



YACHAKUNA

REVISTA CIENTÍFICA



**Biología Celular: Un recorrido desde la célula hasta la infancia.
Bióloga “Ivonne Mora Barreno”**

Yachakuna

REVISTA CIENTÍFICA



YACHAKUNA

Revista Científica

Volumen 3 N°1- 2026

Periodicidad TRIMESTRAL

Correo electrónico: yachakuna1@gmail.com

URL: <https://revistayachakuna.com/index.php/revista-academica>

ISSN Electrónico: 3073-1216

Razón Social:

©Fundacion Editorial Crisalida

RUC: 0993369457001- 0001

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

Correo electrónico: fundacioneditorialcrisalidas@gmail.com

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

Producción editorial:

Corrección de textos: Cecibel Castro de Peralta

Diseño y Diagramación: Héctor Abraham Saavedra Caverio

Ilustración: Teresa Vargas Cevallos

Información de contacto

Lic. Josselyne Doménica Peralta Castro

WhatsApp: +593982842107

Correo: yachakuna1@gmail.com

Contacto de Soporte Técnico

Sony Mendieta Toledo

WhatsApp: +593982842107

Correo: yachakuna1@gmail.com

REVISTA ACADÉMICA YACHAKUNA es una publicación de Fundación Editorial Crisálidas que ha estará en circulación desde octubre de 2024, con una periodicidad fija de cuatro veces al año (enero, abril, julio y octubre). Su principal objetivo es promover la difusión y discusión de la investigación científica internacional en el campo de la educación.

El contenido de Yachacuna, puede ser reproducido, reconociendo debidamente la fuente. La ideas, expresiones y afirmaciones son de exclusiva responsabilidad de los autores. Logo de licencia creative commons Atribución no comercial-compartir igual 4.0 <internacional

CUERPO EDITORIAL

EDITOR EN JEFE

Lic. Josselyne Doménica Peralta Castro

EDITORES ADJUNTOS

PhD. Lenin Mendieta Toledo

COMITÉ EDITORIAL

PhD. Luis Alberto Madrid Jiménez
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí- Ecuador
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4915-3334>

MSc. Denisse Loreth Aguilar Méndez
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí - Ecuador
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4463-9116>

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

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

COMITÉ CIENTÍFICO

MSc. Teresa Heidy Vargas Cevallos
Instituto Superior Tecnológico Vicente Rocafuerte - Ecuador
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5164-1989>

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

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

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

EVALUADORES PARES

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

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

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

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

MSc. Luz Mary Uribe Balbín
Maestra de ciencias sociales secretaria de educación - Colombia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6853-6918>

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

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

Psp. Naiteth García López. MSc.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1085-4681>

POLÍTICAS

POLÍTICA DE REVISIÓN POR PARES

REVISTA ACADÉMICA YACHAKUNA solamente aceptará artículos que se ajusten a las especificaciones tanto temáticas como de formato establecidas. Aquellos artículos que no cumplan con dichos requisitos serán rechazados de inmediato. Cada artículo recibido será sometido a una revisión por parte de dos evaluadores externos en un proceso conocido como “doble ciego”, lo que significa que los autores desconocerán la identidad de los evaluadores, y viceversa, para garantizar la imparcialidad. Durante este proceso de evaluación, tanto los autores como los evaluadores permanecerán en el anonimato, ya que cualquier información que pueda revelar sus identidades será eliminada de los documentos compartidos con ambas partes.

Los resultados de esta evaluación podrán ser los siguientes:

Rechazado

Reevaluable con modificaciones significativas

Publicable con modificaciones mínimas

Aceptado sin modificaciones

En caso de que no haya un consenso entre los evaluadores, se recurrirá a un tercer evaluador cuyo criterio ayudará a decidir si el artículo debe ser publicado o no.

El dictamen definitivo se tomará en una reunión del Consejo Editorial, donde se discutirán los dictámenes individuales de los evaluadores y se emitirá una decisión final.

Si el artículo es aprobado con correcciones, los autores deberán realizar las modificaciones sugeridas y reenviar el artículo. Estas correcciones serán verificadas mediante una segunda revisión por parte de los evaluadores originales. En caso de que las correcciones no se realicen dentro del plazo establecido, el artículo se programará para ser publicado en un número posterior de la revista.

El proceso completo, desde la recepción del artículo hasta su aceptación, generalmente lleva alrededor de seis meses. La siguiente figura proporciona un desglose detallado de todo el proceso mencionado anteriormente.

POLÍTICAS DE SECCIÓN

Artículos originales: Esta investigación divisa criterios como el diseño pertinente del estudio, la lógica teórica y metodológica, el rigor en el manejo de la información y los métodos, lo fidedigno de los resultados, la discusión y conclusiones. Los trabajos tendrán una longitud máxima de 6500 palabras y mínima de 5500, incluyendo figuras, notas y referencias.

Artículos de revisión: Este tipo de investigación tiene como finalidad aportar a la actualización y recapitulación de nuevos saberes al exponer una revisión crítica de la literatura, citando de manera apropiada las referencias bibliográficas (entre 60 y 70 obras), y al complementar de manera argumentada, una valoración sobre la validez que establecen a sus conclusiones.

Ensayos: Este tipo de manuscrito el auto (es) reflexiona acerca de planteamientos y teorías vigentes de una forma crítica con el propósito de abrir otros debates en la comunidad del discurso.

Reseñas de libros: Abordan desde un tono crítico los libros especializados en educación y/o psicología, preferiblemente con 5 años de vigencia. Su extensión gira en torno a 2500 y 3000 palabras.

POLÍTICA DE ÉTICA Y BUENAS PRÁCTICAS

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

Los lineamientos están dirigidos a autores, revisores y editores:

COMPROMISOS DE LOS AUTORES

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

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

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

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

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

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

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

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

COMPROMISOS DE LOS REVISORES

Participación en la toma de decisiones editoriales: La revisión por pares tiene un papel esencial en apoyar a los editores en la toma de decisiones respecto a los artículos propuestos. Asimismo, brinda a los autores la oportunidad de mejorar la calidad de sus trabajos antes de una posible publicación. Los revisores se comprometen a realizar una evaluación crítica, honesta y constructiva, sin sesgos, tanto en términos de mérito científico como en calidad de redacción, basada en su experiencia y competencia.

Adherencia a los plazos de revisión: En caso de que un revisor considere que carece de la experiencia necesaria para evaluar el tema o no pueda cumplir con el período de revisión establecido, debe notificar de inmediato a los editores. Los revisores se comprometen a realizar las revisiones en el menor tiempo posible, garantizando el cumplimiento de los plazos de entrega. En la revista YACHAKUNA, se aplican restricciones rigurosas en cuanto a la retención de manuscritos pendientes, en consideración a los autores y sus trabajos.

Confidencialidad: Cada manuscrito que se les asigna debe ser manejado de manera completamente confidencial. En consecuencia, los revisores no deben compartir el contenido con personas ajenas sin la autorización explícita de los editores.

Imparcialidad y objetividad: Los revisores deben evaluar los manuscritos de manera imparcial y objetiva, basándose en el mérito científico y académico. No deben permitir prejuicios personales o preconcepciones influir en su revisión.

Reconocimiento de referencias ausentes: Los revisores se comprometen a identificar con precisión las citas bibliográficas de trabajos relevantes que el autor pudiera haber dejado fuera. Además, deben notificar a los editores si encuentran similitudes o solapamientos entre el manuscrito en revisión y otros trabajos previamente publicados.

Anonimato: Con el fin de asegurar la imparcialidad, objetividad y transparencia en el proceso de revisión, se preserva el anonimato de los autores antes de que sus trabajos sean enviados a revisión por pares. Si en algún momento se llegara a conocer la identidad de los autores, sus afiliaciones institucionales u otra información que pudiera revelar su identidad y comprometer la confidencialidad del documento, el revisor está obligado a informarlo de inmediato a los editores.

Plagio: Si el revisor tiene inquietudes sobre la posible reproducción sustancial de un artículo en relación con trabajos previos, debe informar a los editores y proporcionar una referencia detallada del trabajo anterior siempre que sea posible. La revista hace uso obligatorio de sistemas de detección de plagio y autoplagio, como Turnitin, tanto por parte de los revisores como de los editores.

Fraude: Si surge alguna incertidumbre, ya sea importante o mínima, acerca de la autenticidad o precisión de los resultados presentados en un artículo, es fundamental informar a los editores al respecto.

COMPROMISOS DE LOS EDITORES

Transparencia: Deben proporcionar información clara y completa sobre las políticas editoriales de la revista, incluyendo los procesos de revisión por pares, los criterios de selección y las pautas éticas a seguir por autores y revisores.

Selección de revisores calificados: Los editores se aseguran de seleccionar a revisores altamente capacitados y expertos en el campo científico correspondiente para proporcionar una evaluación crítica y experta del trabajo, minimizando al máximo cualquier sesgo. En la revista YACHAKUNA se opta por designar entre 2 revisores por cada trabajo, lo que garantiza una mayor objetividad en el proceso de revisión.

Imparcialidad y equidad: Los editores deben tomar decisiones editoriales imparciales y justas, basadas en el mérito académico y científico de los trabajos, sin discriminar por motivos de raza, género, origen étnico, afiliación institucional u otros factores no relacionados con la calidad de la investigación.

Confidencialidad: Los editores y el equipo de trabajo se comprometen a no divulgar información relacionada con los artículos enviados a la revista a ninguna persona que no sea el autor, los revisores y los editores. Se garantiza la confidencialidad de los manuscritos, los autores y los revisores, preservando así la integridad intelectual de todo el proceso.

Evitar conflictos de interés: Los editores deben revelar y gestionar cualquier conflicto de interés que pueda influir en sus decisiones editoriales, como relaciones personales o profesionales con autores, revisores o instituciones relacionadas con los trabajos enviados.

Cumplimiento de plazos: Cumplimiento de plazos: Los editores asumen la responsabilidad máxima de asegurar que se cumplan los plazos establecidos para las revisiones y la publicación de los artículos aceptados. Esto se hace con el objetivo de lograr una difusión rápida de los resultados. Los plazos publicados incluyen un máximo de 75 días para la evaluación o desestimación desde la recepción del manuscrito en la Plataforma de Revisión y un máximo de 120 días desde el inicio del proceso de revisión científica por expertos.

POLÍTICAS DE ACCESO ABIERTO

Los artículos publicados en la Revista Académica YACHAKUNA están sujetos a las siguientes condiciones: La Revista Académica YACHAKUNA conserva los derechos de propiedad intelectual (copyright) de las obras publicadas y promueve su reutilización bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-No-Comercial- Compartir Igual 4.0. Por lo tanto, se permite copiar, utilizar, difundir, transmitir y exhibir públicamente estas obras, siempre y cuando se cumplan los siguientes requisitos:

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

Las obras no pueden ser utilizadas con fines comerciales o con ánimo de lucro.
Es necesario mencionar la existencia de esta licencia de uso y sus especificaciones.

Cada artículo publicado en la revista recibirá un Identificador de Objeto Digital (DOI), como se ejemplifica a continuación:

Ejemplo de DOI: Poma Choquevilca, R., & Guarachi Ramos, R. (2023). “Trastorno depresivo en privados de libertad del Centro Penitenciario San Pablo de Quillacollo.” Revista Académica YACHAKUNA, 1(1), 1 –. Enlace DOI.
Estas disposiciones buscan garantizar el respeto a la propiedad intelectual, la correcta atribución de autoría y la promoción de la difusión no comercial de los contenidos publicados en la Revista Académica YACHAKUNA.

POLÍTICA ANTIPLAGIO

En la Revista Académica YACHAKUNA, todos los artículos sometidos a revisión pasan por un estricto proceso de detección de plagio, asegurando la autenticidad de los trabajos. Para lograrlo, se emplean diversos servicios especializados que examinan los textos en busca de similitudes gramaticales y ortográficas, garantizando que los artículos sean completamente originales y cumplan con los elevados estándares de calidad editorial necesarios para respaldar la producción científica legítima.

Se utiliza el programa Turnitin como herramienta para verificar la originalidad del contenido, y se establece un límite máximo permitido de similitud del 25%. Además, se lleva a cabo una revisión minuciosa para asegurarse de que todas las citas estén debidamente referenciadas y que los fragmentos literales estén claramente identificados mediante comillas, sangría y citación. En Revista Académica YACHAKUNA, se rechaza de forma enérgica cualquier forma de plagio en los artículos sujetos a evaluación.

POLÍTICA DE AUTOARCHIVO

La Revista Académica YACHAKUNA posibilita la autoarchivo de los artículos en su versión revisada y aprobada por el Consejo Editorial de la Revista Educación, de manera que estén disponibles en línea de forma gratuita a través de Internet, además que los documentos quedan depósitos, resguardos y preservados en su repositorio.

POLÍTICA DE PRESERVACIÓN DIGITAL

La Revista Académica YACHAKUNA cuenta con presencia en repositorios a nivel internacional, como Google Académico y Redalyc. Además, se guarda una copia de sus contenidos en el repositorio oficial de Fundación Editorial Crisálidas. A partir del año 2022, se asigna un Identificador de Objeto Digital (DOI) a todos sus artículos.

PROTOCOLOS DE INTEROPERABILIDAD

La Revista Académica YACHAKUNA permite el aprovechamiento de los metadatos, textos completos y archivos de los artículos publicados a través de la plataforma de Open Journal Systems. Esta cuenta con la implementación del protocolo OAI-PMH para la recolección de metadatos, disponible en la <https://revistayachakuna.com/index.php/revista-academica/issue/current>.

CONTENIDO

CUERPO EDITORIAL	3
POLÍTICAS	5
EDITORIAL	12
ARTÍCULOS ORIGINALES	
Fortalecimiento de la atención primaria en salud mediante el Proceso de Atención de Enfermería en dos comunidades rurales del cantón Salitre, Ecuador (2025)	15
Mora Barreno Ivonne Cleopatra, Mendieta Toledo Verónica del Cisne, Mora Barreno Dalia Guillermina, Medina Concepción Ariel	
2. Estrategias pedagógicas para fortalecer el vínculo afectivo en educación inicial	22
Naydelin Denisse Carranza Castañeda, Pamela Stephanie Montaleza Paredes, Geraldine Madeleine Olaya González, Emily Astrid Suárez Flor	
3. El Impacto de la Estimulación Temprana en el Desarrollo Cognitivo Infantil	32
Dayana Stefany Macias Guaigua, Stefania Michelle Molina Díaz, Linda Michelle Romero León, Michell Carolina Tigua Ortega	
4. Análisis de la Educación Plástica y Creativa en el Desarrollo de la Psicomotricidad Fina Infantil.	41
Bajaña Andrade Leonor Isabel, Franco Ordóñez Cruz Anahin, Medina Villamar Dayna Aleli, Montalvan Pluas Angie Geanella	
5. Alimentación Saludable y su Influencia en el Desarrollo Cognitivo de Niños del Nivel Inicial 1	55
Angulo Portugal María Fernanda, Arévalo González Génesis Lisbeth, Jarrin Justillo Kenyi Jomayra, Mendoza Olvera Rosalinda Cristina	
6. Actividades recreativas para el fortalecimiento de habilidades sociales en niños de educación inicial	64
Burgos Hernández Natali Dayana, Sánchez Mesa Madeleine Alexandra, Sánchez Matos Allison Milena, Tapia Miño María de los Ángeles w	
7. Perfil clínico y sociodemográfico de mujeres con diabetes gestacional atendidas en un hospital universitario de Guayaquil, Ecuador, 2024	76
Mendieta Toledo Lenin Byron	
8. Exploración sensorial como base del aprendizaje en la primera infancia	83
López Espinoza Conny Rashell, Cinthia Cristina Zapata Guillén, Bayona Reyes Vanessa Katherine	
9. La música como estrategia para mejorar el comportamiento en la primera infancia	90
Coello Mejía Stephany Nathaly, Crespo Peña Sally Lissette, León Espinoza Michelle Stephani, Vargas Parrales Daniela Verónica	

10. La socialización en la primera infancia y la importancia de los aspectos emocionales en el desarrollo autónomo.	98
Herrera Loor Karla Paulina, Intriago Caiza Joselyne Lisbeth	

ENSAYOS

11. Influencia y herencia de los Maestros Huella en la edificación académica de la Universidad de Guayaquil	108
Karen Franco Jiménez, Gabriela Moreira Galarza, Anggy Tigua Marcillo, Fátima Toala Jordán	
12. Perfil epistemológico del profesor universitario: bases para una práctica docente crítica y reflexiva	118
Verónica Isabel Mariño Bernal, Keyla Jemima Palacios Muñoz, Camila Isabela Quiroz Olvera, Lady Melanny Veintimilla Lucero	
13. Equidad de género en familia y escuela: desafíos y oportunidades hacia una sociedad inclusiva.	127
Gloria Sarai Lema Centeno, Ginger Vannesa Reyes Sánchez, Alexandra Luzmila Vargas Donoso, Johanna Elizabeth Vélez Delgado	
14. Reflexiones críticas en diálogo y análisis sobre los sentires de Lenin Mendieta Toledo	135
Génesis Andrea Reyes Erazo, Anggie Larreta Arteaga, Merly Musse Tite Quintero	
15. La neuroeducación como herramienta para potenciar el aprendizaje en niños de 4 a 5 años	146
Martínez Cruz Gisella Estefanía, Martínez Galarza Yelitza Betzabeth, Morán Quintero Dayana Jazmín, Mora Espinoza Nallely Nayla	
16. La influencia de la Inteligencia Emocional en la Autonomía y Adaptación durante la infancia	157
Dayra Karellys Hungria Apolinario, Melanie Michelle Maridueña Mariño, Samantha Jamileth Murillo Romero, Jessenia Jazmín Villamar Martínez	
17. La trascendencia de los valores en la formación de los niños de educación inicial.	169
Cerezo Franco Laura Rafaela, Neira Sampietro Mayerly Esther, Pinargote Rubio Lesly Juliet, Rodríguez Mera Caroline Stephanie	

EDITORIAL

Hacia una educación integral en la primera infancia

La primera infancia, que va desde el nacimiento hasta los cinco años, es una etapa crucial para el desarrollo humano. En este periodo se sientan las bases emocionales, sociales, cognitivas y neurobiológicas que guiarán la vida de cada persona. En los años recientes, la investigación en educación ha pasado de enfoques centrados exclusivamente en el currículo a perspectivas interdisciplinarias que comprenden lo complejo que son los procesos de aprendizaje durante los primeros años de vida. Esta perspectiva epistemológica ubica al niño no como un receptor pasivo de información, sino como un individuo activo y sensible a nivel emocional, que se encuentra inmerso en contextos biopsicosociales que impactan su desarrollo integral.

En este contexto, la neuroeducación aparece como un nexo entre la ciencia cerebral y el ejercicio pedagógico. Lejos de ser simplemente una moda, es un mandato científico y ético: comprender cómo el cerebro aprende para crear entornos educativos que honren su plasticidad, su ritmo y su diversidad funcional. La neuroplasticidad llega a su punto más alto durante los primeros años de vida, lo cual hace que cada experiencia, interacción, juego o rutina se conviertan en una ocasión para robustecer las redes neuronales y afianzar aprendizajes importantes. No obstante, este potencial se ve a menudo restringido debido a la permanencia de métodos tradicionales que separan la emoción y la cognición, dos aspectos inseparables en el proceso de aprendizaje, así como a la ausencia de preparación pedagógica en principios neurocientíficos.

Simultáneamente, la nutrición se muestra como otro elemento vital para el desarrollo neuronal, a pesar de que frecuentemente no se le da la importancia que posee. La malnutrición, ya sea por exceso o falta de micronutrientes, así como por desequilibrio de estos, no solamente tiene un impacto en el crecimiento físico; también pone en riesgo la mielinización, la sinaptogénesis y el funcionamiento de partes fundamentales del cerebro, como son la corteza prefrontal o el hipocampo. La presencia simultánea de sobrepeso infantil y desnutrición crónica en situaciones de gran desigualdad, como las que se han visto en varias provincias de Ecuador, pone de manifiesto una crisis sistémica que va más allá del ámbito médico. Se trata de una crisis relacionada con la justicia social, las políticas públicas y el acceso justo a entornos seguros desde el punto de vista nutricional. Asegurar una alimentación apropiada durante los primeros mil días de vida no es únicamente un asunto de salud, sino también una inversión en capital cognitivo y en futuras oportunidades.

