos teóricos y con valores pedagógicos, transformando el diario en un dispositivo formativo más que en un simple registro anecdótico (Pañagua et al., 2020).

Por otra parte, el uso sistemático de diarios favorece que la autoevaluación no quede restringida a eventos críticos, sino que abarque también situaciones cotidianas y aparentemente menores, a través de la lectura de sus propias notas, el docente puede identificar qué tipos de actividades suelen generar mayor participación, qué materiales quedan relegados, qué momentos del día concentran más tensiones o distracciones. Desde esta perspectiva, el diario se convierte en un espejo de la práctica, íntimo, pero metodológicamente potente, que nutre el rediseño de actividades en coherencia con lo aprendido de la experiencia (Pañagua et al., 2020).

El portafolio docente es otra herramienta esencial e importante para la autoevaluación en educación inicial, a diferencia del diario, que registra fundamentalmente procesos, el portafolio recopila evidencias concretas planificaciones, fotografías de ambientes, ejemplos de actividades, producciones de los niños, informes a las familias y reflexiones personales. Sistemas de evaluación docente como el de Chile han institucionalizado el portafolio como instrumento central para documentar la planificación, la evaluación y la reflexión pedagógica (Guzmán, 2021).

El valor del portafolio radica en que permite observar la práctica de manera integrada y longitudinal, no se trata de una colección de mejores trabajos, sino de un conjunto de evidencias que muestran cómo van cambiando las decisiones del docente en el tiempo. Cuando los docentes revisan sus portafolios de años distintos, logran reconocer progresos en la selección de materiales, en la organización del espacio, en la descripción de objetivos o en la forma de evaluar a los niños, esta mirada comparativa fortalece la conciencia sobre el propio desarrollo profesional (Guzmán, 2021).

Asimismo, el portafolio se convierte en un recurso para el diálogo con otros colegas, directivos o formadores, compartir planificaciones, fotografías de ambientes y producciones infantiles abre la puerta a la coevaluación y al intercambio de criterios mostrando que el trabajo en comunidades profesionales de aprendizaje, apoyado en evidencias como el portafolio, potencia el llamado amigo crítico, una figura que acompaña la reflexión con preguntas y observaciones respetuosas (Sánchez et al., 2022). De este modo, la autoeva-

luación deja de ser un acto individual y se integra en procesos colectivos de mejora.

Otra herramienta relevante para la autoevaluación del diseño didáctico son las rúbricas y las listas de cotejo aplicadas a la propia planificación, tradicionalmente estos instrumentos se han utilizado para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, pero cada vez más investigaciones sugieren que también pueden orientar la reflexión docente sobre la calidad de sus propuestas, al sistematizar técnicas de evaluación destacan que listas de cotejo y escalas de valoración resultan útiles para revisar si una planificación contempla diversidad, juego, participación y evaluación formativa (Franco & Reyes, 2024).

En este sentido, los docentes pueden construir rúbricas sencillas con criterios de claridad de los objetivos, coherencia entre intencionalidad y actividades, pertinencia de los materiales para la edad, inclusión de momentos de juego libre, presencia de estrategias de evaluación formativa, entre otros. Antes o después de implementar la propuesta, pueden autoevaluar cada criterio en niveles y escribir breves comentarios justificando su valoración, esta práctica ordena la reflexión y evita que la autoevaluación se reduzca a impresiones difusas (Franco & Reyes, 2024).

Además, el uso de rúbricas para el diseño didáctico facilita la continuidad y la mejora progresiva, al revisar varias planificaciones con los mismos criterios, los docentes pueden identificar tendencias, quizá lograr de manera consistente objetivos claros, pero aún ofrece pocas oportunidades para la participación de las familias; o tal vez cuida con detalle la selección de materiales, pero dedica poco espacio a la evaluación formativa, lo que permiten definir metas concretas de mejora para el siguiente período, vinculando la autoevaluación con un plan personal de desarrollo profesional (Altamirano et al., 2022).

Más allá de los instrumentos escritos, la observación directa de la propia práctica es una herramienta central en la autoevaluación docente, la grabación en video de fragmentos de la jornada permite ver aspectos que pasan inadvertidos mientras se está en acción tiempos de espera, distribución de la palabra, uso del espacio, respuestas ante conductas difíciles (Altamirano et al., 2022).

Si bien la autoevaluación se suele asociar a un ejercicio individual, en la práctica cobra mucha fuerza cuando se integra en espacios colectivos, las comunidades profesionales de aprendizaje en educación infantil constituyen un escenario privilegiado para compartir planificaciones, evidencias y pre-

guntas sobre el diseño didáctico. El trabajo colaborativo y el encadenamiento reflexivo son componentes clave del desarrollo profesional docente, especialmente cuando se trabaja con proyectos de investigación acción en el aula (Ortiz & Hernández, 2025).

En esta perspectiva, la autoevaluación se articula con la evaluación de centro y con planes de mejora institucional, herramientas como las guías de autoevaluación de centros educativos o los instrumentos propuestos por organismos internacionales muestran que la reflexión sobre la práctica no se limita al aula, sino que involucra la organización del tiempo, el uso de recursos, las relaciones con las familias y el liderazgo pedagógico (Ortiz & Hernández, 2025).

Al participar en estos procesos, los docentes de educación inicial alinean su autoevaluación personal con metas compartidas de calidad y equidad y de este modo, la autoevaluación docente deja de ser un ejercicio aislado para convertirse en parte de una cultura profesional que valora el aprendizaje continuo. Las discusiones sobre actividades, materiales y evaluaciones se conectan con reflexiones más amplias sobre el sentido de la educación inicial, la protección de los derechos de la infancia y la respuesta a contextos de desigualdad. Así, las herramientas de autoevaluación no solo mejoran el diseño didáctico, sino que contribuyen a construir comunidades educativas más críticas, solidarias y comprometida (Cruz et al., 2025)s.