Por otro lado, la dimensión lingüística se entrelaza estrechamente con estos procesos. El vocabulario y la comprensión no se desarrollan en el vacío, sino en contextos donde el lenguaje se experimenta, se juega y se negocia. Los juegos de rol y los narrativos se presentan como herramientas pedagógicas muy potentes, no solo por su habilidad para enriquecer el vocabulario, sino también por la capacidad que tienen de desarrollar la teoría de la mente, la empatía y la estructura lógica del razonamiento. Cuando los niños dramatizan, inventan historias o adoptan personajes, no solo ejercitan el lenguaje: exploran maneras de existir en el mundo. Esto pone de relieve que es fundamental contar con mediadores pedagógicos sensibles que, desde una perspectiva vygotskiana, proporcionen andamiajes para convertir el juego espontáneo en un instrumento para el desarrollo intencional.

En última instancia, el arte, y la música en especial, se está convirtiendo en una herramienta que cambia el ambiente emocional y de comportamiento en situaciones educativas tempranas. La música no es un ornamento en el aula, sino un medio de expresión de las emociones, un regulador del sistema nervioso autónomo y una vía para la cohesión social. Sus melodías, ritmos e instrumentaciones tienen la capacidad de regular los estados de ánimo, disminuir el estrés y promover la autoregulación, aspectos imprescindibles para el aprendizaje. No solo mejora la experiencia estética, sino que también potencia el enfoque, la memoria y la coordinación motriz al incorporar la música en la rutina diaria, lo que demuestra una vez más que lo cognitivo, lo emocional y lo sensorial están interrelacionados.

Se puede resumir que los progresos más recientes en campos como la neurociencia, la nutrición, la lingüística y la pedagogía del arte apuntan hacia una misma dirección: replantear el concepto de educación inicial desde un enfoque inclusivo, holístico y basado en ciencia. No es suficiente con “enseñar”; se necesita establecer ecosistemas de desarrollo en los que el juego, el arte, la alimentación, el afecto y la lengua se conecten con un propósito pedagógico. Este es el reto que afrontan los educadores, los investigadores, los responsables de políticas y las familias: crear sociedades que no solo provean alimento, sino que también nutran; que no solo enseñen, sino que también acompañen; que no solo escolaricen, sino que además humanicen.

Es esencial combinar los principios de la neuroeducación con métodos pedagógicos activos que tengan en cuenta las fases del desarrollo cognitivo y la plasticidad cerebral de los alumnos, en el marco de la enseñanza de la biología celular. La célula, en tanto unidad elemental de la vida, no debería ser presentada como un grupo de estructuras aisladas. Más bien, debe ser vista como un sistema dinámico y muy bien organizado, cuyo entendimiento se hace más profundo a través de analogías, modelado en tres dimensiones, experiencias multisensoriales y juegos simbólicos.

Estas estrategias, que están en consonancia con los descubrimientos más recientes de la neurociencia educativa, favorecen la memoria, la atención y la autorregulación emocional, lo que propicia un aprendizaje relevante que va más allá de simplemente memorizar. Asimismo, la combinación de la observación microscópica con roles y narrativas (como “ser una mitocondria en acción”) posibilita que los alumnos construyan conocimiento desde sí mismos, al combinar la observación a nivel microscópico con roles y narrativas (como “ser una mitocondria en acción”), los alumnos son capaces de edificar conocimiento a partir de la experiencia, lo que no solo mejora su entendimiento conceptual sino también su curiosidad científica.

Para seguir progresando en esta integración, la investigación de la primera infancia debe continuar yendo más allá de los compartimentos estancos e impulsando asociaciones entre sectores. Porque educar en los primeros años no es simplemente un entrenamiento para la vida, sino que, por sí mismo, es vivir a plenitud.

Dr. Lenin Rijkaard Mendieta Toledo. MSc.

Fortalecimiento de la atención primaria en salud mediante el Proceso de Atención de Enfermería en dos comunidades rurales del cantón Salitre, Ecuador (2025)

Strengthening primary health care through the Nursing Care Process in two rural communities of Salitre county, Ecuador (2025)

Mora Barreno Ivonne Cleopatra¹, Mendieta Toledo Verónica del Cisne², Mora Barreno Dalia Guillermina³,
Medina Concepción Ariel⁴

Resumen

El estudio tuvo como objetivo caracterizar las condiciones de salud, los factores sociales y el efecto de un programa de vinculación comunitaria que buscaba reforzar la atención primaria en salud a través del Proceso de Atención de Enfermería (PAE) en dos comunidades rurales del cantón Salitre, provincia del Guayas, Ecuador. Se utilizó una metodología descriptiva y transversal con base comunitaria; fue llevado a cabo en 2025 en las comunidades Candilejos de Abajo (42 personas; 13 familias) y Rabasco (30 familias; 103 individuos). Se realizaron visitas domiciliarias, se llenaron fichas familiares, se tomaron signos vitales y se llevó a cabo una observación estructurada de las condiciones habitacionales, los servicios básicos y las prácticas de autocuidado. Además, se complementaron estas acciones con actividades educativas sobre agua segura, desnutrición infantil y hábitos saludables. Se detectó en Rabasco una prevalencia de hipertensión arterial del 18,4%, diabetes mellitus del 3,9%, discapacidad del 7,8% y una doble carga nutricional infantil (0,97% para cada uno: desnutrición y sobrepeso). En cambio, en Candilejos de Abajo se registró una prevalencia de anemia infantil del 4,8%, hipertiroidismo juvenil del 2,4%, diabetes del 2,4% e hipertensión en el 19%. En consonancia con los determinantes sociales de la salud que han sido identificados en las áreas rurales de Ecuador, tanto una como la otra comunidad mostraron casas en condiciones precarias, hacinamiento, escaso acceso a agua segura (dependencia de pozos y tanques) y baja escolaridad. Se llegó a las siguientes conclusiones: el PAE, al ser aplicado, posibilitó describir el estado de salud, poner en evidencia la elevada carga de afecciones crónicas y circunstancias relacionadas con la pobreza estructural, y reforzar la educación sanitaria en comunidades rurales que fueron priorizadas. Es necesario establecer redes de atención primaria que sean sostenibles y culturalmente adecuadas, las cuales estén conectadas con políticas nacionales, como el Modelo de Atención Integral de Salud.

Palabras clave: Enfermería comunitaria; atención primaria de salud; factores sociales que determinan la salud; Ecuador; hipertensión arterial; área rural.

Abstract

The study aimed to characterize health conditions, social factors, and the effect of a community linkage program that sought to strengthen primary health care through the Nursing Care Process (NCP) in two rural communities of the Salitre canton, Guayas province, Ecuador. A descriptive, cross-sectional, community-based methodology was used; it was conducted in 2025 in the communities of Candilejos de Abajo (42 people; 13 families) and Rabasco (30 families; 103 individuals). Home visits were made, family records were completed, vital signs were taken, and a structured observation of housing conditions, basic services, and self-care practices was conducted. Furthermore, these actions were complemented by educational activities on safe water, child malnutrition, and healthy habits. In Rabasco, a prevalence of arterial hypertension of 18.4%, diabetes mellitus of 3.9%, disability of 7.8%, and a double nutritional burden in children (0.97% for each: malnutrition and overweight) was detected. In contrast, in Candilejos de Abajo, the prevalence of child anemia of 4.8%, juvenile hyperthyroidism of 2.4%, diabetes of 2.4%, and hypertension of 19% was recorded. Consistent with the social determinants of health identified in Ecuador's rural areas, both communities showed houses in precarious conditions, overcrowding, limited access to safe water (dependence on wells and tanks), and low schooling levels. The following conclusions were reached: the NCP, when applied, made it possible to describe health status, reveal the high burden of chronic conditions and circumstances related to structural poverty, and strengthen health education in prioritized rural communities. It is necessary to establish sustainable and culturally appropriate primary care networks that are connected with national policies, such as the Comprehensive Health Care Model.

Keywords: Community nursing; primary health care; social determinants of health; Ecuador; arterial hypertension; rural area

1. Universidad Tecnológica ECOTEC, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8415-0820>. imora@ECOTEC.edu.ec

2. Unidad Educativa La Salle, Loja, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6291-0434>. veronica.mendieta@lasalleloja.edu.ec

3. Universidad Tecnológica ECOTEC, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8622-4527>. dmorab@ecotec.edu.ec

4. Universidad Tecnológica ECOTEC, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9705-1725>. amedina@ecotec.edu.ec



INTRODUCCIÓN

La estrategia primordial para progresar en dirección a la cobertura universal, disminuir inequidades y tratar los determinantes sociales de la salud, particularmente en entornos rurales y desfavorecidos, es la atención primaria en salud (APS). En el país de Ecuador, la Red Pública Integral de Salud y el Modelo de Atención Integral de Salud (MAIS) han dado prioridad a la atención primaria en salud (APS) con un enfoque comunitario, intercultural y territorial, coordinando acciones de cuidado permanente, prevención y promoción durante todo el ciclo vital.

Una porción significativa de la carga de enfermedad y la distribución desigual de riesgos entre zonas rurales y urbanas puede explicarse a través de los determinantes sociales de salud, que incluyen el acceso a agua segura y servicios básicos, las condiciones de vivienda, los ingresos y la escolaridad. La presencia de factores de riesgo cardiometabólicos, tales como glucosa y colesterol altos, obesidad y presión arterial alta, es notable en estudios recientes realizados en áreas rurales de Ecuador. Esto aumenta la probabilidad de padecer enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT) y enfermedades cardiovasculares.

La enfermería comunitaria tiene un papel fundamental en la implementación del MAIS en este escenario, ya que dirige los procesos de evaluación familiar, educación para la salud y seguimiento de la atención en el primer nivel. Para formar a los profesionales del futuro, es necesario que los estudiantes tengan experiencias de conexión con la sociedad que los acerquen a situaciones rurales, las cuales se caracterizan por pobreza en múltiples dimensiones, desigualdades en el acceso y exposición al mismo tiempo a enfermedades infecciosas y crónicas.

El cantón Salitre, ubicado en la provincia de Guayas, cuenta con comunidades rurales como Rabasco y Candilejos de Abajo que tienen problemas de infraestructura, son vulnerables a las inundaciones y ofrecen servicios de salud

limitados; estas circunstancias propician situaciones complejas en términos sanitarios. En respuesta a esto, la Universidad ECOTEC implementó un proyecto de vinculación comunitaria con el objetivo de reforzar la APS. Este proyecto se basa en el uso del Proceso de Atención de Enfermería (PAE) y en medidas educativas relacionadas con la salud.

Este artículo tuvo como objetivo exponer las condiciones de salud, los factores sociales determinantes y el efecto de un programa de vinculación comunitaria en Rabasco y Candilejos de Abajo. Se incluyó evidencia local para enriquecer la bibliografía más reciente sobre APS, ECNT y determinantes sociales de la salud en áreas rurales del Ecuador.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio descriptivo, transversal, de enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), basado en un proyecto de vinculación universidad-comunidad ejecutado entre junio y agosto de 2025 en dos comunidades rurales del cantón Salitre: Rabasco y Candilejos de Abajo, provincia del Guayas, Ecuador. Los aspectos cualitativos se enfocaron en las percepciones, prácticas y necesidades sanitarias desde una perspectiva comunitaria, mientras que los cuantitativos se concentraron en la caracterización de determinantes sociales y epidemiológicos.

Ámbito y población

Rabasco, es un recinto rural que cuenta con cerca de 30 familias y 103 personas evaluadas dentro del proyecto; Candilejos de Abajo tiene, en cambio, 13 familias y 42 individuos evaluados. Las viviendas en ambas comunidades son de caña, cemento o mixtas, cuentan con animales dentro de las casas, dependen del agua que llega a través de pozos o camiones cisterna y han tenido inundaciones en varias ocasiones.

Se incorporaron todos los individuos que vivían en las casas visitadas y que consintieron en participar, siempre y cuando hubiera un

adulto responsable presente para firmar el consentimiento informado; quedaron fuera de la investigación viviendas vacías o aquellas cuyos habitantes se negaran explícitamente.

Procedimientos e instrumentos

Las actividades se organizaron en jornadas comunitarias y académicas, con alumnos de medicina y enfermería, bajo la supervisión de profesores. Las herramientas fundamentales que se utilizaron fueron: entrevistas semiestructuradas, un familiograma, fichas familiares estandarizadas y una guía para observar los servicios básicos, las condiciones de vivienda y las prácticas sanitarias.

Se tomaron los signos vitales (temperatura, frecuencia cardíaca y presión arterial), así como la talla, el perímetro abdominal y el peso de las personas durante las visitas domiciliarias; también se obtuvieron antecedentes personales de enfermedades crónicas no transmisibles, discapacidades y otras afecciones relevantes. El diagnóstico comunitario se llevó a cabo con el registro de la clase de vivienda, hacinamiento, disponibilidad y tratamiento del agua para consumo, gestión de desechos sólidos y presencia de animales.

Además, se llevaron a cabo sesiones de educación sobre cloración del agua, nutrición infantil, prevención de enfermedades transmitidas por vectores y alimentación sana; estas sesiones estaban respaldadas por folletos impresos que el equipo de alumnos había creado con información adaptada al contexto local.

Análisis de datos

Las cifras cuantitativas se organizaron en tablas de frecuencias y porcentajes, con base en el ciclo vital, el género y la condición de salud (como diabetes, hipertensión, anemia, hipertiroidismo, sobrepeso infantil y desnutrición). Se calcularon prevalencias simples por comunidad y condición (casos entre la población evaluada multiplicado por 100). Siguiendo los marcos conceptuales más recientes de la Organización Panamericana de la Salud (2021), se resumieron los determinantes

sociales en matrices que comprenden el acceso a servicios sanitarios, agua potable, ingresos, educación, condiciones del hogar y redes de apoyo. Se llevó a cabo una lectura analítica de los testimonios de beneficiarios y las notas de campo para el componente cualitativo, detectando categorías emergentes relacionadas con barreras de acceso, percepciones sobre la APS y prácticas de autocuidado.

Consideraciones éticas

El proyecto fue aprobado por los líderes comunitarios y las autoridades académicas, y se desarrolló dentro de las políticas de vinculación social de la Universidad ECOTEC. Se obtuvo el consentimiento informado, ya sea escrito o verbal, de los participantes o sus representantes. Con ello se aseguró que la información obtenida fuera utilizada con fines académicos y para mejorar a nivel comunitario, manteniendo la confidencialidad. La investigación concuerda con los principios éticos para la investigación en salud en grupos vulnerables y el respeto por la dignidad humana, de acuerdo a las políticas sanitarias nacionales (Asociación Médica Mundial, 2024).

RESULTADOS

Características sociodemográficas

En Rabasco, se analizaron 103 individuos pertenecientes a 30 familias. La mayoría del grupo etario estuvo constituida por adultos de entre 30 y 64 años (51,5%), seguidos por los jóvenes adultos y los adolescentes, con una proporción levemente mayor de hombres (56) en comparación con las mujeres (47). Se llevó a cabo una evaluación de 42 individuos de 13 familias en Candilejos de Abajo, con una mayoría de adultos mayores y adultos en edad laboral, y con una distribución por género que se compone de 19 hombres y 23 mujeres.

Condiciones de salud en Rabasco

Tabla 1.

Principales condiciones de salud en Rabasco

Condición	Casos	Población	Prevalencia (%)
Hipertensión arterial	19	103	18,45
Diabetes mellitus tipo 2	4	103	3,88
Discapacidad (diversos tipos)	8	103	7,77
Desnutrición infantil	1	103	0,97
Sobrepeso infantil	1	103	0,97

Nota: datos de campo y archivo

Análisis. En adultos y personas mayores, la hipertensión arterial fue la que más contribuyó a la carga de ECNT, mientras que en adultos y niños el sobrepeso y en mujeres la diabetes fueron otras afecciones incluidas. Se detectaron varios tipos de discapacidad (visual, motora e intelectual), sobre todo en adultos que están en edad laboral, lo cual indica un posible efecto en la economía familiar y la productividad.

Condiciones de salud en Candilejos de Abajo

Tabla 2.

Principales condiciones de salud en Candilejos de Abajo

Condición	Casos	Población	Prevalencia (%)
Hipertensión arterial	8	42	19,05
Diabetes mellitus tipo 2	1	42	2,38
Anemia infantil	2	42	4,76
Hipertiroidismo juvenil	1	42	2,38

Nota: datos de campo y archivo

Análisis. En la población juvenil se detectaron anemia infantil y un caso de hipertiroidismo, además de una prevalencia de hipertensión parecida a la de Rabasco, que necesitan un seguimiento especializado.

La presencia simultánea de ECNT y problemas nutricionales en niños muestra que hay una transición epidemiológica en marcha y vacíos en la prevención primaria.

Determinantes sociales y vivienda

En Rabasco, el 57% de las casas tenían hacinamiento y eran viviendas mixtas de caña y cemento, además de que había animales dentro del hogar con frecuencia. En cambio, en Candilejos de Abajo, el 88% de las casas evidenciaban un hacinamiento significativo y condiciones precarias. En las dos comunidades, el acceso al agua para el consumo humano dependía de los tanqueros y pozos.

El agua se hervía o cloraba de forma irregular y no existían sistemas establecidos para la recolección de residuos, lo cual propiciaba la proliferación de vectores y aumentaba el riesgo de contraer enfermedades transmitidas por el agua.

Las matrices de determinantes sociales mostraron una fuerte dependencia del trabajo informal, un bajo nivel educativo en adultos, ingresos reducidos, problemas para acceder geográficamente a servicios sanitarios y poca conexión con redes institucionales de apoyo. Se descubrió que la sobrecarga de trabajo de cuidado en mujeres cuidadoras es un elemento esencial vinculado a descuidar su salud y a dar poca relevancia a los chequeos preventivos.

Impacto de la intervención comunitaria

El proyecto facilitó la identificación precoz de situaciones que requerían seguimiento o derivación (diabetes, hipertensión no controlada, anemia infantil, hipertiroidismo), además de proporcionar educación individualizada acerca de nutrición, manejo de agua segura y signos de alerta. Igualmente, se produjeron materiales académicos (como fichas familiares, análisis de datos y posters científicos) y se reforzaron las habilidades de los alumnos en APS, comunicación comunitaria y uso del PAE en contextos rurales.

DISCUSIÓN

Los hallazgos evidencian una alta prevalencia de hipertensión arterial en las dos comunidades, alrededor del 18-19%. Esto está en conformidad con informes recientes sobre factores de riesgo cardiometabólicos en áreas rurales de Ecuador, donde se observan niveles elevados de presión arterial alta, obesidad abdominal y trastornos metabólicos. Esta carga de ECNT se añade a la persistencia de problemas nutricionales en la niñez (como el sobrepeso, la desnutrición y la anemia), lo que resulta en una doble carga de enfermedad típica de situaciones con cambios en los patrones epidemiológicos.

Las condiciones sociales detectadas —escasa escolaridad, viviendas en mal estado, escaso acceso a agua potable y servicios sanitarios, así como ingresos reducidos— concuerdan con lo que dice la literatura sobre el impacto significativo de estas circunstancias en la salud de poblaciones rurales del Ecuador. El riesgo de enfermedades por vectores y transmitidas por el agua aumenta debido a la dependencia de tanqueros y pozos, así como a la ausencia de sistemas para saneamiento. Esto ha sido documentado en los reportes nacionales sobre el MAIS y la salud en el país.

Desde el punto de vista de la enfermería comunitaria, la intervención posibilitó que el PAE se pusiera en práctica en situaciones reales, incorporando la valoración integral, el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de cuidados enfocados en promover y prevenir en APS. Experiencias comparables en América Latina subrayan la capacidad de los programas de enlace entre las universidades y las comunidades para optimizar las competencias laborales y producir información que sea útil para organizar los servicios sanitarios locales.

El diseño descriptivo sin grupo de comparación, el tamaño pequeño de la muestra, que se limita a dos comunidades, y la falta de seguimiento longitudinal para poder valorar cambios estables en indicadores sanitarios después de la intervención son algunas de las restricciones del estudio. Igualmente, algunos datos clínicos se fundamentaron en mediciones puntuales y en autorreportes, lo que podría llevar a una sobreestimación o subestimación de la prevalencia verdadera de ciertas patologías.

A pesar de estas limitaciones, la investigación proporciona evidencia contextualizada acerca del estado de salud y los determinantes sociales en poblaciones rurales de Salitre. Esto complementa los estudios a gran escala sobre APS y DSS en Ecuador y brinda información específica para que los equipos de salud de primer nivel actúen.

Conclusiones

En el marco de determinantes sociales adversos y pobreza multidimensional, la caracterización epidemiológica de Rabasco y Candilejos de Abajo mostró una elevada carga de enfermedades crónicas no transmisibles, especialmente hipertensión arterial, al mismo tiempo que se presentaban problemas nutricionales y anemia infantil.

El hacinamiento, las condiciones de vivienda deficientes, la escasa disponibilidad de agua potable y el bajo nivel educativo son elementos estructurales que afectan la salud y obstaculizan el acceso adecuado y constante a los servicios de atención primaria.

La intervención comunitaria fundamentada en el Proceso de Atención de Enfermería posibilitó la identificación de casos peligrosos, el fortalecimiento de la educación para la salud y la producción de información importante para la planificación local, mientras que mejoró las habilidades de los alumnos en APS y trabajo comunitario.

Se sugiere: a) robustecer la red de APS en Salitre a través de estrategias fuera de los muros, brigadas móviles y coordinación con el MAIS; b) crear programas de educación sanitaria continua que se ajusten al nivel educativo de la gente; c) poner en marcha políticas intersectoriales para optimizar el agua, la vivienda y el saneamiento; y d) fortalecer la conexión comunitaria como un eje formativo dentro de las carreras sanitarias, abordando determinantes sociales y derechos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bambra, C., Riordan, R., Ford, J., & Matthews, F. (2020). The COVID-19 pandemic and health inequalities. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 74(11), 964–968. <https://doi.org/10.1136/jech-2020-214401>
- Becerril-Montekio, V., Medina, G., & Aquino, R. (2022). Primary health care in Latin America: Progress and challenges. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 46, e12. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2022.12>
- Braveman, P., & Gottlieb, L. (2014). The social determinants of health: It's time to consider the causes of the causes. *Public Health Reports*, 129(Suppl. 2), 19–31. <https://doi.org/10.1177/00333549141291S206>
- Cheza, C. V. E., et al. (2025). Evaluación de los factores de riesgo cardiovascular en población rural ecuatoriana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(11), 1–15. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i11.20673
- Comes, Y., Solís, C., & Gómez, C. (2021). Atención primaria de salud en América Latina: Reformas, logros y desafíos. *Salud Colectiva*, 17, e3390. <https://doi.org/10.18294/sc.2021.3390>
- García-Subirats, I., Vargas, I., Mogollón-Pérez, A. S., De Paepe, P., Ferreira da Silva, M. R., Unger, J. P., & Vázquez, M. L. (2014). Inequities in access to health care in different health systems: A study in municipalities of central Colombia and north-eastern Brazil. *International Journal for Equity in Health*, 13(1), 10. <https://doi.org/10.1186/1475-9276-13-10>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). Informe mundial sobre los determinantes sociales de la salud. OMS. <https://www.who.int>
- Organización Panamericana de la Salud. (2021). Atención primaria de salud en las Américas: Renovación y desafíos post-COVID-19. OPS. <https://www.paho.org>
- Organización Panamericana de la Salud. (2023). Estrategia para abordar las enfermedades no transmisibles en la atención primaria de salud. OPS. <https://iris.paho.org>
- Ribeiro, K. G., & Franco, T. B. (2022). Community health work in primary care in Latin America: Contributions and challenges. *Global Public Health*, 17(6), 1082–1095. <https://doi.org/10.1080/17441692.2021.1963620>

Secretaría de Salud del Ecuador. (2021). Lineamientos operativos para la implementación del Modelo de Atención Integral de Salud (MAIS). Ministerio de Salud Pública. <https://www.salud.gob.ec>

Vega-Romero, R., & Vásquez, M. L. (2019). Atención primaria integral de salud en América Latina: Perspectivas para la renovación. *Revista de Salud Pública*, 21(2), 1–8. <https://doi.org/10.15446/rsap.V21n2.74323>

Estrategias pedagógicas para fortalecer el vínculo afectivo en educación inicial

Pedagogical Strategies to Strengthen the Affective Bond in Early Childhood Education

Naydelin Denisse Carranza Castañeda¹, Pamela Stephanie Montaleza Paredes², Geraldine Madeleine Olaya González³,
Emily Astrid Suárez Flor⁴

Resumen

El presente proyecto se desarrolla con la finalidad de determinar el impacto afectivo y emocional que tienen los niños hacia un docente y como este ayuda a la adaptación de estrategias pedagógicas ligadas al constructivismo. Como parte de las estrategias metodológicas, esta investigación se desarrolló con un enfoque de tipo cualitativo, con un alcance bibliográfico, no experimental. Como resultado de las distintas fuentes investigadas y analizadas bajo un proceso de discusión, se determinó que estas estrategias, aportan significativamente al aprendizaje autónomo, usando métodos constructivistas, que van desde la exploración y la práctica independiente, sin descuidar aspectos como la colaboración y el trabajo en equipo, además, que estrategias aplicadas al juego y la motivación, promueven un desarrollo afectivo entre el niño y la docente, sostenido por el respeto y la valoración a su labor como educadoras.

Palabras claves: Estrategias pedagógicas, vínculo afectivo, constructivismo, herramientas pedagógicas, educación inicial.

Abstract

The present project is developed with the aim of determining the affective and emotional impact children have towards a teacher and how this influences the adaptation of pedagogical strategies linked to constructivism. As part of the methodological strategies, this research was conducted with a qualitative approach, with a bibliographic scope, and non-experimental design. As a result of the various sources investigated and analyzed through a discussion process, it was determined that these strategies significantly contribute to autonomous learning, employing constructivist methods that range from exploration to independent practice, without neglecting aspects such as collaboration and teamwork. Furthermore, strategies applied to play and motivation promote affective development between the child and the teacher, supported by respect and appreciation for their role as educators

Keywords: Pedagogical strategies, emotional bond, constructivism, pedagogical tools, early childhood education.

1. Universidad de Guayaquil, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7742-3670>. Naydeline.carranzac@ug.edu.ec
2. Universidad de Guayaquil, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0236-4758>. stephanie.montalezap@ug.edu.ec
3. Universidad de Guayaquil, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0255-9491>. geraldine.olayag@ug.edu.ec
4. Universidad de Guayaquil, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7789-0255>. emily.suarezf@ug.edu.ec



INTRODUCCIÓN

El vínculo afectivo.

Un vínculo afectivo se genera mediante estímulos emocionales, que generan un apego entre las personas, aumentando la interacción social y aptitudes interpersonales como la confianza, el respeto y la lealtad. Si tomamos en cuenta el lazo afectivo en el contexto educativo, podría asociarse con las habilidades que surgen en circunstancias positivas que robustecen la relación entre el profesor y el alumno, generando un entorno educativo más favorable, fomentando la confianza y el respeto dentro del aula y, especialmente, hacia el docente y viceversa.

Desde el punto de vista de Mendieta et al., (2025), es fundamental la relación emocional para que los niños se desarrollen plenamente, ya que una buena conexión entre el maestro y el alumno contribuye significativamente a la “adaptación escolar” de los menores. Según esta definición, la relación positiva entre el niño y la educadora tendrá un efecto positivo en algunas dimensiones del desarrollo, como la mejora de destrezas tales como la empatía, el respeto, la autoestima y otras acciones que ayuden a fortalecer la inteligencia emocional de los niños.

Por otro lado, Ivonne y Bernal (2025) manifiestan que, especialmente en la primera infancia, el vínculo afectivo significa “autonomía y seguridad”. Ante esta perspectiva es importante desde el primer momento de interacción, establecer una relación afectiva entre la educadora y los infantes, para que estos sientan bienestar y seguridad al ser partícipes de las clases.

El Centro de desarrollo infantil CDI EUROAMERICANO, (2025), asegura que un exitoso vínculo entre el docente y el estudiante aporta mejoras significativas dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, gracias a la confianza positiva que se genera en el alumno, las clases resultan más armoniosas y dinámicas para los niños.

Entre otros beneficios indicados por los autores se encuentran:

- Optimiza el ambiente educativo del aula. En otras palabras, al facilitar la participación de los estudiantes, permite que se sientan cómodos en el aula.
- La motivación se incrementa. Un maestro que promueve la unión al crear lazos de cariño propicia que los niños se sientan más motivados y con deseos de continuar aprendiendo y participando por voluntad propia.
- Optimiza el rendimiento en los estudios. Los alumnos que están a gusto en el aula, tanto con su profesor como con sus compañeros, desarrollan un nivel auténtico de atención, lo que les posibilita obtener un buen desempeño académico.

Al examinar estos beneficios, se nota que para establecer un vínculo afectivo de manera adecuada es necesario implementar estrategias relacionadas no solamente con la parte emocional, sino también mejorar el desempeño académico y la convivencia en el salón de clase. ¿Qué estrategias pedagógicas fomentan el vínculo afectivo de los niños?

Rodelo., (2025), infieren en la influencia de la intervención pedagógica, como recurso indispensable para mejorar el desarrollo socioafectivo de los infantes, que surge gracias al vínculo afectivo entre el docente y el alumnado, proponiendo actividades que fomenten la conversación amena y libre, haciendo que los niños se sientan cómodos gracias a la flexibilidad con la que se maneja la clase, fomentando también las relaciones sociales entre compañeros.

Es importante considerar que las estrategias propuestas, representan actividades que fomenten la interacción activa y asertiva, dando a conocer que la comunicación es fuente clave para promover vínculos de afectividad entre docentes y estudiantes. (Córdoba y otros, 2021), definen múltiples estrategias didácticas para fortalecer el vínculo emocional, que están ligadas al juego dinámico. Estas actividades podrían

ser dinámicas introductorias divertidas para iniciar la clase con energía, brindando al niño motivación para trabajar y participar en el aula; realizar pausas activas que ayuden a la relajación de los niños en momentos tediosos o de alto estrés.

Lo importante a considerar es que estas estrategias deben no solo incluir un formato lúdico, también deben ser interactivas y que fomenten las buenas relaciones y la convivencia sana dentro del salón de clases.

METODOLOGÍA

Se llevó a cabo el proceso de investigación utilizando un enfoque cualitativo, con una indagación descriptiva y bibliográfica que reunió datos de diversas fuentes, como por ejemplo artículos científicos, investigaciones académicas y publicaciones digitales actualizadas correspondientes al periodo de los últimos cinco años (2021-2025).

La información usada en el desarrollo de este artículo fue extraída de revistas como, Revista de la facultad de medicina, Revista Sinergia Académica, Revista Polo del conocimiento, Revista Científica Multidisciplinaria HEXACIENCIAS, Clínica Universidad de Navarra, además de tesis o proyectos de titulación obtenidos de Repositorios académicos de la Universidad Politécnica Salesiana, La Universidad de Guayaquil, incluida su biblioteca Virtual de “eLibros.net”, que brindaron información relevante sobre el tema.

Entre los términos de búsqueda utilizados se encuentran “Estrategias pedagógicas”, “Vínculo afectivo”, “Formas de establecer el vínculo afectivo”, “Estrategias que promueven el vínculo afectivo entre docentes y estudiantes”, “el apego emocional”, “Diferencias entre vínculo afectivo y confianza”, “Dificultades para establecer un vínculo afectivo”, “La flexibilidad pedagógica y el vínculo afectivo”, “Misión de las instituciones educativas en el vínculo docente-estudiante” y “Labor de la familia”.

Estas búsquedas bibliográficas se estructuraron en 10 fuentes principales, que resultaron relevantes para la investigación.

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

RESULTADOS

Tabla 1.

Matriz de contraste y concordancia

N ^o	Titulo	Objetivo	Metodología	Resultados	Discusión	Conclusiones
1	Estrategias Pedagógicas en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior incluyendo Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.	Determinar estrategias que mejoren la comunicación.	Revisión documental.	Las estrategias actuales están vinculadas a las tecnologías.	Se necesitan capacitaciones que fomenten el uso correcto de recursos	Las tecnologías son recursos innovadores, para mejorar el aprendizaje
2	Aplicación de un juego didáctico como estrategia pedagógica para la enseñanza de la estequiometría	Aplicar juegos didácticos para el desarrollo académico.	Enfoque cualitativo	Los juegos impactan en la motivación de los niños	El aprendizaje mediante el juego fomenta el interés por la clase.	Los juegos son recursos integradores para fortalecer el aprendizaje significativo.
3	El juego como estrategia pedagógica en la enseñanza de niños a partir de una revisión sistemática	Determinar la importancia del juego en la enseñanza.	Investigación cuasiexperimental	El juego fortalece las habilidades cognitivas.	Se necesitan planificar juegos acordes a los intereses de los niños	El juego aporta al desarrollo cognitivo.

4	Análisis cuantitativo de un proceso de enseñanza soportado en una estrategia pedagógica de gamificación	Analizar los beneficios de la gamificación como recurso de aprendizaje.	Análisis sistemático y cuantitativo.	La gamificación fomenta habilidades de atención y percepción.	Se debe fomentar capacitaciones sobre las estrategias gamificadoras	Implementar estrategias de gamificación, favorece a la construcción del conocimiento.
5	El juego como estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en la primera infancia	Determinar la importancia del juego en el pensamiento lógico.	Enfoque cualitativo y revisión documental.	El juego fortalece habilidades de pensamiento lógico.	Se necesita infundir el pensamiento lógico, mediante juegos de memoria y destreza.	El juego se considera como una actividad rectora dentro de la primera infancia.
6	El vínculo afectivo docente-estudiante en inicial II” niños de 4 a 5 años	Conceptualizar la definición de vínculo afectivo	Diseño descriptivo y exploratorio.	El vínculo afectivo mejora el rendimiento académico.	Este vínculo se fomenta con la confianza y el respeto.	Un vínculo afectivo sólido contribuye significativamente al bienestar emocional de los niños
7	Fortalecimiento de vínculos afectivos en primera infancia a través de experiencias teatrales	Influencia del teatro para fortalecer el	Estudio de caso cualitativo	La expresión teatral favorece la	Las dramatizaciones deben basarse en	El teatro es la principal forma de expresión y

		vínculo afectivo.		afectividad entre pares.	situaciones reales y con impacto emocional	sentimentalismo.
8	Fortalecimiento de los vínculos afectivos de los padres de familia, mediante el juego como estrategia de aprendizaje en la escuela de padres del programa de primera infancia del área rural del municipio de Suesca – Cundinamarca.	Analizar la influencia de los padres para el vínculo afectivo entre niños y docentes.	Enfoque cualitativo.	Los padres no desempeñan su rol activo.	Se necesita que los padres se involucren junto a los docentes.	El refuerzo de vínculos afectivos se basa en la aceptación y cooperación entre padres y docentes.
9	El vínculo afectivo en la infancia como base para el desarrollo global de la persona.	Analizar la importancia del vínculo afectivo en el desarrollo integral.	Revisiones bibliográficas.	El vínculo ayuda al desarrollo de habilidades psicomotrices y comunicativas.	El afecto y la confianza dentro del aula generan motivación.	Se necesita de actividades que promuevan las relaciones interpersonales.
10	La familia y la literatura infantil: estrategia pedagógica para fortalecer los vínculos afectivos entre las familias los niños y las niñas de preescolar y primero de primaria en la institución educativa Cauchos Mogotes Santander.	Analizar la misión de la familia para fortalecer los vínculos	Revisión y análisis teórico-pedagógico	La relación entre la familia y la escuela aporta al	El trabajo conjunto mejora la comprensión del niño	La alianza familia-escuela fomenta la regulación emocional

		s entre docent e- estudia nte.		víncul o afectiv o de los niños.	y su compor tamient o	al y mejora el vínculo dentro del aula de clases.
--	--	--	--	--	--------------------------------	--

Nota: datos extraídos de los artículos de la revisión

La revisión bibliográfica refleja una diversidad de fuentes consultadas, las mismas que encierran investigaciones de tipo cualitativa y con diseños mayoritariamente experimentales, todas encaminadas a comprender el significado del vínculo afectivo y su impacto en el aula de clases, estos resultados brindan también estrategias que pueden usar los docentes para fomentar este vínculo con sus alumnos.

Entre los objetivos, la mayoría de las investigaciones se centran en identificar la importancia y el impacto del vínculo afectivo, reconocer los beneficios de este vínculo para el desarrollo académico y emocional y a su vez establecer estrategias y juegos útiles para su fortalecimiento.

La investigación de Mendieta et al. (2025) señala que un vínculo afectivo adecuado potencia el rendimiento escolar en los niños, especialmente debido a la confianza que se transmite en el aula. Por otro lado, Cordero (2021) puntualiza que dicho vínculo es fundamental para el desarrollo comunicativo y psicomotor, lo cual sugiere que una buena relación entre maestro y alumno estimula ciertas habilidades integrales.

En cuanto a los métodos utilizados se observa que la mayoría de las investigaciones presentan Regiones bibliográficas, como es el caso de Montesino y Rodríguez, (2021), otras contienen análisis sistemáticos como la de Ojeda et al., (2022), y revisiones documentales como la de Sánchez et al., (2021), estas metodologías

permitieron conocer distintas perspectivas, guiadas a la forma de abordar estrategias pedagógicas relacionadas al vínculo afectivo.

Los resultados más destacados mencionan que un componente de principios esenciales como el respeto y la confianza, que proporciona a los niños la seguridad para crecer en un entorno cómodo.

Para esto, se pueden emplear varias tácticas que fomentan las relaciones interpersonales; una de ellas es el teatro. Según Buitrago y Bernal (2021), esta práctica contribuye a la afectividad entre pares, lo cual significa que promueve el trabajo en equipo, la cooperación y el fortalecimiento de estados emocionales positivos.

Estos estudios hicieron posible conocer el impacto que tiene la relación afectiva en el aula, funcionando con algunos elementos motivadores que incitan al niño a participar de la clase y desarrollarse libremente, pero con características socioemocionales relacionadas con el respeto, la confianza, la empatía y el cariño.

DISCUSIÓN.

El análisis realizado permitió conocer la relación existente entre las estrategias pedagógicas y el vínculo afectivo, Estos resultados dan a conocer la importancia de implementar recursos, actividades y dinámicas que fortalezcan el vínculo afectivo y emocional entre docentes y estudiantes. Iniciando con el estudio de Mendieta et al., (2025), que el vínculo afectivo siempre

se fomenta a través de la confianza y el respeto mutuo, estos valores no surgen necesariamente con una enseñanza autoritaria, en realidad se forma mediante acciones donde el docente es ejemplo clave y a través de su trato influye en los niños cualidades emocionales positivas.

En cuanto al análisis de las estrategias que aportan al vínculo afectivo Rimasca et al., (2025), considera el juego como elemento motivador para fortalecer habilidades cognitivas, siempre y cuando se planifiquen acorde a los intereses de los niños. Por otro lado, Buitrago y Bernal, (2021), reconoce al teatro como una estrategia flexible y constructivista que puede desarrollarse con situaciones reales que incluyan temáticas sociales y emocionales como resolver un conflicto, problemas dentro del salón de clase o la familia, siendo los niños quienes promuevan las formas de solucionarlo bajo sus propias ideas.

El empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) puede ser otra estrategia. De acuerdo con Sánchez et al., (2021), en una era totalmente globalizada, los instrumentos digitales pueden ser considerados como estímulos para desarrollar competencias emocionales y cognitivas. Para conseguirlo, se pueden incorporar imágenes interactivas que reconozcan conductas positivas o negativas relacionadas con el afecto y la confianza, así como videos reflexivos.