Por ello, autoevaluarse no debería entenderse como un ejercicio de autoexigencia, sino como una práctica de responsabilidad y de esperanza, significa reconocer que siempre es posible aprender algo nuevo sobre la propia práctica, descubrir otras formas de acompañar el juego, abrir espacios de participación más democráticos o diseñar materiales más inclusivos, la autoevaluación ofrece un marco para este aprendizaje, ayudando a transformar la incertidumbre cotidiana en oportunidades de crecimiento profesional y humano (Cruz et al., 2025).

Desde esta mirada, la autoevaluación docente deja de ser un apéndice técnico para convertirse en una pieza central del diseño didáctico, cada ajuste en la planificación, cada cambio en la disposición del aula o en el modo de presentar una consigna puede nacer de un proceso reflexivo estructurado. Así, las herramientas de autoevaluación se integran orgánicamente al ciclo pedagógico planificar, actuar, observar, reflexionar y volver a planificar, siempre con el horizonte de ofrecer experiencias más ricas, justas y significativas a la infancia (Lagares, 2024).

Bibliografía

- Acosta, G. (2025). Niveles de Actividad Física y Conductas Sedentarias en Estudiantes Universitarios. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 4(10), 886–910. <https://doi.org/10.56200/mried.v4i10.9112>
- Alemán, Y., Torres, O., Jachero, W., & Aucay, E. (2024). Evaluation of pedagogical strategies to improve literacy in early childhood education. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON,"* 4(5), 127–138.
- Altamirano, S., Méndez, A., & Rojas, M. (2022). Beneficios del uso de la rúbrica en la enseñanza-aprendizaje del diseño. *Zincografía*. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.136>
- Álvarez, M., Curay, E., & Crespo, W. (2023). Ética y probidad en la escritura académica, en la carrera de educación inicial de la Universidad Católica De Cuenca: Diagnóstico y plan de intervención. *REVISTA CIENTÍFICA ECOCIENCIA*, 10(3), 65–90. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.103.810>
- Baca, E., Amaguaña, M., Lara, G., Chuquin, J., Flores, A., & Salinas, C. (2025). Técnicas e Instrumentos de Evaluación en Educación Inicial y Preparatoria: Una Revisión Narrativa de Prácticas Esenciales. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 4(3). <https://doi.org/10.70577/reg.v4i3.195>
- Benítez, R., Bermúdez Monteagudo, Y., & Lara Díaz, B. (2022). Evaluación del desarrollo integral en el proceso educativo de la infancia preescolar. *MENDIVE Revista de Educación*, 20(3)(3), 1070–1086.
- Borja, M., Rincón, T., Santos, O., & Gurumendi, I. (2021). Uso del material didáctico para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje en medicina. *RECIMUNDO*, 5(3), 168–187. [https://doi.org/10.26820/recimundo/5.\(2\).julio.2021.168-187](https://doi.org/10.26820/recimundo/5.(2).julio.2021.168-187)
- Carney, E. A., Zhang, X., Charsha, A., Taylor, J. N., Hoshaw, J. P., & Note Elizabeth Carney, A. A. (2022). Formative assessment helps students learn over time: Why aren't we paying more attention to it? *A Journal at the Intersection of Assessment and Learning*, 4(1), 32–41.
- Carrillo, N. (2021). La innovación en el uso del lenguaje en contexto cambia la forma de pensar de los docentes. *Cátedra*, 2(1)(1), 98–115. <https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1275>

- Chiguano, C., Socasi, L., & Garzón, J. (2023). Estrategias didácticas lúdicas para niños con ritmo de aprendizaje lento. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3(23).
- Condori, M., Borja, J., Sañay, G., & Robles, A. (2024). El diseño universal para el aprendizaje (Dua) en la educación superior: evaluación de adaptaciones y su efecto en el desempeño estudiantil. *Reincisol.*, 3(6)(6), 2599–2620. [https://doi.org/10.59282/reincisol.v3\(6\)2599-2620](https://doi.org/10.59282/reincisol.v3(6)2599-2620)
- Cruz, N., Huamán, G., Málaga, E., & Carpio, J. (2025). La autoevaluación docente como elemento clave en la formación del profesorado. *Revista Tribunal*, 5(10), 403–422. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.121>
- Cruzado, J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Revista de Investigación En Comunicación y Desarrollo Desarrollo*, 13(2)(2), 149–160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Cruzado Saldaña, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción: Revista de Investigación En Comunicación y Desarrollo*, 13(2), 149–160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Esteves, Z., Puetate, G., Narváez, C., Vilaña, J., Guiñansaca, J., Rivas, P., Montero, G., Loor, M., Sáenz, J., & Schreiber, M. (2024). Educación Inicial una puerta para el Desarrollo Infabtil. In E. Flores (Ed.), *Educación Inicial una puerta para el Desarrollo Infantil* (1ra ed., pp. 18–23). Mawil Publicaciones de Ecuador, 2024. <https://orcid.org/0000-0002-2283-5370>
- Estévez, H. (2023). The evaluation of learning in the integral formation of the student body of basic education and baccalaureate. *Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 1(2)(2), 35–43. <https://doi.org/10.53877/riced>
- Flores, E., Mora, E., Chica, J., & Balseca, M. (2022). Evaluación de la movilidad de estudiantes y accesibilidad espacial a centros de educación en zonas periurbanas. *NOVASINERGIA REVISTA DIGITAL DE CIENCIA, INGENIERÍA Y TECNOLOGÍA*, 5(1), 128–149. <https://doi.org/10.37135/ns.01.09.08>
- Franco, A., & Reyes, S. (2024). Estudio comparativo sobre el uso de herramientas innovadoras para la planificación y evaluación auténtica en docentes universitarios de Panamá y Colombia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2247>