Sin embargo, muchas investigaciones están ligadas directamente a un enfoque educativo más dinámico vinculado al juego y su efectividad en la construcción personal, social y emocional de los niños. Como Ojeda et al. (2022) señalan, las actividades que se basan en el aprendizaje lúdico y la gamificación contribuyen a un desarrollo más complejo y auténtico que incluye todas las funciones integrales, incluyendo la emocional. Por otra parte, Cano, (2022), considera el juego como una herramienta académica que fortalece habilidades neuronales como el pensamiento lógico, es decir ayuda al niño a ser más reflexivo y crítico. Al hablar de reflexión da a entender que

practicar juegos de destreza y lógica simple para los niños ayuda a su rendimiento académico.

Pero también puede ser clave para aprender a controlar sus emociones en caso de situaciones de estrés, es ahí donde entra la vocación docente como guía y ejemplo para que esos momentos de frustración sean regulados a través de la comprensión, la motivación y las palabras de aliento, es decir es necesario ayudar en la regulación emocional para que el niño se sienta seguro de desenvolverse y aprender de sus errores.

En cuanto a las conceptualizaciones y formas de estimulación del vínculo afectivo (Mendieta et al., 2025), define cuán importante es este vínculo no solo para la convivencia también a nivel académico, ya que al fomentarlo en base a valores y principios de confianza motiva al niño a aprender y trabajar con seguridad. Mientras Cordero, (2021), complementa esta idea manifestando que este vínculo es indispensable para el desarrollo global de los individuos, entiéndase por global a la inclusión de todas las habilidades y aspectos en los que se desenvuelve el niño. Por lo que es necesario que dentro del contexto educativo formalizar relaciones interpersonales en base a la confianza como medio principal para una correcta relación entre pares.

Es necesario comprender que, para establecer una buena relación entre docentes y estudiantes, es importante el apoyo de la familia, por lo que Buitrago y Bernal, (2021), fundamentan que los padres deben ser conectores entre el afecto que debe existir dentro del aula, sin embargo, se considera que estos no desempeñan un rol activo, por lo que es necesario que le influyan acciones de respeto hacia el docente. Mientras Montesino y Rodríguez, (2021). Se enfoca en la relación que debe existir entre la familia y los docentes, dando a entender que es necesario realizar actividades que también fomenten la unión amena, lo que se define como un ejemplo positivo sobre el trato que debe existir dentro del aula entre docentes y los niños.

Gracias al análisis de estas investigaciones se definió que el vínculo afectivo se forma de manera genuina, pero debe existir un elemento integrador que este dentro de estrategias pedagógicas que fortalezcan buenas relaciones en el aula.

CONCLUSIONES

Como conclusión se detectó que el vínculo efectivo es crucial para fortalecer habilidades ligadas a la cognición, el desarrollo integral y es fuente importante para mejorar el rendimiento académico, además de influir en las relaciones interpersonales en el aula de clases, para lograrlo es importante que la familia se involucre en la formación de aspectos como la confianza y el respeto, mientras el docente como guía y motivador debe fortalecerlos a través del ejemplo.

En cuanto a las estrategias que se pueden utilizar para formar un vínculo afectivo exitoso, se encontró que actividades ligadas al juego ayudan al manejo de las emociones y por ende regula actitudes negativas, siempre y cuando el docente sepa abordarlas y convertir esas experiencias malas en motivo de aprendizaje y superación.

Otra estrategia que se puede usar para fomentar el vínculo afectivo es la expresión teatral, donde los niños pueden asimilar e interpretar situaciones reales desde una perspectiva dramatizada, lo cual les permite asociar la actividad con el manejo propio de sus emociones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUITRAGO, I., & BERNAL, A. (2021). FORTALECIMIENTO DE VÍNCULOS AFECTIVOS EN PRIMERA INFANCIA A TRAVÉS DE EXPERIENCIAS TEATRALES. *Edu Review*, 9(2). <https://doi.org/https://edulab.es/revEDU/article/view/2903>
- Cano, V. (2022). El juego como estrategia pedagógica para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en la primera infancia. *Revista latinoamericana de Estudios educativos*, 18(2). <https://doi.org/https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/8373>
- Cordero, G. (2021). El vínculo afectivo en la infancia como base para el desarrollo global de la persona. *Verdad activa*, 2(1). https://doi.org/https://revista.usalesiana.edu.bo/verdad_activa/article/view/79
- Córdoba, M., Márquez, L., & González, G. (2021). Estratégias didáticas para o reforço sócio afetivo dos alunos da pré-escola do Instituto Educativo Rodolfo Castro Castro. Universidad Mariana, 39(2). <https://doi.org/https://portal.amelica.org/ameli/journal/447/4472569006/html/>
- Marcano, K. (2021). Aplicación de un juego didáctico como estrategia pedagógica para la enseñanza de la estequiometría. *Revista de Investigación*, 39(84). <https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140399009.pdf>
- Mendieta, L., Alvarado, M., Fajardo, N., Jimenez, Y., & Montoya, E. (2025). El vínculo afectivo docente-estudiante en inicial II” niños de 4 a 5 años. *Yachakuna*, 2(1). <https://doi.org/https://revistayachakuna.com/index.php/revista-academica/article/view/32>
- Montesino, Y., & Rodríguez, A. (2021). La familia y la literatura Infantil: estrategia pedagógica para fortalecer los vínculos afectivos entre las familias los niños y las niñas de preescolar y primero de primaria en la institución educativa Cauchos Mogotes Santander. Angie Marcela Rodríguez. <https://doi.org/https://repository.unad.edu.co/handle/10596/40876>
- Ojeda, A., Solano, A., Ortega, D., & Cañavera, A. (2022). Análisis cuantitativo de un proceso de enseñanza soportado en una estrategia pedagógica de gamificación. *Formación universitaria*, 15(6). https://doi.org/https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062022000600083&script=sci_arttext

Rimascca, I., Velarde, G. M., & Contreras, C. (2025). El juego como estrategia pedagógica en la enseñanza de niños a partir de una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(4). https://doi.org/https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000402108

Sánchez, M., García, J., Steffens, E., & Hernández, H. (2021). Estrategias Pedagógicas en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior incluyendo Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Información tecnológica*, 30(3). https://doi.org/https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07642019000300277&script=sci_arttext

El Impacto de la Estimulación Temprana en el Desarrollo Cognitivo Infantil

The Impact of Early Stimulation on Children's Cognitive Development

Dayana Stefany Macias Guaigua¹, Stefanía Michelle Molina Díaz², Linda Michelle Romero León³,
Michell Carolina Tigua Ortega⁴

Resumen

El presente artículo científico, tiene como objetivo determinar el impacto que tiene la estimulación temprana en el desarrollo de las habilidades cognitivas en los niños, partiendo desde aquellas acciones realizadas por el niño en la primera infancia, para cumplir este objetivo se propone realizar una investigación con enfoque cualitativo, complementado a un diseño de tipo bibliográfico, descriptivo y no experimental. Con el fin de enriquecer la información referente a las variables, se utilizaron técnicas de investigación bibliográfica, permitiendo recolectar estudios verificados para conocer la incidencia de la estimulación temprana en el desarrollo cognitivo de los infantes y relacionarlas con la situación educativa actual. Como resultados obtenidos se determinó que la estimulación temprana es vital para el desarrollo integral de los niños, el mismo que engloba las habilidades cognitivas como la concentración, la atención y la memoria que resultan esenciales para un buen desarrollo en los infantes.

Palabras claves: Estimulación temprana, Desarrollo cognitivo, desarrollo integral, estrategias pedagógicas.

Abstract

This scientific article aims to determine the impact of early stimulation on the development of cognitive skills in children, starting from the actions performed by children in early childhood. To achieve this objective, a qualitative research approach was proposed, complemented by a bibliographic, descriptive, and non-experimental design. To enrich the information regarding the variables, bibliographic research techniques were used, allowing for the collection of verified studies to understand the impact of early stimulation on the cognitive development of infants and relate them to the current educational situation. The results obtained determined that early stimulation is vital for the comprehensive development of children, encompassing cognitive skills such as concentration, attention, and memory, which are essential for healthy development in infants.

Keywords: Early stimulation, Cognitive development, Comprehensive development, Pedagogical strategies.

1. Universidad de Guayaquil, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5445-3952>. dayana.maciasg@ug.edu.ec

2. Universidad de Guayaquil, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9390-3414>. stefania.molinad@ug.edu.ec

3. Universidad de Guayaquil, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2670-2425>. linda.romerol@ug.edu.ec

4. Universidad de Guayaquil, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4517-8871>. michell.tiguao@ug.edu.ec



INTRODUCCIÓN

El desarrollo cognitivo de los niños está centrado en el fortalecimiento de habilidades ligadas a estímulos que permite la realización de ciertas actividades como el hablar, el razonar, percibir y demás acciones que corresponden al proceso de desarrollo integral de los seres humanos, correspondiendo a una etapa de constantes cambios y adaptaciones que evoluciona según las experiencias y la interacción (Zambrano-Villacis, 2025).

EL desarrollo cognitivo está basado en procesos secuenciales es decir llevan un orden, es decir tienen un punto de partida que empieza desde las acciones realizadas de manera directa o indirecta, pero para que éstas sean comprendidas debe llevarse a cabo una estimulación o preparación de estas habilidades para que puedan luego ser realizadas de manera individual a medida que el niño va creciendo.

Considerando estos aspectos se podría establecer una relación de pertenencia entre el desarrollo cognitivo y la estimulación, porque son actividades que fomentan dicho desarrollo, a través de un aprendizaje indirecto y práctico.

Estimulación temprana

Al hablar de estimulación temprana se consideran acciones, habilidades encaminadas a fortalecer el desarrollo integral en los niños, enfocándose en habilidades motrices, cognitivas, lingüísticas, sensoriales y socio afectivas, dando a entender que este proceso se basa en la práctica constante de las acciones, con el fin de ser desarrolladas de manera independiente, por ejemplo, el caminar, el hablar, que se desarrollan mediante un entrenamiento repetitivo y constante.

Para comprender mejor este contexto se toma la idea de Medina, (2022), quien reafirma que la estimulación temprana se basa en acciones repetitivas que aportan al desarrollo integral de los niños. Ante esta definición es importante destacar que la repetición es considerable hasta cierta etapa del desarrollo, en sí durante los

primeros tres meses, considerado como una etapa de adquisición adaptativa, donde el niño reacciona por estímulos inconscientes como el movimiento de manos y pies.

Esta perspectiva da a entender que la estimulación corresponde a un proceso de preparación continua que ayuda a que las habilidades integrales de los niños se fortalezcan mediante la práctica, realizando acciones ligadas a la práctica y a la exploración a través de los sentidos.

Por otro lado, Huepp y Fornaris, (2021), indican que la estimulación temprana se basa en recursos que complementen su desarrollo mediante la repetición o el uso continuo de los mismos, Estos recursos pueden adaptarse según la edad es decir de acuerdo a la etapa de desarrollo en la que se encuentre el menor.

Tomando en cuenta el factor edad en el proceso de estimulación, es necesario diferenciar aquellas habilidades que se estimulan en el hogar como la percepción, el caminar y la emisión de palabras, de aquellas que se estimulan en el campo educativo como la atención, la memoria o la comprensión oral, convirtiendo la estimulación en un proceso de mejora y fortalecimiento integral.

Analizando estas definiciones desde una perspectiva personal, se entiende que la estimulación está ligada con un aprendizaje no formal enfocado en la adquisición de destrezas de manera secuencial, las mismas que van de la mano con las etapas del desarrollo, es decir que la estimulación al igual que la adquisición de habilidades se periodizan acorde a la edad de los infantes.

Clases de estimulación temprana y su relación con las habilidades cognitivas.

El proceso de estimulación se da acorde a las necesidades, áreas o tipos de habilidades que se desean trabajar en los niños, recordando que estos deben desarrollarse de manera integral, es decir que sus capacidades estén ligadas a todos los ámbitos de la vida, tanto social, emocional e intelectual, por lo que es importante trabajar la

estimulación reconociendo sus tipos y formas de desarrollarse en los niños.

Lasso y Jaramillo, (2021), establecen que la estimulación se establece por medio de áreas vinculados a las habilidades propias del desarrollo integral de los niños, mencionando que es de vital importancia establecer actividades de preparación que permitan al niño adquirir dichas cualidades de manera autónoma, enfocándose en las áreas de desarrollo Cognitivo donde intervienen los procesos mentales como la memoria; motriz esencial para la coordinación el agarre y la fuerza y lenguaje; importante para la comunicación y la expresión oral y escrita.

Desde un análisis personal se proponen varias ideas para estimular estas áreas.

Área cognitiva: desde los 0 hasta los 6 meses de nacido, el niño socializa directamente con el entorno a través de lo que percibe, por lo que se podrían tomar las siguientes estrategias.

- Es necesario generar un vínculo afectivo con el menor para que se sienta seguro y tranquilo.
- Fomentar el reconocimiento, hacer trabajar su memoria de manera simple creando recuerdos como el tono de voz, hablándole de manera calmada, leerle cuentos o cantarle.
- Motivar la exploración sensorial, mostrándole objetos, juguetes que los observe, los toque para que en su memoria se guarden las texturas y símbolos sencillos.

Área Motriz: Para fortalecer el desarrollo motriz de los niños es recomendable.

- Realizar movimientos básicos de extremidades, moviendo sus brazos y piernas de manera cuidadosa, primero de arriba abajo, para subir con movimientos más complejos, donde trabajan las articulaciones.
- Fomentar el movimiento inconsciente de su cuerpo, se le puede hablar o mostrarle juguetes que los observe a una distancia prudente, lo

que genera como respuesta movimiento de sus extremidades en forma de respuesta a las acciones, ayudándole al desarrollo genuino de la motricidad.

- Trabajar en su habilidad y fuerza motriz, otorgándoles juguetes como chimecos que pueda mover con facilidad para practicar la agilidad en sus manos.

Área de lenguaje: El área de lenguaje se puede estimular de la siguiente manera

- Hablarle con claridad, conversar con el niño frecuentemente, entendiendo que el niño reconoce sus palabras y las guarda en su memoria haciéndole más fácil su comprensión a futuro.
- Fomentar la comunicación, empezando por emitir sonidos sencillos pero claros, como ma o pa, para que los reconozca y fomente una práctica autónoma para emitir palabras más complejas.
- Interactuar con el niño constantemente, responder a los gestos o sonidos que emita para fortalecer un vínculo comunicativo.

La estimulación temprana y su relación con el desarrollo cognitivo.

Si bien es cierto el proceso de preparación o estimulación dentro del hogar se da bajo la parte física, pero su vez se combina con la parte comunicativa, en ciertas ocasiones de manera inconsciente, tal como menciona Tubay, (2025), las habilidades adquiridas por el niño desde los primeros meses de nacido, forma parte de un proceso psicomotor. Esto indica que según la relación que el menor tenga con su entorno se generan estímulos como respuesta a la comprensión de sonidos, olores, o algún contacto físico.

Complementando esta perspectiva es necesario destacar que los sentidos también forman parte de esta etapa de formación de habilidades, porque, en sus primeros meses de vida, los niños rigen sus acciones en torno a la percepción, pero reconocen características de sus pares, generando

en ellos respuestas emocionales como la risa, o el llanto.

Analizando esta definición el proceso de estimulación temprana se relaciona estrechamente con el desarrollo cognitivo del menor, explicado por Minda y ValenciaI (2025), como un proceso de “adquisición de habilidades mentales y conocimiento”. Pero estas habilidades se gestionan de forma neuronal es decir por estímulos ligados a la percepción y el desenvolvimiento dentro de su entorno y sus pares,

Es importante mencionar que cuando se practican actividades de estimulación, el cerebro procesa toda la información receptada a través de los sentidos, interviniendo la percepción, para guardarlas de manera permanente y cómo estas acciones son repetitivas se fortalecen habilidades de memoria y finalmente como respuesta el niño expresa su ánimo o reacción mediante movimientos, sonidos, sonrisas y demás expresiones faciales, apareciendo las primeras señales de comunicación.

METODOLOGÍA

El proceso de investigación se realizó bajo una metodología cualitativa, acompañada de una investigación bibliográfica y descriptiva, donde se recopiló información de distintas fuentes, tales como, estudios académicos, artículos científicos y publicaciones digitales actualizadas correspondiente a los últimos 5 años vigentes (2021 – 2025).

La información usada en el desarrollo de este artículo fue extraída de revistas como, Revista de la facultad de medicina, Revista Sinergia Académica, Revista Polo del conocimiento, Revista Científica Multidisciplinaria HEXACIENCIAS, Clínica Universidad de Navarra, además de tesis o proyectos de titulación obtenidos de Repositorios académicos de la Universidad Politécnica Salesiana, La Universidad de Guayaquil, incluida su biblioteca Virtual de “eLibros.net”, que brindaron información que aporte al tema.

Entre los términos de búsqueda utilizados se encuentran “Estimulación temprana”, “Desarrollo cognitivo”, “Origen de la cognición”, “estrategias para mejorar el desarrollo cognitivo”, “Formas de estimular las habilidades en los niños”, “Tipos de estimulación”, “Retos para fomentar la inclusión educativa”, “Recursos para estimular la cognición en los niños”, “Intervención de las instituciones educativas para mejorar la cognición” y “La influencia de los padres para estimular habilidades cognitivas.

Como parte del proceso investigativo, se tomaron un total de 10 fuentes relacionados a las variables.

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

RESULTADOS

Tabla 1.

Matriz de concordancia y contraste

N.º	Título	Objetivo	Metodología	Resultados	Discusión	Conclusiones
1	La estimulación temprana	Describir la importancia de la estimulación temprana.	Revisión bibliográfica	La estimulación temprana aporta al desarrollo de habilidades cognitivas.	Se necesita capacitaciones a los docentes para entender las formas de estimulación.	La estimulación se relaciona con la preparación cognitiva del niño.
2	Estimulación temprana sinónimo de un mejor desarrollo infantil	Estudia la efectividad de la estimulación temprana en el desarrollo infantil.	Revisión bibliográfica.	La estimulación se da mediante juegos o actividades específicas del desarrollo.	La estimulación comienza en los primeros días de nacidos.	La repetición constante de movimientos y sonidos ayudan al desarrollo cognitivo.
3	La estimulación temprana para el desarrollo infantil	Determinar estrategias de estimulación temprana.	Revisión bibliográfica.	Se necesitan recursos adicionales para su desarrollo.	Se pueden incluir juguetes sonoros y manipulables.	Los recursos aportan como material de apoyo para la estimulación.
4	La estimulación temprana como factor fundamental en el desarrollo infantil	Estudiar el impacto de la estimulación temprana en el desarrollo integral.	Investigación documental.	La estimulación temprana es un factor fundamental en el desarrollo de las habilidades sociales.	La estimulación está presente en conversaciones e interacción con el niño.	La estimulación temprana de calidad fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas e integrales.
5	Los programas de estimulación temprana desde la perspectiva del maestro	Conocer la percepción que tiene los maestros sobre los programas de estimulación temprana.	Análisis-síntesis.	Los padres no están comprometidos en el trabajo con los niños.	Se necesita capacitar a los padres en estrategias de estimulación.	Los padres son el principal factor de estimulación para los niños.