- Gómez, L., Muriel, L., & Iondoño, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC1. *Revista Encuentros*, 17(2), 36–42.
- Guzmán, V. (2021). El portafolio como herramienta que fortalece la reflexión de la práctica en la formación inicial docente. *Dialnet*, 6, 41–60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8491229>
- Lagares, A. (2024). *El impacto del aprendizaje-servicio en la formación inicial del profesorado, desde la mirada del estudiantado. Un estudio de caso*.
- Léon, L., Loja, J., Llanos, A., & Arteaga, W. (2025). Evaluación formativa y metodologías activas: un eje para la Educación Superior. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 5(5), 45–55. <https://orcid.org/0009-0008-1870-2234>.
- López, J., Fornet, R., & Saldaña, R. (2021). *Educación y Desarrollo Humano en Perspectiva Latinoamericana* (C. Rengifo & M. Álvarez, Eds.; Beneventuriana, Vol. 2021). Capítulo 1.
- López, J., & Lescay, D. (2023). Estrategia de comunicación para el desarrollo del lenguaje de los niños del subnivel II de Inicial. *VARONA*, 76, 56–68.
- Maldonado, G., Fernández, I., & Soto, E. (2020). La documentación pedagógica como posibilidad de re-encuentro con las infancias en la formación inicial: Polifonía de miradas a tres voces. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3), 195–212.
- Mantilla, L., Oña, M., Cañizarez, L., Pilatasig, M., Jácome, A., Polo, R., del Santo, V., & Tipán, J. (2022). *Democratización Educativa. Experiencias Docentes en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje 2022* (1st ed.). Sociedad Pedagógica Ecuatoriana. SPE.
- MINEDUC. (2023a). MINEDUC-MINEDUC-2023-00012-A. *Ministerio de Educación*, 2, 2–15.
- MINEDUC. (2023b). Potenciando el aprendizaje: Los beneficios de la evaluación formativa. In S. Andrade & G. Gamboa (Eds.), *Fascículo 8* (Vol. 8, pp. 3–11). Ministerio de Educación.
- Miralles, P., González, B., & Rodríguez, R. (2021). *Investigación e Innovación en Educación Infantil* (S. de P. Universidad de Murcia, Ed.; 1ra Edición, Vol. 12). Capítulo 3.

- Moreno, F. (2021). La utilización de los materiales como estrategia de aprendizaje sensorial en infantil. *Universidad Del Zulia*, 31(2), 772–789.
- Ortiz, J., & Hernández, Y. (2025). La autoevaluación como oportunidad de aprendizaje. Experiencias en formación de docentes en universidades de Colombia y México. *Revista Paca*, 18, 45–66. <https://doi.org/10.25054/2027257x.4466>
- Pañagua, L., Martín, D., & Blinco, N. (2020). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3).
- Pantoja Chávez, D. G., Trujillo Ruiz, E. L., Anahi Iveth, I. B., Zambrano Chávez, A. A., & Zambrano Chávez, J. E. (2024). Efectividad de la Evaluación Formativa y Sumativa en el Aprendizaje Profundo y la Retención a Largo Plazo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 13368–13383. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14791
- Parra-Rocha, D. S., Chiluita-Vásquez, W. P., & Castillo-Conde, D. A. (2022). Inclusión Tecnológica en Época de Pandemia: Una Mirada al Constructivismo como Fundamento Teórico. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13(2)(2), 16–25. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.288>
- Peña, R., & Rueda, F. (2025). Teaching processes in teachers and their impact on learning: a systematic review. *Revista Invecon*, 6(22). <https://orcid.org/0000-0002-2509-4600>
- Ramírez, Y., Bermúdez, B., & Lara, L. (2022). Evaluation of comprehensive development in the educational process of preschool children. *MENDICE Revista de Educación*, 20(3)(3), 2022.
- Razo, A. (2021). Tiempo de aprender. El aprovechamiento de los periodos en el aula. *Investigación*, 21(69).
- Rozas, T. (2025). La evaluación: una brújula para la innovación. *Red de Innovación para la Transformación Educativa*, 5(12).
- Samaniego, P. (2023). La Planificación como una herramienta de la calidad educativa. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(6)(6). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1560>
- Sánchez, L., Sanahuja, A., & Escobedo, P. (2022). El portafolio en la formación inicial del profesorado: ¿Cómo conseguir un aprendizaje reflexivo en los trabajos de final de grado? *Zona Próxima*, 37, 4–31. <https://doi.org/10.14482/zp.37.370.562>

Souriyan, F., Soleymani, Z., & Ghojehzadeh, A. (2022). Evaluating the effect of storyline theme on cognitive learning development of children and adolescents. *CIENCIA UNEMI*, 15(39)(39), 54–59. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol15iss39.2022pp54-59p>

ACTIVIDADES Y MATERIALES DIDÁCTICOS para el desarrollo integral de los niños de educación inicial

Capítulo 10

Innovación y Tendencias en el Diseño Didáctico

AUTOR: Johanna Gabriela Reyes Regalado



SABEREC 5.0

Resumen

La innovación en el diseño didáctico para la educación inicial se ha convertido en un eje fundamental para responder a las demandas contemporáneas del aprendizaje infantil. Las nuevas metodologías enfatizan la construcción activa del conocimiento, el papel central del juego y la importancia de experiencias significativas que conecten con la realidad del niño. En este proceso, se reconoce la necesidad de integrar enfoques que consideren la estimulación temprana, el desarrollo sensorio-perceptivo, la psicomotricidad y la expresión creativa, elementos esenciales para un aprendizaje integral. Las metodologías actuales priorizan el uso de actividades lúdicas, proyectos y estaciones de trabajo que promueven la exploración, la autonomía y la colaboración. Estas estrategias buscan fortalecer habilidades cognitivas, socioemocionales y motoras mediante experiencias de aprendizaje contextualizadas y basadas en los intereses del niño. Asimismo, se destaca la relevancia de un diseño didáctico flexible que responda a las características del grupo, sustentado en diagnósticos previos, retroalimentación continua y evaluación formativa. En materia de materiales didácticos, las tendencias emergentes están marcadas por la incorporación de recursos digitales, plataformas interactivas y tecnologías que enriquecen la experiencia educativa y potencian las competencias digitales tanto de docentes como de estudiantes. La actualización docente y su rol como agentes innovadores es crucial, ya que les corresponde integrar estrategias, recursos y tecnologías que favorezcan el aprendizaje significativo. Finalmente, el futuro del diseño didáctico en educación inicial se orienta hacia la personalización, la inclusión, el uso de tecnologías emergentes y la investigación aplicada, asegurando propuestas pedagógicas pertinentes, motivadoras y adaptadas a la diversidad infantil.

Palabras Clave: Innovación, sensorio-perceptivo, psicomotricidad, actividades lúdicas, recursos digitales.

Abstract

Innovation in instructional design for early childhood education has become a fundamental pillar for responding to the contemporary demands of child learning. New methodologies emphasize the active construction of knowledge, the central role of play, and the importance of meaningful experiences that connect with the child's reality. This process recognizes the need to integrate approaches that consider early stimulation, sensory-perceptual development, psychomotor skills, and creative expression—essential elements for holistic learning. Current methodologies prioritize the use of play-based activities, pro-

jects, and learning stations that promote exploration, autonomy, and collaboration. These strategies aim to strengthen cognitive, socio-emotional, and motor skills through contextualized learning experiences based on the child's interests. Furthermore, the importance of a flexible instructional design that responds to the characteristics of the group, supported by prior assessments, continuous feedback, and formative evaluation, is highlighted. In terms of teaching materials, emerging trends are marked by the incorporation of digital resources, interactive platforms, and technologies that enrich the educational experience and enhance the digital skills of both teachers and students. Teacher professional development and their role as innovative agents are crucial, as they are responsible for integrating strategies, resources, and technologies that promote meaningful learning. Finally, the future of instructional design in early childhood education is geared toward personalization, inclusion, the use of emerging technologies, and applied research, ensuring relevant, motivating, and diverse pedagogical approaches for children.

Keywords: Innovation, sensory-perceptual, psychomotor skills, play-based activities, digital resources.

Introducción

La educación inicial atraviesa un período de transformación profunda debido a los cambios sociales, culturales y tecnológicos que caracterizan al siglo XXI. Estas transformaciones han impulsado la necesidad de innovar en el diseño didáctico, entendiendo este como el proceso de planificación, organización y ejecución de experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo integral de niños y niñas. De acuerdo con Mármol et al. (2023), la educación inicial constituye la base del desarrollo humano, por lo que los enfoques pedagógicos que la sustentan deben responder a las necesidades cognitivas, afectivas, sociales y sensoriomotrices de los infantes desde sus primeros años de vida. Así, innovar en el diseño didáctico implica incorporar nuevas metodologías, recursos y formas de interacción que fortalezcan los aprendizajes tempranos.

En este contexto, las metodologías activas han cobrado especial relevancia. El aprendizaje basado en el juego, los proyectos, los rincones y las inteligencias múltiples permiten que los niños construyan conocimientos a partir de la exploración, el descubrimiento y la interacción con su entorno (Gardner, 2011; UNIR, 2022). La innovación metodológica no solo reconfigura la manera en que se desarrollan las actividades, sino que también transforma el rol del docente, quien deja de ser un transmisor de información para convertirse en un mediador que facilita experiencias significativas.

Asimismo, las tendencias emergentes asociadas a la digitalización han propiciado la incorporación de herramientas tecnológicas y recursos interactivos en el diseño didáctico. El uso de TIC, aplicativos educativos, realidad aumentada e inteligencia artificial se ha convertido en un soporte para enriquecer las experiencias de enseñanza-aprendizaje, siempre que su uso sea pedagógicamente orientado y no meramente instrumental (González-Rivera, 2022; Harris-Bonet et al., 2022). Desde esta perspectiva, el docente innovador requiere competencias digitales actualizadas y criterios para seleccionar recursos tecnológicos que favorezcan la participación, la creatividad y el aprendizaje autónomo de los niños.

Materiales y Métodos

Tipo de estudio: esta investigación está basada en un diseño documental y tipo de estudio exploratoria. El análisis de los trabajos se realizó mediante la búsqueda sistemática de literatura en las bases de datos seleccionadas, con palabras clave, en revistas de investigación reconocidas por la comunidad científica, con el propósito de obtener información sobre estudios de alto nivel sobre la innovación y tendencia en el diseño didáctico.

Estrategias de búsqueda: se utilizaron varias fuentes documentales y de buscadores especializados como SciELO, Redalyc, Dialnet, Elsevier utilizando palabras claves como: nuevas metodologías en el diseño de actividades para la educación inicial, tendencias emergentes en materiales didácticos, el rol del docente como innovador en el aula y futuro del diseño didáctico en la educación inicial.

Resultados y Discusión

Innovación y tendencias en el diseño didáctico

Nuevas metodologías en el diseño de actividades para la educación inicial

El estudio de los fundamentos de la metodología para la enseñanza en la educación inicial constituye un aspecto fundamental en la formación del personal docente de este nivel. El objetivo de analizar elementos principales que sustentan la actividad docente requiere del tratamiento de los enfoques teóricos y metodológicos, experiencias de aprendizaje, la estimulación temprana, el desarrollo sensorio-perceptivo y el proceso psicomotriz, así como el juego-trabajo, el proyecto de aula, los talleres y las experiencias elementales.

Los enfoques teóricos y metodológicos se refieren a los fundamentos y bases conceptuales que sustentan los puntos de vista y las aproximaciones a

la educación inicial. Los principios que emanan de tales construcciones teóricas sirven de sustento al modelo educativo que se propone, encaminado a la formación integral y multifacética de los infantes desde las etapas iniciales de su vida.

La profundización en el tema implica tener en cuenta varios elementos relacionados con la delimitación y contenido de la Educación Inicial, también denominada Educación de la Primera Infancia, Educación preescolar o Educación Infantil en algunas fuentes. En sentido general se considera que la Educación Inicial abarca el período educativo del niño/a desde su nacimiento hasta los primeros años de vida (Mármol et al., 2023).

También se señala que concebir a la educación preescolar como un nivel educativo sugiere la necesidad de establecer determinados rasgos que le distinguen de otros estadios. Es por ello que se le ha considerado un proceso de acompañamiento para la formación integral de niños y niñas en varios sentidos, como lo cognitivo, lo afectivo, lo psicomotriz y lo social. Además, se suman elementos relativos a la identidad, la autonomía y la pertenencia comunitaria y regional (UNIR. 2022).

Desde la teoría pedagógica relacionada se pueden distinguir variados enfoques teóricos en la metodología de la educación preescolar. Algunos de los más reconocidos son:

Tabla 1.
Enfoques metodológicos.