6	Influencia del contexto en el desarrollo cognitivo infantil: revisión sistemática	Analizar la asociación entre contexto y desarrollo infantil.	Revisión sistemática.	Los factores ambientales pertenecientes a cada nivel analizado tienen la capacidad de modular el desarrollo infantil.	Los docentes deben conocer el contexto o situación de la que proviene el niño.	El lugar donde el niño se forme es crucial para el desarrollo cognitivo.
7	El juego y el desarrollo cognitivo de los estudiantes	Estudió el juego y el desarrollo cognitivo de los estudiantes.	Reflexión literaria y analítica.	Los juegos se conciben como herramienta educativa.	Los docentes deben idear juegos acordes a la edad de los niños.	El juego aporta al aprendizaje cognitivo de los niños.
8	Teoría del Desarrollo Cognitivo	Estudiar las etapas del desarrollo cognitivo.	Revisión bibliográfica.	La cognición se desarrolla según el crecimiento del niño.	Este desarrollo se estimula mediante la práctica dinámica.	Las etapas del desarrollo forman estructuras neuronales compuestas.
9	Estimulación temprana y desarrollo cognitivo en el aprendizaje de los niños de educación inicial de una institución educativa - Ecuador, 2021	Determinar la incidencia que tiene la estimulación temprana en el desarrollo cognitivo.	Enfoque cualitativo.	La estimulación temprana incide en el desarrollo cognitivo.	Se debe considerar las condiciones sociales de los niños.	El entorno limita al desarrollo cognitivo en los niños.
10	Estimulación temprana y desarrollo cognitivo	Reflexionar sobre el acompañamiento integral en TDAH.	Análisis teórico.	EL desarrollo cognitivo se encuentra por encima de lo esperado para su edad.	La estimulación desde el nacimiento es crucial para un correcto desarrollo.	Las habilidades cognitivas se preparan y estimulan mediante la práctica.

Nota: adaptado de los artículos en revisión

Análisis

Se determinó que la mayoría de las investigaciones están encaminadas a detectar la importancia de la estimulación en la temprana edad y sobre todo el impacto que esta tiene en el desarrollo cognitivo de los niños. La revisión documental permitió reconocer como la práctica y preparación física y emocional aporta al desarrollo genuino e integral de los infantes.

En cuanto a los objetivos, estos se centran en descubrir la importancia de la estimulación temprana y sus beneficios para el desarrollo cognitivo, también buscan estrategias que ayuden a estimular correctamente las habilidades principales, además de conocer el rol de las educadoras y padres de familia para un efectivo proceso de estimulación.

El estudio realizado Medina, (2022) se centra en describir la importancia de la estimulación temprana, del mismo modo Esteves et al., (2022) analizaron el impacto de la estimulación temprana en el desarrollo integral, gracias a la revisión bibliográfica de estos estudios se detectó que ambos destacan que la estimulación es crucial para el desarrollo integral y cognitivo de los infantes.

Las metodologías observadas en los estudios se centran en su mayoría en revisiones bibliográficas y sistemáticas, otras cuentan con estudios de caso centrados en un diseño experimental y exploratorio, así mismo se encuentran estudios de casos de tipo etnográfico. Esta variedad metodológica permitió enriquecer la información acerca de las variables desde distintas perspectivas y formas de reunir la información.

Los resultados más relevantes permitieron detectar la influencia positiva de la estimulación en el desarrollo cognitivo infantil, tal es el caso de Medina, (2022), quien menciona que la estimulación temprana aporta al desarrollo de habilidades cognitivas, siendo un fundamento crucial para reconocer beneficios directos de este proceso. Esta idea es complementada por Ramos

et al., (2021) quien menciona que al trabajar con actividades específicas según la edad se logra un desarrollo cognitivo integral y genuino, esto es determinante para asegurar la formación exitosa de las habilidades según la etapa del desarrollo en la que se encuentre el niño.

La asociación de estos estudios, aportaron a la comprensión profunda sobre la importancia de estimular las habilidades de los niños desde la primera infancia para lograr un desarrollo cognitivo óptimo, además sirvieron para establecer estrategias de estimulación que pueden aplicarse tanto en el hogar como en los centros de desarrollo infantil. Tal como lo describen Huepp y Fornaris, (2021), es necesario considerar la edad de los niños, para saber que recursos se podrían utilizar, normalmente en los primeros meses de nacido se pueden utilizar objetos que estimulen sus sentidos como chinoscos, o instrumentales que lo ayuden a relajar, con el fin de aumentar la habilidad de percepción la misma que con el tiempo lleva al desarrollo correcto de habilidades más complejas.

DISCUSIÓN

Gracias al análisis documental de las 10 fuentes bibliográficas se determinaron las conceptualizaciones y estrategias para lograr un correcto desarrollo cognitivo guiado por un buen proceso de estimulación, el mismo que debe realizarse desde los primeros días de nacido, ya que simbolizan un entrenamiento complejo que evoluciona a medida que el niño va creciendo.

Desde una conceptualización general Medina, (2022), se enfoca en reconocer a la estimulación temprana como un proceso de preparación y entrenamiento de sus habilidades cognitivas básicas, resaltando que esa preparación es importante para la cognición y la formación de destrezas complejas.

A su vez Ramos et al., (2021), especifica la importancia de iniciar el proceso de estimulación desde los primeros días de nacido, usando para ello recursos físicos o también de tipo emocional e interactivo como la conversación o hablarle

mientras el niño observa, mover sus pies y manos y demás actividades que, aunque sean repetitivas aportan a un desarrollo infantil completo.

Por otro lado se toma la idea de Huepp y Fornaris, (2021), quienes centran su estudio en la búsqueda de estrategias que complementen el proceso de estimulación, relacionándose con parte de la investigación de Ramos et al., (2021), solo que el primero describe que los juguetes o objetos físicos ayudan a la exploración y reconocimiento de elementos a través de la exploración del mismo, pero es necesario entender que al tratarse de un proceso de desarrollo los materiales manipulables podrían considerarse no acordes a su edad por lo que resulta más factible aplicar actividades entre padres o hijos o educadoras y niños, en caso de centros de desarrollo para que en una edad avanzada puedan utilizarse materiales o juguetes que estimulen sus sentidos mediante la percepción.

En cuanto al trabajo dentro de los centros de desarrollo se estudia el impacto del contexto y las maneras en que se manifiesta, donde según la idea de Esteves et al., (2022), estimular las habilidades cognitivas del niño desde la primera infancia es fundamental incluso para la interacción social, sin embargo esta parte según Benítez et al., (2023) dependerá del contexto donde el niño se desarrolle, por lo que es importante que las docentes conozcan aquellos indicios previos de desarrollo y convivencia para idear diferentes estrategias para lograr un desarrollo exitoso a través de la estimulación, conociendo siempre el contexto en el que se desenvuelven previamente los niños.

Con el fin de analizar otras estrategias de estimulación se toma la propuesta de Chisag et al., (2024), quien menciona que el juego y ciertas actividades vinculadas a la actividad lúdica, sirven de estimulantes positivos para un desarrollo genuino, es decir que se conciben como herramientas educativas que los docentes pueden usar siempre pensando en la edad de los niños, no solo se hace énfasis en juguetes también podría incluirse dinámicas, bailar canciones infantiles y demás actividades que promuevan

su desarrollo integral y cognitivo de manera dinámica.

Como parte importante de este estudio es necesario conocer la perspectiva de Ramirez, (2021), quien infiere en que la estimulación va ligada con las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget, por lo que es necesario identificar que estrategias se podrían usar según la etapa en la que se encuentra el niño, ayudando a que lo estipulado en cada una se cumpla con eficacia.

Gracias a este estudio se reconoció la importancia de estimular las habilidades cognitivas y la forma de hacerlo correctamente según la edad, que va ligada a las etapas del desarrollo, por lo que las estrategias aplicadas pueden utilizarse como potenciadores para un desarrollo completo y duradero para los infantes.

CONCLUSIONES.

Para concluir este análisis documental, se considera que las revisiones realizadas aportaron significativamente a la comprensión de las variables analizadas, puesto a que las múltiples investigaciones cada una con sus metodologías dieron a conocer distintas perspectivas, una de ellas es que aunque sean términos diferentes, la estimulación y el desarrollo cognitivo van de la mano dentro de un largo camino de aprendizaje personal y académico que atraviesa el niño desde su nacimiento, puesto a que estimular es sinónimo de entrenar y ese entrenamiento da como resultado un desarrollo cognitivo exitoso.

Adicional este estudio colaboró en la implementación de estrategias que pueden usarse para que el desarrollo a través de la estimulación temprana sea satisfactorio, determinando que se pueden trabajar con actividades y dinámicas acorde a la edad de cada niño y a medida que crecen se pueden realizar actividades más complejas e incluir recursos como juguetes o imágenes para trabajar la parte de la percepción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benítez, M., Díaz, V., & Justel, N. (2023). Influencia del contexto en el desarrollo cognitivo infantil: revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2). https://doi.org/https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/219381/CONICET_Digital_Nro.3f3388e8-9442-4f8a-974f-5bd0333b7e67_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Caguas, M., & Torres, J. (2023). Estimulación temprana y desarrollo cognitivo. *Polo del conocimiento*, 8(4). <https://doi.org/file:///C:/Users/Admin/Downloads/5482-28519-1-PB.pdf>
- Chisag, M., Espinoza, E., Jordán, J., & Mejía, E. (2024). El juego y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. *Digital Publisher*, 9(1). <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9314977>
- Esteves, Z., Isaura, M., & Matamoros, A. (2022). La estimulación temprana como factor fundamental en el desarrollo infantil. *Espirales*, 2(14). <https://doi.org/https://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/view/229/178>
- Huepp, F., & Fornaris, M. (2021). La estimulación temprana para el desarrollo infantil. *Edusol*, 21(77). <https://doi.org/https://www.redalyc.org/journal/4757/475769312006/html/>
- Huepp, F., & Méndez, F. (2021). La estimulación temprana para el desarrollo infantil. *Edusol*, 21(77). https://doi.org/http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-80912021000400066&script=sci_arttext
- LASSO, K., & JARAMILLO, S. (2021). LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO EVOLUTIVO EN NIÑOS DE 0 A 3 AÑOS. Universidad de Guayaquil. <https://doi.org/https://repositorio.ug.edu.ec/server/api/core/bitstreams/e1be4f74-33b2-4b21-b060-8a4c21d7b3de/content>
- Loor, S. (2021). Estimulación temprana y desarrollo cognitivo en el aprendizaje de los niños de educación inicial de una institución educativa -Ecuador, 2021. Universidad Cesar Vallejo. https://doi.org/https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/83038/Loor_LSE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Medina, A. (2002). La estimulación temprana. *Revista Mexicana de Medicina Física y Rehabilitación*, 14(63).
- Medina, A. (2022). La estimulación temprana. *Revista Mexicana de Medicina Física y Rehabilitación*, 14(24). https://doi.org/https://www.medigraphic.com/pdfs/fisica/mf-2002/mf02-2_4i.pdf
- MINDA, N., & VALENCIA, E. (2025). EL VÍNCULO ENTRE LA MOTRICIDAD GRUESA Y EL DESARROLLO COGNITIVO EN NIÑOS DE 3 A 4 AÑOS. Universidad de Guayaquil. <https://doi.org/https://repositorio.ug.edu.ec/server/api/core/bitstreams/3f4b228f-c5f9-4930-bcef-f7c887332020/content>
- Ramirez, D. (2021). Teoría del Desarrollo Cognitivo. *Uno Sapiens*, 4(7). <https://doi.org/https://repositorio.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa1/article/view/7287/7895>
- Ramos, E., Pincay, S., Llanos, G., & Vinueza, C. (2021). Estimulación temprana sinónimo de un mejor desarrollo infantil. *Reciamud*, 3(1). <https://doi.org/https://reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/228>
- Tubay, M. (2025). Estimulación temprana en el desarrollo psicomotor de niños de 3 a 4 años. Universidad de Guayaquil. <https://doi.org/https://repositorio.ug.edu.ec/items/315846c4-399f-4d93-a0eb-059c39bb5606>
- Zambrano-Villacis, M. G. (2025). La importancia de la educación inicial en el desarrollo cognitivo de niños de 3 a 5 años. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 161-173.

Análisis de la Educación Plástica y Creativa en el Desarrollo de la Psicomotricidad Fina Infantil.

Analysis of Plastic and Creative Education in the Development of Children's Fine Psychomotor Skills.

Bajaña Andrade Leonor Isabel¹, Franco Ordóñez Cruz Anahin², Medina Villamar Dayna Aleli³,
Montalvan Pluas Angie Geanella⁴

Resumen

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

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

Abstract

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

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

1. Universidad de Guayaquil, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1099-7780>. leonor.bajanaa@ug.edu.ec.
2. Universidad de Guayaquil, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6380-601>. cruz.francoo@ug.edu.ec.
3. Universidad de Guayaquil, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5041-7428>. dayana.medinav@ug.edu.ec.
4. Universidad de Guayaquil, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1945-5545>. angie.montalvanp@ug.edu.ec



INTRODUCCIÓN

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

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

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

El presente artículo de revisión se justifica en la necesidad de consolidar el conocimiento disperso sobre la eficacia de las técnicas grafoplásticas y su efectividad en el fortalecimiento muscular y la coordinación, también se evidenciará el éxito de las técnicas innovadoras con la incorporación de recursos naturales y cómo una proporción de docentes no tienen la capacitación pedagógica específica resultando en una falta de estimulación adecuada para los niños. Según (Rivilla Pereira, Pazmiño Arcos, Ríos López, & Caizaluisa Barros, 2022) la motricidad fina se define como una habilidad centrada en acciones realizadas con las manos y dedos. Para llevarlas a cabo, se necesita una buena coordinación óculo-manual en actividades específicas como agarrar objetos, amasar y pintar.

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

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

Ante la necesidad de estimular y fortalecer estas habilidades, las técnicas grafoplásticas emergen como la estrategia pedagógica más recurrente y efectiva en el aula, estas técnicas incluyen actividades lúdicas como el rasgado, el modelado, el entorchado, el plegado y la

pintura de dedos, van más allá del simple arte, pues actúan como ejercicios sistemáticos que impulsan la coordinación visomotora, la fuerza muscular y el control de la precisión manual. Para la aplicación de estas técnicas (Fernández-Sánchez, García-Herrera, Álvarez-Lozano, & Erazo-Álvarez, 2020) detalla que especialmente cuando son innovadoras o incorporan recursos no estructurados llamativos para los niños incrementa la motivación y la respuesta positiva de los estudiantes, logrando avances significativos en su dominio motriz pues aportan mayor asertividad y espontaneidad en la elaboración de artes plásticas.

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

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

Combinar las técnicas grafoplásticas con el desarrollo de la psicomotricidad fina estimula la destreza manual del niño al estar en contacto con diversos materiales fomentando un aprendizaje significativo (Mendieta Toledo et al., 2017). El garabateo puede considerarse como la primera etapa en la cual el niño realiza trazos e indica que está aprendiendo los movimientos de sus extremidades superiores por medio de trazos impulsivos y sin intención haciendo los primeros ensayos de agarre, luego en la etapa preesquemática, que inicia desde los 4 hasta

los 7 años el niño tiene conciencia de que sus movimientos dejan una marca, los trazos han evolucionado hacia una representación más definida al realizar trazos repetitivos y se logra un mayor control sobre la dirección del movimiento. Finalmente, en la etapa esquemática el niño plasma los dibujos correctamente elaborados y estructurados, su importancia radica en que transforma un movimiento motor grueso y no intencional en una acción controlada y consciente de la mano y sienta las bases para la futura representación simbólica.

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

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

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

el uso de los dedos, esponjas y pinceles ayuda a desarrollar la conciencia sensorial y la capacidad de percibir y diferenciar los diferentes estímulos a través del sentido del tacto conocido como discriminación táctil.

El sellado para (Yissel, Covarrubias, & Enríquez) es una técnica que también abarca el lenguaje matemático ya que a través de la observación se compara la forma y medida de los sellos, esta actividad también trabaja muchas otras áreas como la autonomía personal y el lenguaje verbal, a diferencia del dibujo el sellado se centra en el movimiento de impacto vertical y la precisión del lugar lo que es altamente efectivo para trabajar el agarre, la presión controlada y la coordinación.

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

Las técnicas plásticas engloban todas aquellas actividades que involucran la transformación de materiales para crear una representación o expresión y se utilizan recursos como la plastilina, arcilla, pasta de sal o harina de pan. En cuanto a las actividades con plastilina (Portilla, 2013) estipula que es una actividad que potencia la concentración y se centra en el uso de la mano y los dedos, no hacen falta grandes ejercicios simplemente con movimientos básicos ya estaremos trabajando la habilidad motriz.

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

El proceso de arrugado para (Castillo, 2023) consiste en manipular el papel haciendo que quede en bolitas pequeñas para fortalecer el movimiento de los dedos, es una técnica simple, pero ayuda de forma significativa en la motricidad

fina de los niños porque requiere control y precisión en los movimientos de las manos lo que los prepara para realizar otras técnicas más complejas. Por otra parte, el trozado amplía los movimientos adaptativos de las manos y los dedos para avanzar hacia una mejor precisión digital junto con un dominio específico del espacio gráfico necesario para lograr el tamaño deseado del papel.

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

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

El modelado perfecciona la agilidad en las manos y también mejora la coordinación para poder moldear la figura, es una técnica que fomenta el desarrollo de la percepción sensorial y permite fortalecer específicamente los músculos de las manos.

MÉTODO

El presente estudio adoptó una metodología basada en una rigurosa revisión literaria orientada a evaluar cómo la educación plástica y creativa fomenta la psicomotricidad fina infantil. Este enfoque permite explorar, recopilar y estructurar las teorías existentes en esta área fundamentadas a

través de investigaciones académicas sobre el uso de las técnicas grafoplásticas como herramienta pedagógica para desarrollar la psicomotricidad fina infantil donde se explora la conexión y relevancia entre estos factores, además de cómo potencian aspectos como la coordinación visomotora, la pinza digital, agarre y control muscular relacionados con tareas esenciales de precisión.

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

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

Se siguió un proceso estructurado para la extracción y síntesis de la información de 10 documentos donde se realizó una lectura profunda de cada artículo elaborando una ficha de análisis para extraer el objetivo general del estudio primario, la metodología empleada, las variables de estudio, los resultados clave y

las conclusiones principales y se agruparon los hallazgos en categorías temáticas para la discusión siendo estas la eficacia motriz, los factores cognitivos y las brechas metodológicas.

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

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

RESULTADOS

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

Como puede observarse en la Tabla 1 los últimos estudios revisados enfatizan que el objetivo principal de esta etapa es lograr la transición de la presión palmar inmadura a un agarre de precisión ya sea la pinza digital o la retención trípode. El fracaso en esta transición, una deficiencia recurrente observada en el diagnóstico inicial de diversas poblaciones de estudio subraya la necesidad de una intervención pedagógica específica. La revisión de estudios de caso y propuestas metodológicas confirma de manera uniforme la eficacia de la educación plástica y creativa para superar los déficits de motricidad fina.

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

Se concluye que la motricidad fina es primordial en los primeros años de vida del niño y las técnicas grafoplásticas son el canal principal para desarrollar la coordinación visomotriz y el dominio de los movimientos finos preparando directamente al niño con fundamentos eficientes para el proceso de lectoescritura, más allá de la estimulación integral del infante y del desarrollo motor se fomenta la imaginación creativa, la expresión y la capacidad de concentración, por lo tanto, el artículo refuerza la teoría de que la práctica sistemática de las técnicas es una necesidad pedagógica para asegurar que el niño desarrolle la coordinación y fuerza muscular necesarias para su desenvolvimiento escolar y personal, sin embargo, en el siguiente artículo

que se analizará se podrá observar que la práctica no estructurada de las técnicas grafoplásticas puede ser incluso más eficiente que los métodos tradicionales.

En el caso de la investigación de (Fernández-Sánchez, García-Herrera, Álvarez-Lozano, & Erazo-Álvarez, 2020) titulada “Desarrollo de técnicas grafo-plásticas con recursos educativos no estructurados” la finalidad es analizar cómo la incorporación de materiales no convencionales puede potenciar las estrategias pedagógicas en la educación inicial, el estudio busca abordar dos problemáticas: la necesidad de desarrollar la creatividad y la motricidad fina de los infantes y la limitación de recursos económicos o la carencia de material didáctico tradicional en las instituciones. Propone que los recursos educativos no estructurados, es decir, aquellos que no tienen un fin educativo preestablecido, como objetos naturales, reciclados o cotidianos son una alternativa efectiva y económica, además cuentan con un gran potencial para la estimulación de habilidades en los niños.