Enfoques metodológicos	Ideas básicas
Lúdicos	Basado en el juego como principal estrategia de aprendizaje y forma natural de aprender de los niños/as. Ello les permite la exploración, la experimentación, el descubrimiento y la construcción de sus conocimientos de forma activa y significativa.
Proyectos	Con el sustento en la realización de proyectos de aprendizaje, donde los niños/as investigan, exploran y trabajan en torno a un tema o problema de interés. Las habilidades de investigación, trabajo en equipo, resolución de problemas y expresión creativa, entre otras se desarrollan con el apoyo de los proyectos.
Rincones o estaciones de trabajo	Se basa en la organización del espacio y el tiempo de aprendizaje mediante la utilización de diferentes rincones o estaciones de trabajo, permite a los infantes elegir de forma libre las actividades que desean realizar. En cada rincón o estación se deben diseñar acciones para fomentar el desarrollo de diversas habilidades y áreas de conocimiento.

Competencias	Se sostiene en el desarrollo de capacidades en los niños/as, tales como la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan el aprendizaje significativo, la toma de decisiones, la resolución de problemas, y la autonomía.
Inteligencias múltiples	A partir de la teoría de Howard Gardner, que sustenta la existencia de diferentes tipos de inteligencia, lo que conduce a la idea de que cada persona posee determinadas fortalezas en diferentes áreas. Con este enfoque se pretende a través de actividades y estrategias que se adapten a sus intereses y habilidades, desarrollar la totalidad de las inteligencias en los niños/as.

Estos son algunos de los enfoques metodológicos más comunes. Por supuesto, que cada enfoque tiene sus propias características y principios pedagógicos. Por ello es importante que los educadores en su labor metodológica realicen una adecuada selección y adopten los enfoques según las necesidades y características de los niños/as que atienden.

De acuerdo con lo anterior, el aprendizaje significativo tiene como base las experiencias y situaciones reales que tienen sentido y significado para los niños/as. Esa adquisición de conocimientos y habilidades de manera significativa y relevante para el niño es la esencia del denominado aprendizaje significativo, que apoya en la idea de que el aprendizaje es más efectivo cuando los conocimientos previos del niño/a se conectan con su experiencia y contexto. Tal enfoque se concentra en la acción de los niños/as en la construcción de su propio conocimiento. Ello se ejecuta a través de las acciones para explorar, experimentar e interactuar con su entorno. Junto a ello, se desarrolla el pensamiento crítico y las estrategias de resolución de problemas, así como el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Se puede afirmar que las experiencias de aprendizaje son fundamentales para el desarrollo integral. Sin estas experiencias se podrían enfrentar dificultades en el desarrollo cognitivo, socioemocional, físico y en su preparación para la educación formal. Diversos factores se deben considerar en el diseño de las experiencias de aprendizaje para que resulten efectivas en el logro de los aprendizajes significativos en los estudiantes. Algunos aspectos metodológicos para considerar pueden ser:

Tabla 2.

Logro de aprendizajes.

1. Precisar los objetivos a lograr con la experiencia de aprendizaje	Para ello se deben definir con claridad las capacidades que los educandos deben alcanzar al finalizar la experiencia de aprendizaje. Con los propósitos precisos se puede dirigir de manera más efectiva la experiencia y realizar la evaluación de su efectividad.
2. Profundizar en el diagnóstico que permita un conocimiento del grupo de estudiantes	Se debe tener en cuenta las características y necesidades de los estudiantes, para hacer la adaptación correspondiente del contenido, el enfoque y las estrategias de enseñanza a partir de los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
Se debe tener en cuenta las características y necesidades de los estudiantes, para hacer la adaptación correspondiente del contenido, el enfoque y las estrategias de enseñanza a partir de los estilos de aprendizaje de los estudiantes.	Se debe tener en cuenta las características y necesidades de los estudiantes, para hacer la adaptación correspondiente del contenido, el enfoque y las estrategias de enseñanza a partir de los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
4. Propiciar el intercambio y la colaboración entre los estudiantes	En el diseño de las actividades se tendrá en cuenta el desarrollo de la interacción y la colaboración entre los integrantes del grupo. De esa manera se podrá mejorar la comprensión del contenido, generar ideas y promover habilidades de trabajo cooperativo.
5. Realizar la retroalimentación sistemática de las acciones	El intercambio y la retroalimentación constante y constructiva facilitará un mejor desempeño, a la vez que permite identificar aquellas áreas que deben ser mejoradas y reforzar sus conocimientos.
6. Utilizar tecnología que favorezca la experiencia de aprendizaje	Con la utilización de variadas herramientas y recursos tecnológicos se podrá enriquecer de manera efectiva la experiencia de aprendizaje. También se facilitará la interacción y la colaboración, así como se podrá ofrecer oportunidades de práctica y retroalimentación.
7. Evaluación sistemática del aprendizaje	El diseño de un sistema de evaluación que permita la medición precisa de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Para ello se pueden utilizar diversos tipos de evaluaciones como pruebas, proyectos, presentaciones, entre otros, para evaluar el aprendizaje.

8. Reflexionar sobre la experiencia realizada y establecer las líneas para mejorar	En la etapa final de la experiencia de aprendizaje, se deberá analizar los logros y dificultades en el proceso, determinando que funcionó bien y que se puede mejorar. Esta retroalimentación permite ajustar y mejorar futuras experiencias de aprendizaje.
--	--

En general, se deberá considerar que el diseño de experiencias de aprendizaje es un proceso continuado, caracterizado por la flexibilidad, la creatividad y la adaptación a las necesidades y características de los y las estudiantes.

Tendencias emergentes en materiales didácticos

La Didáctica Educativa, definida como un conjunto de técnicas y estrategias diseñadas de tal forma que permitan descubrir diferentes posibilidades y maneras de hacer un arte la práctica educativa. Se realiza de forma que el docente lo exprese al momento de planificar, ejecutar y facilitar una sesión de clases, cumpliendo eficazmente con los objetivos planteados y las competencias exigidas en la Unidad didáctica (Turriate, 2022).

En el mismo orden de ideas, Huaman & Ramírez (2022) señalan lo siguiente:

No sólo trata de que el docente debe estar muy bien preparado para cumplir su rol de educador, sino que este proceso, requiere de la implementación de estrategias que permita una adecuada conducción del estudio y formación, por lo que esa dualidad docente-alumno, precisa de una secuencia de operaciones cognoscitivas y procedimentales para procesar información y aprenderla significativamente (p.23).

Lo que lleva a deducir que la didáctica está más relacionada con el uso de técnicas y estrategias que de la formación en sí del docente, ya que es a través de esta metodología que el mismo establece de una manera más eficiente una relación enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes. Al respecto (Balanyà & Minelli, 2022), opinan que “la didáctica educativa juega un papel importante en el aprendizaje, ya que implica plantear científicamente las pautas idóneas para desarrollar aprendizajes a partir de especificidades en los aspectos metodológicos, contenidos, docente y alumno, construcción y justificación teórica” (p.115), considerando igualmente que todos estos elementos didácticos deben ser tomados en cuenta en el diseño y ejecución de cualquier tipo de actividades de enseñanza, ya que de ello dependerá el éxito en su implementación y de su impacto en los alumnos.

Ahora bien, tomando en cuenta el surgimiento de nuevas tecnologías en la creciente era digital, es necesario aceptar que el entorno educativo no escapa de esa transformación, ya que los estudiantes de este siglo se han convertido en autodidactas tecnológicos y han obligado a sus docentes a que se actualicen en este campo, para poder ir al mismo ritmo de aprendizaje de ellos y lograr así despertar el interés de sus alumnos en temas diferentes a los relacionados con la tecnología y que de alguna manera también contribuya con su enriquecimiento académico y cultural. Al respecto (González, 2022) considera que “se deben jerarquizar las estrategias creativas en la enseñanza donde resulta decisivo el papel del docente innovador, visto principalmente desde su rol como agentes sociales encargados de la educación del talento humano” (p.695), lo que hace inferir que el rol del docente está orientado en función del fortalecimiento de la personalidad e identidad social del individuo, con la potencialización de sus habilidades. Es de ese modo que (Harris *et al*, 2022) igualmente destacan lo siguiente:

En este sentido se ha hecho cada vez más necesario fortalecer las competencias digitales a nivel global tanto en estudiantes como en profesionales de la educación para afrontar los desafíos que traen las nuevas tendencias tecnológicas. Desde distintos organismos privados y gubernamentales se han empezado a establecer los lineamientos sobre las competencias TIC que se deben desarrollar con el fin de integrar mejor las tecnologías a las prácticas pedagógicas (p.159).

Este fortalecimiento de competencias de la cual se hace mención se puede observar en la implementación de plataformas tecnológicas, que permiten el acceso a la información de igual manera a estudiantes y a docentes, con el fin de que haya un equilibrio en la formación de ambas partes. El primer objetivo es el de dotar al docente de las herramientas necesarias para impartir los saberes que requiere hacer llegar a sus alumnos y la capacidad de orientar de forma adecuada en el uso de esta nueva tecnología. Por otra parte, se pretende que el estudiante aprenda a sacar provecho de la tecnología con el fin de utilizar la misma para fines educativos y no simplemente recreativos.

Es así como según lo afirmado por (Muñoz & Meza, 2022), cuando el docente utiliza las innovaciones tecnológicas en su didáctica educativa, “permite la movilización de actitudes, conocimientos y procesos; por medio de los cuales los discentes adquieran habilidades para facilitar la transferencia de conocimientos y generar innovación” (p.2962). Asimismo, afirman la conveniencia de la actualización constante de conocimientos, en la cual el docente pueda utilizar estrategias actualizadas y adaptadas a las nuevas competencias digi-

tales que favorecen el proceso educativo. De allí que “el uso adecuado de las TIC en la práctica docente permite al educador ser dinámico y desarrollar las diferentes competencias que poseen tanto el claustro de maestros como los educandos que están inmersos en el proceso de aprendizaje”.

En este mismo orden de ideas, es interesante lo afirmado por Harris *et al* (2022) en referencia a la Inteligencia Artificial, de la cual mencionan que ésta se ha incorporado progresivamente como una nueva tendencia educativa, cuya innovación radica en la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, en la cual sus particularidades garantizan igualmente un aprendizaje presente donde el entorno físico y la presencialidad de un instructor se hacen difícil.

A partir de los problemas de la educación, en las últimas décadas ha surgido una variedad de conceptos que se han dado en llamar pedagogías emergentes, con su concreción en estrategias didácticas innovadoras, sin obviar los antecedentes de tales acciones. Esas concepciones pedagógicas han sido estudiadas desde distintas aristas (p.696).

De allí que se hayan propuesto estrategias emergentes tales como *elearning*, el uso de la TIC y la implementación de la metodología *Lesson Study (LS)*, definida por González (2022) como aquella “relacionada con el análisis de las prácticas educativas en el aula, el desarrollo de las relaciones interpersonales y hábitos, así como de herramientas de aprendizaje” (p.696). Todo ello mediante la realización de actividades grupales en la cual se advierten las debilidades de los estudiantes para convertirlos en fortalezas, así como también de reforzar los beneficios del trabajo en equipo.

Una vez hecho un breve recorrido por las diferentes innovaciones pedagógicas surgidas en los últimos años, es imperante definir lo relativo a las Tecnologías Emergentes (TEs), las cuales constituyen “propuestas en combinación de prácticas pedagógicas, didácticas, de enseñanza-aprendizaje, que se encuentran a la disposición de los docentes, para la transferencia del conocimiento en múltiples áreas” (Villamarin *et al*, 2022).

Estas tecnologías definidas según su contexto de acción y sus particularidades están relacionadas con las herramientas informáticas novedosas y demás conceptos afines, aprovechadas en el ámbito educativo como un vehículo de acción y relacionante entre los actores que intervienen en el proceso, ya que es el punto en el cual concuerdan los estudiantes con sus maestros por combinar aprendizaje con innovación. (Villamarin *et al*, 2022).