Tabla 1. Artículos seleccionados para el estudio

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

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

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

Nota: Adaptado de los artículos revisados

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

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

En este artículo se resalta de igual forma el valor de los recursos no estructurados como alternativa ante las limitaciones, por lo tanto, la espontaneidad en la elaboración de artes plásticas es vital para integrar los procesos cognitivos y el desarrollo integral buscando la expresión artística del niño, estos recursos son una herramienta didáctica de alta pertinencia que potencia las habilidades motoras y cognitivas de manera profunda y tiene como valor agregado un bajo costo económico. Las instituciones educativas que se desarrollan en contextos de bajos recursos enfrentan limitaciones que afectan la sistematicidad de materiales clave lo que se

traduce en escasez de insumos fundamentales para efectuar las diferentes técnicas plásticas y creativas lo que obliga a los docentes a limitar la frecuencia o variedad de las actividades grafoplásticas y esto deriva en una estimulación motriz insuficiente o monótona que se relaciona con la apatía y el bajo rendimiento en los niños.

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

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

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

responsabilidad de asegurar que las técnicas sean adecuadas a la edad del niño.

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

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

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

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

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

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

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

dificultades para la preparación hacia la escritura y el bajo nivel de desarrollo de la motricidad fina.

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

Por su parte el estudio de (Zamora, 2016) que lleva por título “Desarrollo de la motricidad fina a través de técnicas grafoplásticas en niños de 3 a 4 años de la escuela de educación básica Federico González Suarez” también presenta una propuesta metodológica como herramienta para superar las deficiencias motoras de los niños. Se busca identificar la causa principal y la eficacia de la intervención estructurada, haciendo un énfasis en la docencia se confirmó que el bajo nivel de motricidad fina no se debe a la incapacidad de los niños sino a una falta de conocimiento en la aplicación sistemática de las técnicas por parte de los docentes lo que refuerza la idea de que la solución debe ser metodológica y de capacitación.

El éxito de las técnicas grafoplásticas se mide directamente por el dominio para lograr la transición de la prensión palmar o agarre

inmaduro a la presión trípode y concluye que el diseño de una guía estructurada es la herramienta necesaria para el uso correcto y efectivo de las técnicas.

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

DISCUSIÓN

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

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

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

A pesar de la probada eficacia de las técnicas existe una brecha entre la eficacia de la teoría y el déficit de la realidad que sugiere la presencia de un problema en la calidad y sistematicidad de la aplicación. Las causas principales citadas son la falta de estimulación en el hogar y crucialmente la falta de capacitación docente en el diseño e implementación de las estrategias. La respuesta metodológica de casi todos los estudios de caso fue la elaboración de una guía didáctica o propuesta metodológica lo cual subraya la necesidad de transferir el conocimiento teórico de estas técnicas a planes de acción estructurados y obligatorios en la formación docente.

El desafío actual en la práctica pedagógica no es convencer de su valor, sino garantizar su aplicación efectiva, sistemática e innovadora a través de la formación docente continua. El

futuro de la investigación en este campo debe enfocarse en la evaluación del impacto a largo plazo de guías metodológicas estructuradas y el papel de la intervención temprana con recursos no estructurados.

CONCLUSIONES

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

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

La persistencia de déficits en la motricidad fina se debe principalmente a la falta de estimulación sistemática y en muchos casos a la carencia de capacitación docente específica sobre el correcto diseño y aplicación de las estrategias, por lo tanto, existe la necesidad de incluir propuestas metodológicas estructuradas y guías didácticas

en la formación continua de los docentes asegurando que la teoría sobre la eficacia de las técnicas se traduzca en una prácticas pedagógica robusta y efectiva en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cárdena, Y., & Castro, A. (2021). Dialnet Uniroja. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8217187>
- Carrión, Y. (2019). Universidad Politecnica Salesiana Ecuador. Obtenido de <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20210>
- Castillo, A. (2023). Prezi. Obtenido de <https://prezi.com/p/ooq1ghndgl6i/tecnica-grafo-plastica-el-arrugado/>
- Citha, K. (23 de octubre de 2016). Creando mi mundo en papel. Obtenido de <https://creandomimundoenpapel.blogspot.com/2016/10/normal-0-21-false-false-false-es-co-x.html>
- Da Silva, L., Barcia, N., Garzón, N., & Ordoñez, D. (2025). Revista Académica Yachakuna. Obtenido de <https://revistayachakuna.com/index.php/revista-academica/article/view/63>
- De la Cruz, L., Giler, K., Vásquez, A., & Janisse, V. (2025). Revista Académica Yachakuna. Obtenido de <https://revistayachakuna.com/index.php/revista-academica/article/view/59>
- Fernández-Sánchez, E. V., Garcia-Herrera, D. G., Álvarez-Lozano, M. I., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Desarrollo de técnicas grafo-plásticas con recursos educativos no estructurados. Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA, 19.
- García, D., Menoscal, E., Mendieta, L., & Ramírez, A. (2025). Revista Académica Yavhakuna. Obtenido de <https://revistayachakuna.com/index.php/revista-academica/article/view/71>
- Herrera, M., Tamami, J., Sánchez, D., & Bonilla, M. (2022). Dialnet Uniroja. (J. o. Investigación, Ed.) Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8818362>
- Lérida, R. (6 de marzo de 2023). Colegios Zola. Obtenido de <https://colegiozolalasrozas.es/el-dibujo-dirigido-en-edades-tempranas-clave-para-fomentar-la-motivacion/>
- Mendieta Toledo, L., Mendieta Toledo, L. R., & Vargas Cevallos, T. (2017). Psicomotricidad Infantil. Guayaquil: CIDE.
- Nieto, M. (13 de Mayo de 2021). Unidad de atención Integral a la Infancia y Adolescencia. Obtenido de Clínica Universitaria La Salle: <https://www.clinicauniversitarialasalle.es/que-es-la-motricidad-fina/>
- Portilla, A. (2013). Universidad UTE. (U. T. DISTANCIA, Ed.) Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.13066/10910>
- Quituisaca, M. (2024). Universidad Católica de Cuenca. Obtenido de <https://dspace.ucacue.edu.ec/items/563d0c57-8a64-4d60-948f-c0611a4f5279>
- Rivilla Pereira, W., Pazmiño Arcos, A., Ríos López, T., & Caizaluisa Barros, N. (2022). Importancia de las técnicas grafoplásticas en la motricidad fina en niños de 4 a 6 años de edad. Maestro y Sociedad, 13.
- Rivilla, W., AndreaM, P., Ríos, T., & Caizaluisa, N. (2022). Maestro y Sociedad. Obtenido de <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5525>
- Tamay, M. (Mayo de 2017). Universidad Politecnica Salesiana Ecuador. Obtenido de <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/14499>
- Torres, B. (2007). Euroinnova. Obtenido de <https://www.euroinnova.com/blog/que-es-la-educacion-plastica#cursos-de-pintura>
- Yissel, C., Covarrubias, S., & Enríquez, A. (s.f.). Slideshare. Obtenido de <https://es.slideshare.net/slideshow/tcnica-de-sellado/59598640#4>
- Zamora, J. (2016). Universidad Politecnica Salesiana Ecuador. Obtenido de <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/12732>

Alimentación Saludable y su Influencia en el Desarrollo Cognitivo de Niños del Nivel Inicial 1

Healthy Eating and its Influence on the Cognitive Development of Children in Early Childhood Education Level 1

Angulo Portugal María Fernanda¹, Arévalo González Génesis Lisbeth², Jarrin Justillo Kenyi Jomayra³, Mendoza Olvera Rosalinda Cristina⁴

Resumen

Este artículo analiza la influencia de la alimentación saludable en el desarrollo cognitivo de los niños del Nivel Inicial 1 mediante una investigación cualitativa de tipo documental. La revisión de literatura reciente evidencia que una dieta equilibrada, diversa y rica en micronutrientes esenciales como hierro, zinc, yodo, omega-3 y vitaminas del complejo B favorece procesos fundamentales como la atención, la memoria y las funciones ejecutivas. También se identifican efectos negativos asociados al consumo frecuente de alimentos ultraprocesados. El estudio destaca la importancia del entorno alimentario, las prácticas familiares y las condiciones socioeconómicas como factores que median la relación entre nutrición y desempeño cognitivo. Se concluye que la alimentación saludable constituye un pilar del aprendizaje temprano y que su abordaje requiere estrategias interdisciplinarias entre docentes, familias e instituciones educativas. Es por aquello que se proponen líneas futuras que integren intervenciones nutricionales y estimulación cognitiva en la primera infancia.

Palabras clave: Alimentación saludable, desarrollo cognitivo, primera infancia, hábitos alimentarios, educación inicial.

Abstract

This article analyzes the influence of healthy eating on the cognitive development of children in the first year of preschool (Level 1) through a qualitative, documentary-based research study. A review of recent literature shows that a balanced, diverse diet rich in essential micronutrients such as iron, zinc, iodine, omega-3 fatty acids, and B vitamins promotes fundamental processes such as attention, memory, and executive functions. Negative effects associated with the frequent consumption of ultra-processed foods are also identified. The study highlights the importance of the food environment, family practices, and socioeconomic conditions as factors that mediate the relationship between nutrition and cognitive performance. It concludes that healthy eating is a cornerstone of early learning and that addressing it requires interdisciplinary strategies involving teachers, families, and educational institutions. Therefore, future research directions are proposed that integrate nutritional interventions and cognitive stimulation in early childhood.

Keywords: Healthy eating, cognitive development, early childhood, eating habits, early education.

1. Universidad de Guayaquil, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5825-0413> Correo: maria.angulop@ug.edu.ec

2. Universidad de Guayaquil, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7299-7590> Correo: genesis.arevalogo@ug.edu.ec

3. Universidad de Guayaquil, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1129-7921> Correo: kenyi.jarrinj@ug.edu.ec

4. Universidad de Guayaquil, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6306-686X> Correo: rosalinda.mendozao@ug.edu.ec



INTRODUCCIÓN

Infinidad de historias se enfrentan los docentes sobre estudiantes infantiles con notoria falta de atención, somnolencia y dificultad para seguir instrucciones simples a quienes cada mañana su madre les ofrece un jugo industrializado y galletas porque “es lo más rápido”. Este escenario cotidiano, repetido en muchos hogares y centros de educación inicial, pone en evidencia una interrogante de carácter social y profesional: ¿qué papel juega la alimentación cotidiana en la capacidad de los niños para atender, recordar y aprender en sus primeros años de vida? Esta pregunta nos hace considerar la alimentación como un componente del entorno educativo, no solo como una cuestión de salud ya que el educar en la primera infancia implica comprender el vínculo entre el plato y la mente del niño para intervenir con eficacia en la práctica docente.

La relación entre nutrición y desarrollo cerebral es consistente en la literatura científica reciente; como señalan Roberts et al. (2022), El cerebro humano en desarrollo necesita todos los nutrientes que son fundamentales para su formación y para la conservación de su estructura [...]. Los niños que no tienen una nutrición adecuada tienen un riesgo elevado de mostrar habilidades cognitivas deterioradas (Roberts et al., 2022). Esta afirmación resume la base biológica que sostiene la hipótesis central de este estudio: la calidad de la alimentación influye en indicadores cognitivos tempranos como atención, memoria y lenguaje. La revisión sistemática citada encontró efectos positivos de intervenciones nutricionales en varios ensayos, lo que sugiere que mejorar la dieta en la primera infancia es una vía eficaz para potenciar capacidades cognitivas.

A nivel global el panorama de la malnutrición infantil sigue siendo alarmante y tiene implicaciones cognitivas que no pueden pasar por alto. En 2020 se estimó que alrededor de 149 millones de niños menores de cinco años presentaban retraso en el crecimiento, una condición vinculada a daños cognitivos irreversibles si no se interviene oportunamente (Organización Mundial de la Salud, 2024). De

manera que la alimentación en los primeros años constituye un determinante estructural del capital humano futuro. Estos datos globales muestran que la insuficiencia de nutrientes no es un problema aislado sino un desafío sistémico que impacta oportunidades educativas y desarrollo social.

En América Latina existen estudios recientes que conectan dietas deficientes, baja diversidad alimentaria y mayor exposición a alimentos ultra procesados con peores resultados en pruebas de desarrollo cognitivo en edad preescolar. Por ejemplo, en Colombia un análisis sobre dietas en la etapa de “toddler” (12–26 meses) reportan asociaciones entre la poca diversidad alimentaria y peores puntuaciones en pruebas de neurodesarrollo. (Pedraza, 2020, p. 29) lo cual sugiere que no solo la cantidad sino la calidad y variedad de alimentos son factores relevantes. Esto es, la dieta diversificada favorece el aporte de micronutrientes críticos para funciones cognitivas

La situación nacional exige especial atención ya que en Ecuador la desnutrición crónica infantil (retraso en crecimiento) sigue presente y alcanza cifras significativas: la Encuesta Especializada de 2023 realizada por el INEC reportó prevalencias que de hasta en un 33.4% en niños menores de dos años, con brechas territoriales marcadas entre zonas urbanas y rurales de diversos estratos sociales (Ecuador en Cifras, 2023). En la provincia de Guayas la prevalencia reportada supera la media nacional y en zonas periféricas de Guayaquil se identifica un riesgo elevado de desnutrición crónica; por lo tanto, el contexto local concentra factores de vulnerabilidad que pueden incidir directamente en el desarrollo cognitivo de niños en Nivel Inicial 1.

En consonancia con datos nacionales, investigaciones recientes en Ecuador hallan impactos negativos de la desnutrición sobre funciones cognitivas y desempeño escolar. Estudios publicados entre 2023 y 2025 describen la relación entre insuficiencias nutricionales (incluyendo anemia por déficit de hierro) y déficits en memoria de trabajo, atención sostenida

y rendimiento psicomotor, lo cual confirma que la nutrición constituye una palanca crítica para la intervención educativa temprana. En otras palabras, una estrategia educativa integral debe integrar la dimensión nutricional para lograr resultados de aprendizaje más robustos.

Dentro de la práctica profesional se puede distinguir varias aristas implicaciones que afectan en el marco áulico. Primero, el docente debe identificar señales tempranas de riesgo nutricional (somnolencia, baja atención, dificultades en adquisición del lenguaje) para articular acciones con la familia y servicios de salud. Segundo, la familia requiere orientación y herramientas para mejorar hábitos alimentarios en casa, ya que los cuidadores son responsables directos de la selección y preparación de alimentos que definen el aporte nutricional diario. Tercero, las políticas institucionales del centro educativo (estándares alimentarios, solicitud de pruebas constantes de monitoreo de salud, educación alimentaria) deben complementarse con la formación docente para que las actividades pedagógicas consideren el estado nutricional de los alumnos. De manera que la práctica profesional se amplía y no se limita a enseñar contenidos sino a promover condiciones de aprendizaje saludables.

En el plano empírico es necesario incorporar estadísticas que permitan relacionar la variable independiente (alimentación saludable) con la dependiente (desarrollo cognitivo). Revisiones y estudios de intervención muestran que, en ensayos controlados, la suplementación con micronutrientes (hierro, zinc, vitaminas del complejo B) y la mejora en la calidad dietética producen incrementos medibles en medidas de atención y memoria en niños preescolares; por ejemplo, en la revisión de (León, 2023) ocho de doce ensayos encontraron efectos positivos significativos sobre resultados cognitivos tras intervenciones nutricionales. Esto es, los hallazgos cuantitativos refuerzan la relación causal plausible entre dieta adecuada y rendimiento cognitivo.

Sin embargo, los datos también sugieren factores mediadores y moderadores que deben ser

considerados en cualquier análisis riguroso. Entre ellos destacan el nivel socioeconómico, la seguridad alimentaria del hogar, las prácticas de alimentación temprana (lactancia, destete y tipos de papillas) y la presencia de infecciones recurrentes o anemia. “En condiciones adversas la pobreza y la escasez de alimentos ocasionan problemas de malnutrición ocasionando daños en el desarrollo cerebral y por ende al desarrollo cognitivo” (Ocaña & Sagñay, 2020, p. 250).

Por ejemplo, la misma evidencia indica que los beneficios de la intervención nutricional son mayores cuando se complementan con estímulo psicosocial y con mejoras en condiciones sanitarias; por lo tanto, la relación de las variables consideradas para este artículo no es lineal ni aislada, sino que opera en un ecosistema de determinantes. Esto abre posibilidades para analizar variables de control o covariables en la investigación.

Además, de los estudios consultados surge un aspecto emergente que conviene destacar en futuras investigaciones: la influencia de los alimentos ultra procesados y la calidad del entorno alimentario (publicidad, accesibilidad a alimentos saludables, políticas escolares) en la configuración de hábitos desde edades muy tempranas. En otras palabras, no solo importa qué comen los niños, sino también qué opciones ofrece el entorno y cómo estas moldean preferencias que perdurarán. En contextos urbanos como Guayaquil, la exposición a ultraprocesados puede convertirse en un factor determinante que complica las intervenciones nutricionales escolares si no se interviene también en el desarrollo cognitivo tal como lo aseveran diversos autores: “Patrones alimenticios saludables desde una etapa temprana [...] optimizará el desarrollo psicomotor y el desempeño académico de los infantes” (Villalva et al., 2024, p. 19).

Tal como indican Fajardo et al. “Es necesario crear conciencia de la importancia que tiene el consumo de las frutas y verduras para tener una vida saludable desde edades tempranas” (2020, p. 54). No obstante, en este estudio no se

limitará la atención a definir exhaustivamente qué es la alimentación saludable, sino que se focalizará en observar, diagnosticar y analizar cómo las prácticas alimentarias cotidianas (calidad, diversidad, frecuencia y presencia de ultraprocesados) inciden en indicadores del desarrollo cognitivo en niños del Nivel Inicial 1; en otras palabras, la intención es describir y medir la variable independiente para comprender su efecto sobre la variable dependiente. Con base en esta orientación, los objetivos de la investigación se formulan de la siguiente manera.

Con base en lo anterior, el presente artículo desarrolla un análisis integral que combina revisión de literatura reciente en repositorios académicos y datos nacionales, y que además contempla la operacionalización de variables para un estudio empírico aplicado en Nivel Inicial 1. En concreto, se presenta a continuación el método empleado, los resultados del análisis y una discusión crítica que incorpora implicaciones prácticas para docentes y familias.

En síntesis, este artículo parte de un caso sencillo y cotidiano para demostrar que la alimentación saludable es un componente esencial del desarrollo cognitivo temprano. Por lo tanto, su abordaje requiere una mirada interdisciplinaria que integre salud y el impacto que estas variables tienen en la práctica profesional y la sociedad del futuro el impacto que estas variables tienen en la práctica profesional y la sociedad del futuro.

METODOLOGÍA

La presente investigación se ha realizado en base a un enfoque cualitativo de tipo documental, ya que se basa exclusivamente en la revisión, el análisis y la interpretación de fuentes bibliográficas y científicas actualizadas que abordan las variables de estudio: alimentación saludable (variable independiente) y desarrollo cognitivo (variable dependiente). Este enfoque permite comprender el fenómeno de manera integral y contextualizada sin recurrir a una muestra poblacional, pues el interés se centra en analizar la información disponible, sistematizarla y generar inferencias bajo interpretación concreta que contribuyan al

conocimiento sobre la influencia de la nutrición en los procesos cognitivos de la primera infancia. La elección del método documental se justifica porque, como señalan Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), “el enfoque cualitativo busca comprender los significados y experiencias de los fenómenos en su contexto natural” (p. 57), lo cual resulta apropiado para examinar cómo la alimentación puede incidir en las capacidades cognitivas desde la revisión de datos y teorías previamente consolidadas. De esta manera, la investigación no pretende cuantificar conductas, sino comprender los vínculos entre los factores nutricionales y las funciones mentales superiores en la etapa inicial.

El diseño de investigación es no experimental, transversal y de carácter exploratorio-descriptivo, ya que no se manipulan variables sino que se examinan relaciones a partir de información existente en documentos científicos, informes de organismos internacionales, tesis de posgrado y artículos académicos de los últimos cinco años indexados en repositorios como Scielo, Redalyc, Dialnet y Google Scholar. Este diseño se ajusta a la naturaleza de un estudio que pretende establecer relaciones teóricas y posibles causas sin la intervención directa del investigador.