En el mismo ámbito de ideas, (Aguirre & Moya, 2022), coinciden en opinar que observando la forma como la tecnología e innovaciones tecnológicas mejoran el proceso de enseñanza y aprendizaje, es oportuno valorar los aportes de la Neurociencia en la educación, para el logro de un nivel educativo más elevado y en concordancia de los desafíos actuales. En este sentido Mora (citado en Aguirre-Vera & Moya-Martínez, 2022), traen a colación el término Neuroeducación, determinado como la “aplicación de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro, integrados con la psicología, la sociología y la medicina, en el intento de mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes, como los de enseñanza” (p. 469). Destacando igualmente que la “Neuroeducación o Neurodidáctica es una nueva visión de la enseñanza que se basa en aportar estrategias y tecnologías educativas centradas en el funcionamiento del cerebro”.

El rol del docente como innovador en el aula

El rol del pedagogo humanista, implica que los alumnos aprendan y estos se conviertan en el docente una cuestión de inspiración mediante el ejemplo, en vez de imposición y obediencia. En cuanto a la pedagogía humanista parte de la valoración personal, el ser humano es el centro de todo, busca el bienestar, fortalece las relaciones humanas y transmite los valores humanos mediante una formación ciudadana en un contexto de espiritualidad con visión de futuro. Se desarrolla en el currículum integral a través de la transversalidad de los contenidos relacionando el desarrollo personal con el profesional, por medio de la orientación integral, el autodesarrollo, la inteligencia emocional, el manejo y resolución de conflicto, las técnicas de estudios, y el servicio comunitario (Rojas, 2019).

En cierto modo es una realidad intangible, es como un arte escénico, un encuentro, es algo que se experimenta con la interacción del líder con otros seres humanos. En función de todo lo expuesto en estas líneas, construyo teóricamente la conceptualización del estudiante como el centro de la educación y el sentido de todo accionar pedagógico, el cual exige la calidad educativa de los docentes para poder desarrollar un aprendizaje constante. Éstos se comprometen con las metas obteniendo un crecimiento personal que consolida su formación producto de la madurez.

Los docentes deben ser conscientes que de ellos depende, en gran medida, el logro de la transformación que tanto anhelan los sistemas educativos. Claro está que la responsabilidad no recae únicamente en los docentes, pues la transformación debe darse desde los sistemas, a través de políticas edu-

cativas, planes y programas que generen espacios de interacción y reflexión constante desde los aportes de cada uno de los niveles curriculares.

En efecto, se trata de reflexionar sobre la inmensa responsabilidad que reposa sobre los docentes y la evidente necesidad de repensar su accionar dentro de las prácticas pedagógicas como elementos indispensables para generar procesos innovadores basados en el pensamiento crítico de las diversas situaciones que emergen en el aula de clase. Para esto (Díaz, 2020): indica que hay que recordar que la innovación “, sólo será posible en la medida en que el docente se desenvuelva en una cultura profesional basada en el pensamiento estratégico y participe en una comunidad de discurso crítico orientada a la transformación de la docencia” (pág. 44).

Además, es ahí donde el docente encuentra esa chispa que le motiva innovar y proponer ideas que ayuden a conseguir la tan anhelada calidad educativa. Por tal razón es importante que el docente investigue y analice lo que se está haciendo en otras escuelas y que puede favorecer su labor.

Por lo antes expuesto y en concordancia con los aportes de los autores, se entiende a la innovación pedagógica como la transformación planificada de la praxis educativa mediante la introducción de algo novedoso al aula, lo que implica una reestructuración de la forma, los medios y, sobre todo, la ideología de enseñanza. Aquí la concepción que los docentes tienen sobre la práctica educativa resulta trascendental por lo que es necesario partir de una reflexión y cambio de perspectivas para transformar las formas de enseñar (González-Monteagudo, 2020).

Futuro del diseño didáctico en la educación inicial

Al proyectar el diseño didáctico hacia el futuro en el nivel de educación inicial, se observan varias tendencias y retos emergentes:

1. **Innovación pedagógica con TIC:** El uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) va a seguir creciendo en la educación inicial. La integración de aplicaciones interactivas, juegos digitales, realidad aumentada y entornos virtuales permitirá que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean más personalizados, motivadores y adaptados al ritmo de cada niño. Por ejemplo, un estudio reciente analiza cómo las TIC apoyan la innovación pedagógica en este nivel educativo (Alava, 2024).

2. **Aprendizaje significativo y personalizado:** Se espera un mayor enfoque en metodologías activas (como el juego, proyectos, arte) que promuevan un aprendizaje significativo y apropiado para las necesidades emocio-

nales, cognitivas y sociales de los niños. En educación inicial, la didáctica debe diseñarse para construir experiencias que conecten con los intereses infantiles y su mundo. Esto ya se ve en estudios sobre estrategias didácticas innovadoras en la infancia (Carrión, 2020).

3. **Diseño curricular flexible y contextualizado:** El currículo para la primera infancia debe ser cada vez más flexible: adaptarse a contextos socio-culturales diversos y a las realidades locales. Las planificaciones didácticas deberán considerar no solo los estándares institucionales, sino también las voces de las comunidades, las familias y los niños. Esto implica una transformación del diseño curricular para promover aprendizajes significativos desde la infancia.

4. **Formación docente y diseño en línea:** La formación de los docentes de educación inicial se moverá (o ya se está moviendo) hacia modalidades en línea e híbridas, lo que requiere un diseño didáctico del propio currículo de formación docente. Un diseño curricular en línea debe tener en cuenta no solo los contenidos, sino también la participación activa de los profesores, su reflexión y su contexto profesional. Por ejemplo, se ha investigado el “diseño curricular en línea para la formación del docente de educación inicial” (Espinoza, 2023).

5. **Diseño universal de aprendizaje (DUA):** Para atender la diversidad desde los primeros años, será cada vez más relevante aplicar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, de modo que las actividades didácticas permitan múltiples formas de acceso, participación y expresión para los niños. Esto implica repensar los métodos y recursos didácticos para que sean inclusivos desde la educación inicial.