La fuente de información está constituida por literatura científica que cumple criterios de actualidad (publicaciones entre 2019 y 2025), relevancia temática y rigor metodológico. Se seleccionaron estudios realizados principalmente en contextos latinoamericanos y europeos que analizan la alimentación infantil, el desarrollo cerebral y las funciones cognitivas tempranas, priorizando investigaciones empíricas y revisiones sistemáticas que hacían mención sobre los hábitos alimentarios, calidad nutricional y micronutrientes asociados al rendimiento cognitivo.

Para el proceso de recolección de la información, se utilizó una búsqueda con palabras clave específicas por variable: para la variable independiente, “alimentación saludable”, “nutrición infantil”, “micronutrientes”, “dieta equilibrada” y “hábitos alimentarios en niños pequeños”; y para la

variable dependiente, “desarrollo cognitivo”, “funciones ejecutivas”, “memoria y atención en la infancia” y “rendimiento cognitivo infantil”. Además, se aplicaron filtros de búsqueda para refinar las búsquedas y seleccionar únicamente documentos verificados y de acceso académico. La técnica empleada fue el análisis de contenido, que consiste en revisar los documentos seleccionados para identificar temas, patrones y relaciones entre las variables lo que nos permite una comprensión profunda del discurso científico en torno al impacto nutricional en la cognición infantil. La instrumentación se realizó mediante el procesador de texto Word en listando un registro donde se sintetizó la información más relevante de cada fuente con citas relevantes, clasificando los hallazgos según las variables.

Este procedimiento metodológico permite establecer usar información académica sólida, sustentado en evidencia empírica previa, de manera que las conclusiones del estudio integren información dispersa vinculadas con perspectivas analíticas y posibles líneas futuras de investigación como discusión hacia la aplicación de políticas educativas y de salud pública que fortalezcan la infancia como etapa clave del aprendizaje humano.

RESULTADOS

El análisis documental realizado permitió identificar diversos hallazgos relevantes en torno a la relación entre alimentación saludable y desarrollo cognitivo en niños del nivel inicial 1. En primer lugar, la literatura reciente coincide en que la alimentación balanceada incide directamente en la maduración del sistema nervioso central y en la eficiencia de los procesos atencionales y de memoria. Según García y López (2022), “estudiantes que consumían alimentos no saludables, como las comidas rápidas, bebidas azucaradas y otros alimentos procesados, tenían resultados negativos en las pruebas académicas” (2023, p. 218) lo que se complementa con los hallazgos de San-Martín et al. al ratificar que “un perfil de dieta baja en alimentos saludables y alta en ultra procesados se asocia con menores puntajes en subpruebas cognitivas” (2025, p.

1). Esto quiere decir que la calidad de la dieta constituye un predictor relevante del desarrollo intelectual y de las habilidades de resolución de problemas en edades tempranas.

Específicamente hablando tenemos los hallazgos cuantitativos de Pedraza quien expone que el puntaje de diversidad alimentaria de la población de su estudio fue de 4.766 ± 1.16 , siendo menor ($t_{(953)} = -6.195, p < 0.0001$) que el criterio de corte sugerido por la FAO para una dieta diversa” (2020, p. 29). Además, la revisión evidencia que los micronutrientes como el hierro, el zinc, el yodo y las vitaminas del complejo B desempeñan un papel esencial en la mielinización neuronal y en la formación de neurotransmisores.

Se destacan en particular:

Nutrientes como el ácido fólico, el hierro, los ácidos grasos omega-3 y el yodo son indispensables para la correcta formación del cerebro y del sistema nervioso. La falta de estos nutrientes puede tener repercusiones negativas importantes en el desarrollo cognitivo del niño. (Sánchez & Robayo, 2024, p. 256)

Por otra parte, en un estudio local, en la provincia del Guayas ha argüido que:

Se constató que aquellos estudiantes que mantenían una alimentación equilibrada, rica en nutrientes esenciales como proteínas, vitaminas y ácidos grasos omega-3, presentaban un mejor desempeño en pruebas de concentración, memoria y resolución de problemas en comparación con aquellos cuya dieta era deficiente o basada en productos ultraprocesados. (Pesantez, 2025, p. 1329)

En otras palabras, la carencia de nutrientes críticos afecta de manera estructural la capacidad del cerebro para procesar y retener información, de modo que una adecuada alimentación durante el Nivel Inicial 1 se convierte en una base determinante para el aprendizaje posterior.

Cabe destacar que una alimentación balanceada además de prevenir problemas de salud puede

influir directamente en el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar. En este sentido, (Roberts et al., 2022) señala que los niños con deficiencias nutricionales que reciben suplementos de micronutrientes muestran consistentemente avances significativos en los resultados cognitivos (p. 15). Esto evidencia que los efectos negativos de una nutrición inadecuada pueden revertirse a tiempo mediante una intervención alimentaria adecuada, promoviendo hábitos saludables y programas de apoyo nutricional desde la escuela y el hogar. De esta manera, se refuerza la importancia de una dieta equilibrada como factor determinante para el aprendizaje y el desempeño académico óptimo.

Asimismo, se observó que las investigaciones más recientes incorporan el concepto de entorno alimentario, es decir, las condiciones familiares, escolares y sociales que influyen en la selección de

alimentos y en los hábitos dietéticos cotidianos. Por ejemplo, en otro estudio “se puede confirmar que todo el entorno parental influye en el estado nutricional de los niños y niñas” (Ballester, 2021). Esto significa que la educación alimentaria no puede considerarse únicamente un aspecto biológico, sino también un proceso social que moldea el comportamiento y el aprendizaje del niño. Por su parte, Forero et al. exhorta “concientizar a los padres sobre la verdadera importancia de la alimentación en sus hijos, cómo puede afectar y que no lo vean solamente como un proceso o algo que se debe hacer diariamente adquiriendo conocimiento sobre los beneficios” (2020, p. 42)

De manera complementaria, se identificaron cinco ejes teóricos que agrupan los principales hallazgos del estudio (ver Tabla 1):

Eje teórico	Descripción breve
Nutrición y desarrollo cerebral	Disponibilidad de nutrientes esenciales determina maduración neuronal y eficiencia cognitiva
Diversidad y calidad alimentaria	Dietas equilibradas y variadas favorecen micronutrientes; ultra procesados se asocian a déficits cognitivos
Micronutrientes y desempeño cognitivo	Hierro, zinc, ácido fólico, omega-3 y vitaminas B son críticos para mielinización y neurotransmisores
Entorno alimentario y hábitos familiares	Padres y contexto social influyen en selección de alimentos y educación nutricional
Intervenciones nutricionales	Programas escolares y suplementación mejoran medidas cognitivas en niños con deficiencias

Adaptado de: (Roberts et al., 2022; Pedraza, 2020; San-Martín et al., 2025; Sánchez & Robayo, 2024; Villalva et al., 2024; Ballester, 2021; Forero et al., 2020; León, 2023; Pesantez, 2025).

DISCUSIÓN

El análisis documental evidencia que la alimentación saludable es un factor determinante en el desarrollo cognitivo de los niños del Nivel Inicial 1, coincidiendo con estudios recientes que relacionan la calidad de la dieta con atención, memoria, funciones ejecutivas y habilidades de resolución de problemas (Roberts et al., 2022; Villalva et al., 2024). Se observa que los efectos de una nutrición adecuada no solo dependen del consumo de micronutrientes esenciales como hierro, zinc, ácidos grasos omega-3 y vitaminas del complejo B, sino que también se ven modulados por factores socioeconómicos, seguridad alimentaria y el entorno familiar y escolar (Ocaña & Sagñay, 2020; Ballester, 2021). Esto quiere decir que, para comprender completamente la influencia de la alimentación sobre la cognición infantil, es necesario considerar un enfoque integral que combine aspectos biológicos, sociales y educativos.

Asimismo, los hallazgos cuantitativos muestran que la diversidad dietética y la reducción de ultra procesados están directamente asociadas con mejores resultados en pruebas cognitivas, confirmando que la nutrición temprana no solo sostiene el crecimiento físico sino que constituye un pilar para el desarrollo intelectual (Pedraza, 2020; San-Martín et al., 2025). En otras palabras, se comprende que la intervención nutricional debe estar articulada con prácticas pedagógicas y con el acompañamiento familiar, lo que permite un abordaje más efectivo de las capacidades cognitivas desde edades tempranas.

Además, la revisión sugiere la existencia de factores emergentes que pueden enriquecer futuras investigaciones. Entre ellos destacan la influencia del entorno alimentario, la exposición a publicidad de alimentos ultraprocesados y la calidad de los programas escolares de alimentación. De manera complementaria, se ha propuesto evaluar el efecto combinado de nutrición con habilidades blandas o cognitivas específicas, así como el impacto de estrategias educativas integradas con programas alimentarios, considerando su potencial para

fortalecer el aprendizaje y la práctica profesional docente (León, 2023; Pesantez, 2025). Esto significa que los resultados obtenidos no solo confirman la importancia de la dieta saludable, sino que abren la puerta a estudios longitudinales y multidisciplinarios que integren nutrición, estimulación cognitiva y desarrollo socioemocional.

No obstante, una limitación importante de este estudio es que se basa exclusivamente en información documental y revisiones de literatura, lo cual impide establecer relaciones causales definitivas o medir directamente efectos sobre poblaciones específicas. Por esta razón, se recomienda que futuras investigaciones incorporen estudios empíricos con muestras de niños en entornos educativos concretos, así como el seguimiento longitudinal de intervenciones nutricionales, para validar y ampliar los hallazgos presentados a través de estudios experimentales con pre y post test, es decir, grupos de control y grupo experimental.

CONCLUSIÓN

En conclusión, la evidencia analizada confirma que la alimentación saludable constituye un pilar fundamental para el desarrollo cognitivo de niños del Nivel Inicial 1. La calidad y diversidad de la dieta, junto con la reducción de ultra procesados y la suplementación adecuada de micronutrientes, influyen directamente en capacidades como atención, memoria y resolución de problemas.

Además, los factores sociales, familiares y escolares median estos efectos, lo que subraya la necesidad de un abordaje interdisciplinario que integre salud, educación y prácticas pedagógicas. De manera que, tanto los docentes como las familias deben estar capacitados para identificar señales de riesgo nutricional, promover hábitos alimentarios saludables y coordinar acciones conjuntas que fortalezcan el aprendizaje temprano. Asimismo, se evidencia que la nutrición infantil no puede estudiarse aisladamente, sino como parte de un ecosistema que incluye estímulo cognitivo, bienestar socioemocional y políticas educativas y sanitarias coherentes.

Por último, a partir de los hallazgos del presente análisis, se sugieren líneas futuras de investigación que incluyan el estudio del efecto combinado de la nutrición con habilidades blandas o cognitivas específicas, así como la evaluación del impacto de programas escolares de alimentación en el desarrollo cognitivo. Esto permitirá generar estrategias más precisas y sostenibles para intervenir de manera integral en la infancia, fortaleciendo la práctica profesional y contribuyendo al desarrollo integral de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballester, R. (2021). Influencia de los conocimientos alimentarios en padres para la transmisión de unos adecuados patrones alimentarios en niños (Tesis de grado). Universitat de les Illes Balears, pp. 49. https://repositori.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/159575/Ballester_Rodr%C3%adguez_Rosa_Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bósquez, D., Cachupud, L., & Chica, S. (2025). Estrategias Lúdicas: Un Enfoque Dinámico para Fomentar el Desarrollo Cognitivo en la Educación Inicial. *Revista Científica*, 09(31), pp. 108/125. <https://doi.org/https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.5.108-125>
- Ecuador en Cifras. (2023). Primera Encuesta Especializada Revela Que El 20.1% De Los Niños En Ecuador Padecen De Desnutrición Crónica Infantil. Instituto Nacional de Estadística y Censos. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/institucional/primera-encuesta-especializada-revela-que-el-20-1-de-los-ninos-en-ecuador-padecen-de-desnutricion-cronica-infantil/>
- Educación Nutricional Temprana: Estrategias para Mejorar la Salud y el Bienestar de los Niños Menores de 5 Años. (2025). *Revista Veritas de Difusión Científica*, 06(02), pp. 3668–3687. <https://doi.org/https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.805>
- Fajardo, A., Martínez, C., Moreno, Z., Villaveces, M., & Céspedes, J. (2020). Percepción sobre alimentación saludable en cuatro instituciones escolares. *Revista Colombiana de Cardiología*, 27(01), pp. 49-54. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rccar.2018.08.010>
- Forero, J., Muñoz, A., Garzón, C., & Ruiz, D. (2020). Hábitos alimentarios en el rendimiento académico de los niños preescolares de la Escuela de Educación Básica “Los Sauces” del cantón Ambato. *Magacín de las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación*, 05(08), pp. 28-43. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/985/754>
- Forero, J., Muñoz, A., Garzón, C., & Ruiz, D. (2023). Relación entre hábitos alimenticios y el rendimiento académico de niños y adolescentes en América Latina. *Paideia*, 01(28), pp. 209-228. <https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/3711/4782>
- Fuentes, S., & Estrada, B. (2023). Alimentación escolar y educación alimentaria: tendencias recientes en la investigación en América Latina entre 2005 y 2021. *Revista Educación*, 17(01), pp. 1-15. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51724>
- Herrán, Y., & Varela, M. (2023). Hábitos de alimentación infantil y su relación con las prácticas y conocimientos nutricionales parentales. *Revista chilena de nutrición*, 50(06), pp. 617-626. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182023000600617>
- León, B. (2023). Intervención alimentaria con adición de omegas 3, 6 y 9 en la alimentación de preescolares del Centro Educativo Básico Especial (CEBE) San Francisco de Asís – Huaura. Universidad Nacional, pp. 118. <https://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/20.500.14067/9051>
- Llanga, E., Logacho, G., & Molina, L. (2019). La Memoria Y Su Importancia En Los Procesos Cognitivos En El Estudiante. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/memoria-importancia-estudiante.html>

- Ocaña, J., & Sagñay, G. (2020). La malnutrición y su relación en el desarrollo cognitivo en niños de la primera infancia. *Polo del Conocimiento*, 05(12), pp. 240-251. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2044>
- Organización Mundial de la Salud. (2024). Malnutrición. WHO: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/malnutrition>
- Pedraza, M. (2020). Calidad Nutricional De La Dieta A Partir Del Indicador De Diversidad Alimentaria Mdd-W E Índices De Adecuación De Micronutrientes En Mujeres En Edad Fértil: Estudio Elans-Colombia. Pontificia Universidad Javeriana, pp. 85. <https://apidspace.javeriana.edu.co/server/api/core/bitstreams/fbd32c6c-8cea-4482-8b35-fed20d754202/content>
- Pesantez, N. (2025). Impacto de la alimentación en el rendimiento académico. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 67(114), pp. 1321-1331. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10191597>
- Roberts, M., Tolar, T., Reynolds, A., Wall, C., Reeder, N., & Rico, G. (2022). Los efectos de las intervenciones nutricionales en el desarrollo cognitivo de niños en edad preescolar: una revisión sistemática. *National Library of Medicine*, 14(532), pp. 15. <https://doi.org/Los efectos de las>
- Roig, D. (2020). Hacia una alimentación sostenible: un esfuerzo multidisciplinario. *Nutrición Hospitalaria*, 37(2). <https://scielo.isciii.es/pdf/nh/v37nspe2/1699-5198-nh-37-spe2-00043.pdf>
- Sánchez, D., & Robayo, V. (2024). Nutrición Infantil y Desarrollo Cognitivo, Una Revisión Desde la Etapa Gestacional. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 06(07), pp. 243-258. <https://www.editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/1332/1788>
- San-Martín, P., San-Martín, D., Bórquez, P., & Providel, F. (2025). Perfil dietario y habilidades cognitivas en escolares chilenos. *Revista de la Sociedad Latinoamericana de Nutrición*, 75(01), pp. 1-7. <https://ve.scielo.org/pdf/alan/v75n1/0004-0622-alan-75-01-1.pdf>
- Sanza, B. (2023). Alimentación Por Confort En Cuidados Paliativos Pediátricos. Universidad de Desarrollo, pp. 142. <https://repositorio.udd.cl/server/api/core/bitstreams/8a6af073-4648-4a67-abe1-43f3b66d2f03/content>
- Villalva, M., Chicaiza, A., Guamangallo, F., & Claudio, L. (2024). El desarrollo psicomotor en la Educación Inicial y su influencia en el rendimiento académico y físico en la Educación Básica: Un enfoque interdisciplinario. *Ciencia y Educación*, 05(10), pp. 6 - 27. <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.13821405>

Actividades recreativas para el fortalecimiento de habilidades sociales en niños de educación inicial

Recreational activities for strengthening social skills in early childhood education children

Burgos Hernández Natali Dayana¹, Sánchez Mesa Madeleine Alexandra², Sánchez Matos Allison Milena³,
Tapia Miño María de los Ángeles⁴

Resumen

Las actividades recreativas son herramientas efectivas dentro del desarrollo de las habilidades sociales de los niños. Los beneficios que aportan no solo son actuales sino también a futuro. El objetivo fue investigar la literatura académica acerca de la eficacia de las actividades recreativas en el perfeccionamiento de las competencias sociales en los niños de educación inicial. Su enfoque fue cualitativo, la técnica utilizada fue el análisis de documentos, y el instrumento de investigación fue la ficha de registro para organizar la información que sustenta este trabajo. Los resultados nos permitieron observar que, las actividades recreativas utilizadas correctamente favorecen en el desarrollo de habilidades sociales como la empatía, la tolerancia, la cooperación, la autorregulación de emociones y la resolución de conflictos. En conclusión, las actividades recreativas aportan grandes beneficios en el desarrollo integral de los niños, siendo notables no solo en su participación escolar, sino también en su construcción personal.

Palabras clave: Actividades recreativas, habilidades sociales, juego, educación, infancia.

Abstract

Recreational activities are effective tools for developing children's social skills. Their benefits are not only immediate but also long-term. The objective of this study was to investigate the academic literature on the effectiveness of recreational activities in improving social skills in early childhood education. A qualitative approach was used, employing document analysis as the technique, and a data collection form as the research instrument for organizing the information supporting this work. The results showed that, when used correctly, recreational activities promote the development of social skills such as empathy, tolerance, cooperation, emotional self-regulation, and conflict resolution. In conclusion, recreational activities offer significant benefits for children's holistic development, notably impacting their school participation and personal growth.

Keywords: Recreational activities, social skills, play, education, childhood.

1. Universidad de Guayaquil, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3086-5988>. natali.burgosh@ug.edu.ec
2. Universidad de Guayaquil, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3271-3330>. madeleinesanchezme@ug.edu.ec
3. Universidad de Guayaquil, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3403-9701>. allison.sanchezma@ug.edu.ec
4. Universidad de Guayaquil, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5609-3556>. maria.tapiam@ug.edu.ec



INTRODUCCIÓN

La educación inicial es una etapa importante en la formación integral de todas las personas, ya que en los primeros años de vida se establecen las bases que conforman el desarrollo cognitivo, emocional y social. Estas bases acompañarán al individuo a lo largo de su vida, por ello es importante obtener un adecuado desarrollo. En este periodo, los niños descubren el mundo que les rodea y también aprenden a relacionarse con otros, a comprender las normas sociales y desarrollar habilidades importantes para las interacciones con otras personas en diferentes entornos. Sin embargo, los programas educativos suelen siempre centrarse en aspectos cognitivos, sin tomar en cuenta las competencias o habilidades sociales y emocionales. Cabe destacar, que cada habilidad es importante para el bienestar del niño, de manera que pueda adaptarse en la escuela y la sociedad.

Las habilidades sociales deben fortalecerse desde la primera infancia para que los niños puedan interactuar de forma positiva con quienes los rodean. Estas habilidades están constituidas por la capacidad de empatizar, comunicarse de manera asertiva, cooperar, resolver conflictos de forma adecuada y el autocontrol de emociones. El desarrollo de las competencias sociales no solo contribuyen a una convivencia pacífica, sino que también les permite tener un mejor desempeño académico y una mayor estabilidad emocional.