6. **Investigación basada en diseño (Design-Based Research):** El futuro del diseño didáctico estará muy ligado a investigaciones que no solo analicen lo que funciona, sino que construyan y prueben intervenciones pedagógicas en contextos reales (por ejemplo, guarderías, aulas de preescolar) para mejorarlas iterativamente. Esto permite ajustar el diseño didáctico según los resultados y realidades concretas.

Conclusión

La innovación en el diseño didáctico para la educación inicial se proyecta como un proceso dinámico que integra nuevas metodologías orientadas al desarrollo integral de los niños. Este avance reconoce la importancia del juego, la exploración, la experimentación y las experiencias significativas como pilares fundamentales para construir aprendizajes duraderos. En consecuencia, el diseño de actividades debe partir del conocimiento profundo de las características infantiles, del contexto sociocultural y de las diversas formas de aprender que emergen en los primeros años de vida.

El uso de tecnologías educativas se ha convertido en una tendencia indispensable para enriquecer los entornos pedagógicos. Las herramientas digitales, cuando se aplican con intención pedagógica, permiten diversificar experiencias, fortalecer la motivación y promover aprendizajes personalizados. La educación inicial está transitando hacia prácticas innovadoras que buscan equilibrar lo tecnológico con lo emocional, lo cognitivo y lo social, asegurando que cada recurso responda al desarrollo infantil y favorezca su creatividad y autonomía.

Asimismo, el rol del docente adquiere mayor relevancia en este escenario de transformación. Se espera que actúe como mediador, investigador e innovador, capaz de analizar su práctica, incorporar estrategias emergentes y adaptar el diseño didáctico a las necesidades de cada grupo. La reflexión constante, el intercambio de experiencias y la actualización profesional se vuelven indispensables para garantizar que las propuestas pedagógicas mantengan coherencia, pertinencia y calidad en un contexto educativo en permanente cambio.

El futuro del diseño didáctico en la educación inicial se orienta hacia modelos flexibles, inclusivos y basados en principios como el aprendizaje significativo y el Diseño Universal para el Aprendizaje. La tendencia apunta a construir experiencias educativas más humanas, sensibles y contextualizadas, donde la diversidad sea atendida desde la planificación y donde la innovación se convierta en una oportunidad para transformar los procesos formativos desde los primeros años de vida. Con ello, la educación inicial se consolida como una etapa clave para fortalecer las bases del desarrollo y preparar a los niños para un mundo cada vez más complejo y cambiante.

Bibliografía

- Aguirre, V. L., & Moya, M. M. (2022). La Neuroeducación: estrategia innovadora en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. *Dominio de las ciencias*, 8(2), 466-482. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8383427.pdf>
- Alava, E. M. (2024). Estrategias didácticas innovadoras en educación inicial: impacto en el aprendizaje infantil. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 7(19), 642-657. Obtenido de <https://doi.org/10.33996/repso.v7i19.148>
- Balanyà, R. J., & Minelli, d. O. (2022). Elementos didácticos del aprendizaje móvil: condiciones en que el uso de la tecnología puede apoyar los procesos de aprendizaje. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 114-130.
- Carrión, I. M. (2020). Educación inicial y sus metodologías en el diseño de planificación. *Polo del Conocimiento*.
- Díaz, B. F. (2020). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128587005>
- Espinosa, C. P. (2023). Perspectivas de desarrollo en la educación inicial y la educación preescolar. *Revista Tecnopedagogía e Innovación*, 2(1), 19-32. Obtenido de <https://doi.org/10.62465/rti.v2n1.2023.30>
- González, R. P. (2022). Educación en situaciones de crisis, pedagogías emergentes y estrategias docentes. Una aproximación bibliográfica. *MENDIVE*, 20(2), 692-701. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v20n2/1815-7696-men-20-02-692.pdf>
- González-Monteagudo, J. (2020). Reivindicación de la innovación educativa. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 1-6. Obtenido de <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.1-5>
- Harris, B. P., Romero, R. G., Harris, B. M., & Llanos, D. R. (2022). Análisis de las tendencias educativas con relación al desarrollo de las competencias digitales. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 12, 158-174. Obtenido de <https://revistas.um.es/riite/article/download/520771/325361>

- Huaman, M. K., & Ramírez, M. F. (2022). *El 'TikTok' como estrategia de comunicación didáctica universitaria*. Obtenido de Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión: http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/2404/1/T026_73383937_T.pdf
- Mármol, C. M., Conde, L. E., Vallejo, L. C., & Saillema, A. M. (2023). La Educación Inicial. Una visión desde los docentes en formación.
- Muñoz, Z. M., & Meza, H. J. (2022). Fundamentos teóricos de una propuesta metodológica para el desarrollo de las competencias digitales de los docentes. Propuesta metodológica para el desarrollo de las competencias digitales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 2959. Obtenido de <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/2066/2991>
- Rojas, O. (2019). Rol del maestro en los procesos de innovación educativa. *Revista Scientific*, 54-67.
- Turriate, G. A. (2022). *Aportes de Steam en el aspecto curricular y la didáctica de la educación secundaria*. Obtenido de Pontificia Universidad Católica del Perú: <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/22205/T>
- UNIR EDUCACIÓN. (8 de Febrero de 2022). *Metodología en Educación Infantil: la importancia de aplicar la más adecuada*. Obtenido de <https://bit.ly/4cVNEC1>
- Villamarin, R. J., Lalaño, A. D., Guerrero, S. N., & Lozada, A. B. (2022). tecnologías emergentes (TEs) en el contexto del surgimiento de pedagogías para fortalecer el aprendizaje en la Educación Superior. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 1417-1433. Obtenido de <https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/download/2713/6194>

ACTIVIDADES Y MATERIALES DIDÁCTICOS para el desarrollo integral de los niños de educación inicial



Publicado en Ecuador
Marzo 2026

Edición realizada desde el mes de enero del 2026 hasta
marzo del año 2026, en los talleres Editoriales de MAWIL
publicaciones impresas y digitales de la ciudad de Quito.

Quito – Ecuador

Tiraje 30, Ejemplares, A5, 4 colores; Offset MBO
Tipografía: Helvetica LT Std; Bebas Neue; Times New Roman.
Portada: Collage de figuras representadas y citadas en el libro.