Sin embargo, es común encontrar dificultades en el área emocional en diferentes entornos educativos, demostrando características como el comportamiento agresivo, baja tolerancia a la frustración, dificultades para trabajar en equipo o compartir sus pertenencias. Situaciones como estas requieren de una intervención urgente, en lo que se integren estrategias pensadas en promover un aprendizaje social y significativo (Barba & Moreno, 2022).

Algunos niños reacciones negativas ante las relaciones con sus compañeros, manifestando comportamientos como molestar, golpear, empujar o usar un vocabulario inapropiado.

Estas conductas llegan a afectar la participación del niño y el desarrollo adecuado de las actividades propuestas por el docente. Por ello, es recomendable que a través de diversos juegos infantiles, los maestros fomenten el desarrollo de habilidades sociales en los niños, creando así un ambiente armonioso tanto dentro como fuera del aula (Campoverde & Jimenez, 2022).

Fortalecer estas habilidades sociales desde la educación inicial tiene un impacto significativo en la vida personal y en el entorno social de los niños. Cuando ellos crecen van aprendiendo a comunicarse, colaborar en actividades, interactuar con otros y solucionar problemas de forma positiva. Los niños desarrollan desde sus primeros años, capacidades que les permite adaptarse mejor a diferentes ambientes y construir relaciones saludables a lo largo de su vida. La escuela es el primer espacio social en el que ellos se enfrentan al verdadero mundo, ya que ya no solo tienen interacción con las personas más cercanas como los padres, familiares y cuidadores.

El desarrollo de las habilidades sociales durante la primera infancia es fundamental para el bienestar individual y el éxito a futuro. En la etapa preescolar, los niños amplían sus interacciones con otras personas, lo que hace que este periodo sea un momento importante para la adquisición de competencias y habilidades sociales como la cooperación, la comunicación eficaz, la resolución de conflictos, la autorregulación de emociones y la empatía. Sin embargo, existen muchos entornos educativos que no están adecuadas, así como también no suelen aplicar estrategias pedagógicas que comenten estas habilidades. Por ello, los juegos o actividades recreativas suelen ser utilizadas para contribuir con el desarrollo social de niños en el ámbito de educación inicial (Calderón y otros, 2025).

Entre las habilidades sociales podemos observar al apego, el cual se refiere a los lazos de confianza que se forman en los primeros años de vida con las personas que se encuentran dentro del círculo familiar, ese es uno de los principales aspectos del desarrollo y crecimiento del niño

que definirá la relación y la confianza con las personas que conozca en el futuro. La empatía es la capacidad que tienen las personas para ponerse en el lugar de otras, compartiendo y respetando los sentimientos y pensamientos de los demás, no se refiere a dar la razón, sino a escuchar con atención a los demás para poder opinar y apoyarlos (Cajilema & Córdor, 2022).

La cooperación se refiere la ayuda mutua entre las personas con el fin de alcanzar un bien común, ésta indispensable es la enseñanza de los niños desde las tempranas edades. Es importante enseñarles a cooperar sin esperar nada a cambio. La comunicación es un proceso por el cual se intercambian opiniones, información o ideas entre dos o más personas, sin embargo es importante que esta sea aplicada de manera efectiva y clara. El autocontrol de emociones es la capacidad que tiene una persona para ejercer dominios sobre sí mismo y controlar los impulsos propios ante las emociones, deseos y pensamientos. La resolución de problemas es la capacidad para identificar un problema, tomar decisiones y buscar la solución del conflicto, sea de manera autónoma o con ayuda de alguien.

Por otro lado, las habilidades emocionales permiten reconocer, comprender y manejar las emociones de forma equilibrada. En esto se incluyen las prácticas de inteligencia emocional, como la auto reflexión y la autoaceptación, en el que se pueden intervenir con técnicas de relajación, meditación y escritura terapéutica (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023). Estas habilidades facilitan la expresión adecuada de sentimientos, suelen mejorar la autoestima y ayudar en el bienestar psicológico de los niños, así como prepararlos para enfrentar retos sociales, escolares y personales con mucha más madurez. El desarrollo social y emocional permite construir relaciones saludables, mejorando la convivencia y produciendo un entorno armonioso.

El docente de educación inicial debe comprender que las actividades recreativas son herramientas importantes para el desarrollo integral en varias áreas, especialmente en la social. Mediante el juego infantil, los pequeños pueden practicar y

aprender a cumplir normas, seguir instrucciones, respetar turnos e interactuar de forma cooperativa con otros. Estos juegos facilitan la adquisición de habilidades sociales importantes, como la cooperación, la empatía y la resolución de conflictos, que son vitales para un mejor comportamiento y una socialización adecuada con compañeros y adultos.

Por lo tanto, las actividades recreativas son aplicadas como una herramienta pedagógica afectiva que fortalece las habilidades sociales. La recreación no solo es un simple entretenimiento, sino que es un espacio formativo que estimula la creatividad y la expresión de emociones. Por medio del juego, los niños tienen la oportunidad de experimentar diferentes roles sociales donde pueden practicar normas de convivencia y sentirse parte de un grupo de manera natural y dinámica. Estas experiencias ayudan en la participación, el respeto mutuo y la comunicación, las cuales son factores claves para el desarrollo social desde tempranas edades (Peñafiel y otros, 2023).

Por otra parte, las actividades recreativas son una alternativa que pueden ser utilizada dentro del tiempo libre de forma autónoma, es decir se la realiza de manera individual y provoca un disfrute, además de que permite ocupar el cuerpo en cosas sanas y productivas, se puede desarrollar en el niño otras áreas importantes. El aprendizaje se tiene que disfrutar, por ello es de suma importancia aplicar actividades recreativas que no solo llamen la atención del niño sino que además mejore las capacidades y habilidades motrices, corporales, emocionales y sociales. Entre estas actividades se puede encontrar integrados deportes que sirvan para crear y fortalecer lazos con las demás personas de su entorno (Prado, 2023).

Existen diferentes clases de actividades recreativas que ayudan a promover el bienestar, la creatividad, la salud y la socialización. Una de estas actividades es el juego cooperativo, el cual se presenta como una formación integral de los niños, ya que fortalecen sus habilidades comunicativas, sus valores, la cooperación y promueve el compañerismo, alineados al bien

social. Los juegos cooperativos tienen un impacto en el desarrollo de las habilidades sociales, debido a que se fomentan los trabajos en equipo, la comunicación asertiva y la convivencia pacífica. En este tipo de juegos no existe la rivalidad ni los conflictos, ya que el objetivo principal es obtener el éxito colectivo haciendo que los jugadores dejen a un lado las diferencias y cumplan con sus metas en común (Paz et al., 2023; Quintana et al., 2025).

La dramatización o juego dramático es una actividad educativa que debe estar incluido en el proyecto pedagógico general, con el objetivo de que el aprendizaje se dinámico y motivado. En él se integran las capacidades motrices, afectivas y relaciones interpersonales (Cruz, 2017). Este tipo de juego suele ser libre y expresivo, ya que a través de materiales y expresiones gestuales pueden los niños comunicar diferentes historias, ideas, pensamientos y sentimientos. Por tanto, se fomenta un tipo de comunicación verbal.

Las artes plásticas y creativas tienen diferentes formas de ser desarrolladas, desde dibujos sencillos hasta el uso de materiales y pinturas, cumpliendo un papel fundamental dentro del proceso de aprendizaje. Según Chacha y Lemos (2023) “las manualidades se originan como una valiosa herramienta para desarrollar distintas habilidades como la creatividad, el trabajo en equipo y habilidades sociales” (p. 3). Por lo tanto, a través de la aplicación de estas actividades recreativas los niños no solo utilizan su imaginación de manera libre, sino que además desarrollan destrezas motoras finas, y la participación en actividades colaborativas y cooperativas.

La participación en actividades deportivas y motrices también ofrecen un entorno estructurado donde los niños pueden aprender y practicar habilidades tanto sociales como corporales. Entre aquellas habilidades Se pueden observar la resolución de conflictos, el liderazgo, la cooperación, la comunicación y la empatía. Además de promover la salud física, los deportes o actividades recreativas que requieran de movimientos del cuerpo fortalecen la autoestima,

la autoconfianza y la participación social. Sin embargo, para obtener mayores beneficios es necesario aplicar actividades recreativas que sean deportivas o motoras bien diseñadas y con un apoyo institucional adecuado. Estas actividades pueden ser importantes para estudiantes con dificultades sociales y contribuir a su desarrollo emocional y social (Albán y otros, 2024).

El rol de los adultos también es importante en cada fase del desarrollo social, ya que cuidadores, docentes y padres de familia sirven como modelos de referencia, brindando ejemplos concretos de empatía, comunicación efectiva y cooperación. Vygotsky (1979) señala que el aprendizaje que se genera en la escuela tiene bases anteriormente construidas, es decir que todo niño ya ha tenido experiencias anteriores desde sus primeros entornos y con las primeras personas en sus vidas. Estos factores son importantes para entrar en la fase escolar, por tanto, el aprendizaje y desarrollo están totalmente relacionados con el aprendizaje de los primeros años de vida del niño.

Recomendaciones clave para los educadores

De acuerdo con (Marazita, 2022) manifiesta que las actividades recreativas conllevan a un trabajo en común en donde los educadores y docentes plantean y realizan estrategias adecuadas fortalezcan las habilidades sociales de los niños:

- Promover el juego libre: Es importante ofrecer espacios donde los niños puedan explorar y experimentar sin estructuras estrictas, estimulando así su creatividad y el desarrollo de sus habilidades sociales y emocionales.
- Implementar actividades cooperativas: Se recomienda planificar propuestas grupales en donde todos los niños tengan que participar, para que de esta manera favorezcan la colaboración, el respeto a las normas y la resolución pacífica de conflictos.
- Ser modelos de conducta positiva: Los educadores y adultos deben ejemplificar comportamientos como la empatía, la asertividad y la escucha activa, de modo que los niños puedan

aprender e interiorizar estas habilidades a través de la observación.

METODOLOGÍA

La investigación se realizó con un enfoque cualitativo, utilizando un diseño basado en la revisión bibliográfica. Este tipo de investigación es un instrumento analítico por excelencia de quienes se centran en el estudio de información y el gran conocimiento de la teoría (Sánchez, 2005). El propósito principal fue examinar la relevancia de las actividades recreativas en el desarrollo social de los niños en la educación inicial. Para esto, se recopilaron, seleccionaron y analizaron diversas fuentes académicas como artículos, libros y documentos especializados que tratan el tema de las actividades recreativas en la infancia desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas.

Para el adecuado respaldo de este estudio, se aplicaron criterios claros para incluir y excluir información, con el fin de escoger solo material publicado en revistas indexadas y repositorios académicos confiables. Se dio prioridad a investigaciones recientes y con evidencia empírica significativa sobre cómo las actividades recreativas influyen en el desarrollo social infantil. Además, los estudios se clasificaron según su enfoque metodológico, su análisis descriptivo, la actividad recreativa analizada y los resultados obtenidos, permitiendo así una interpretación ordenada y coherente de los resultados.

Para la obtención de información, se utilizó un análisis teórico en diferentes bases de datos como la revista Yachakuna, Scielo, CIDE editorial, Latinoamérica de Ciencias Sociales y Digital de Educación Física ; los cuales detallaron distintos enfoques educativos, psicológicos y socioculturales, con el objetivo de ofrecer una visión completa del tema. Se tomaron en cuenta las aportaciones de diferentes autores, quienes resaltaron la importancia de las actividades recreativas en el desarrollo de los niños. La descripción de los resultados permitió identificar características comunes en los estudios revisados, así como las limitaciones en sus literaturas, lo que facilitó la elaboración de conclusiones sobre

el papel esencial de las actividades recreativas en el aprendizaje y el bienestar social y emocional de los niños en la etapa inicial de educación.

Las categorías de análisis que se han tomado para este estudio son el tipo de actividad recreativa o el juego relacionado con el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, autonomía y comunicación, en el que se incluye el juego libre, juego recreativo y juego motor. También, se examinaron estudios que investigaron cómo las actividades recreativas contribuyen al desarrollo de habilidades sociales en educación inicial, como cooperación, empatía, resolución de conflictos, autocontrol de emociones y habilidades para interactuar con los demás. Se exploraron investigaciones que abordaron de forma más detallada la relación de las habilidades sociales con las emocionales, ya que se incluyen para la toma de decisiones, la autorregulación y las acciones diarias.

Se destaca, además, una característica en común alineada con las estrategias pedagógicas y las prácticas educativas. Por ello, se revisaron las investigaciones para examinar diferentes estrategias y la intervención que pueden realizar los educadores al aplicar las actividades recreativas o el juego, con el fin de apoyar el desarrollo de habilidades sociales.

El objetivo de este trabajo es investigar la literatura académica acerca de cuán eficaces son las actividades recreativas para perfeccionar las competencias sociales en niños de educación inicial. Asimismo, busca clasificar las distintas clases de actividades recreativas que se utilizan para fomentar las habilidades sociales. También, examinar los resultados de investigaciones acerca de la eficacia de estas actividades y desarrollar sugerencias fundamentadas en la evidencia para su ejecución educativa.

Tabla 1*Ficha de Artículos Analizados*

	Autor	Título de investigación
1	Castro et al. (2024)	La relación entre el juego libre y el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de 4 a 6 años
2	Guamán et al. (2024)	Estrategias lúdicas en el desarrollo socio-emocional en Educación Inicial I (1 a 2 años)
3	Villavicencio et al. (2025)	Educación emocional en preescolar: estrategias para fortalecer la autoestima infantil en niños de 4 a 5 años.
4	Silva et al. (2025)	Las competencias afectivas en la seguridad emocional del infante.
5	Mendieta- Toledo et al. (2020)	El perfil epistemológico del docente universitario.
6	Mendieta- Toledo et al. (2021)	Educación en valores: empatía y tolerancia en las aulas universitarias
7	Mendieta – Toledo (2022)	La ética como principio de vida: Un estudio en docentes universitarios
8	Calderón et al. (2025)	Juegos recreativos en el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes de Educación Inicial
9	Yépez et al. (2024)	Actividades Lúdicas y su Impacto en el Desarrollo de Habilidades Sociales en Niños de 4 Años: Un Estudio de Evaluación
10	Otero et al. (2023)	La relación entre el juego y el desarrollo de habilidades sociales, autonomía y comunicación en el preescolar

Nota. Artículos seleccionados para el análisis de esta investigación.

Análisis

Desarrollo de las habilidades sociales y su relación con las emociones

Para analizar el desarrollo de las habilidades sociales, es necesario comprender la naturaleza social del ser humano, con el fin de orientar correctamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Mendieta et al. (2020) “el hombre no es un ser aislado, sino que es un ser social por naturaleza, siendo como tal pues no puede estar separado de los problemas sociales, sino que tiene que estar integrado” (p. 51). El ser humano es un ser social, diseñado para vivir e interactuar dentro de una comunidad. Desde que se nace, inicia la interrelación, donde se desarrollan capacidades intelectuales y emocionales y sociales.

La sociedad es como el espacio en donde se intercambian saberes, se colaboran esfuerzos y se construye el bienestar común. En todo instante se tiene presente la motivación social (Mendieta et al., 2020). Si una persona vive aislada, no es algo natural, ya que siempre el ser humano tiene el impulso y la necesidad de interactuar, de comunicar y de tener un apoyo mutuo. Por ello, pertenecer a un grupo social no solo da una identidad propia, sino que fortalece al ser humano.

Asimismo, los valores y las emociones caminan de la mano en el crecimiento y construcción personal y social. Los valores son como un favor interior y las emociones dan vida y humanidad a los que valoramos. En el hombre, los valores conforman a la ética y moral, siendo estas utilizadas por muchas culturas. Son factores

positivos que permiten en autorreconocimiento y la aspiración de crecer como personas que piensan y actúan adecuadamente en una sociedad (Mendieta, 2022).

El ser humano cuando interactúa requiere de emociones que definan sus comportamientos, así como de valores que representen su propio ser. Sin importar el rumbo que tome, siempre estarán presentes los valores heredados de quienes nos rodean, tal como la empatía y la tolerancia. El concepto de la tolerancia promueve una sociedad donde existe una convivencia pacífica, sin importar la diversidad y la pluralidad, es decir, es entendida como respeto y aceptación al interactuar e intercambiar ideas, opiniones, pensamientos y sentimientos (Mendieta et al., 2021).

En la convivencia e interacción social, se aprende a reconocer, expresar y regular las emociones en relación con los demás, en el que se desarrolla la cooperación, la empatía y el sentido de pertenecer a un grupo social. Es por ello por lo que, con el análisis de los puntos anteriores, se obtiene que es importante que en la educación infantil se desarrolle, no tan solo habilidades sociales sino, además habilidades emocionales que les permitan interactuar e interrelacionarse adecuadamente a los niños, con las personas que están en su entorno.

Guamán et al., (2024), Silva et al., (2025) y Villavicencio et al., (2025) consideran que la educación emocional en la infancia es un factor que se le ha dado importancia en la actualidad, ya que enseñar a los niños a reconocer, entender y manejar sus emociones es importante para que crezcan de manera equilibrada. Cuando los niños tienen una educación emocional adecuada aprenden a relacionarse mejor con los demás y construyen una base sólida para su bienestar y aprendizaje futuro.

La educación inicial constituye la primera etapa del sistema educativo formal, en la cual cumple un papel importante en la formación integral de los niños, ya que en sus primeros años de vida se establecen las bases del desarrollo

cognitivo, lingüístico, social, emocional y físico. Por ello, es importante la construcción de las emociones, ya que el niño comienza a formar su autoconcepto y percepción que tiene de sí mismo, de sus capacidades y su valor personal dentro de una sociedad. Sin embargo, dentro del sistema educativo ecuatoriano la dimensión emocional recibe poca atención, dejando de lado el fortalecimiento de las emociones de cada niño.

Por otra parte, estos autores manifiestan que las competencias afectivas son habilidades que se adquieren desde la infancia y se utilizan a lo largo de la vida. Estas capacidades permiten identificar, comprender y manejar las emociones.

En el desarrollo infantil se construyen vínculos emocionales, donde los padres de familia son los primeros seres con los que tienen un desarrollo afectivo. El correcto desarrollo de la inteligencia emocional en los niños, se da cuando se presenta alguna emoción o explosión emocional y se les aporta un apoyo en el que ellos se sientan seguros y puedan mantener el autocontrol.

Es el desarrollo social y emocional en la primera infancia es importante dentro del campo de la educación inicial, ya que benefician el bienestar integral y el éxito escolar de los niños. Las emociones, el autocontrol y la interacción social se desarrollan desde temprana edad, por ello, se debe intervenir y estimular adecuadamente estos aspectos en los niños.

Por lo tanto, las habilidades de sociales de los niños están profundamente vinculadas con sus emociones, ya que la manera en la que un niño reconoce, comprende y regula lo que siente influye en cómo se relaciona con los demás.

La tolerancia, la empatía y todos los valores humanos son factores que se implementan en el adecuado manejo emocional y del aprendizaje afectivo de su entorno. Por ello, promover el desarrollo social desde los primeros años no solo fortalece las interacciones con los demás, sino que también potencia el autocontrol emocional y la adaptación ante nuevos entornos.

Estrategias pedagógicas basadas en juegos y actividades recreativas

Las estrategias pedagógicas y las prácticas educativas en el nivel inicial desempeñan un papel importante en el desarrollo integral de los niños, ya que constituyen las herramientas mediante las cuales los docentes guían, estimulan y acompañan el proceso de aprendizaje durante los primeros años de vida. Por lo tanto, la enseñanza debe ser dinámica, lúdica y significativa, sentada en las necesidades sociales, intereses y ritmos individuales de cada niño.

EL JUEGO

El juego libre

El juego es una de las experiencias más valiosas en la vida de los niños. A través del juego libre, los niños tienen la oportunidad de interactuar, comunicarse, resolver conflictos, y desarrollar el autocontrol de sus emociones, y poner en práctica valores y experiencias de su vida diaria. Autores como Castro et al. (2024), Calderón et al. (2025) y Otero et al. (2023) consideran que estas características favorecen a la construcción de modelos de conducta positivos y un aprendizaje significativo. Esa forma de juego les permite explorar su entorno, expresar emociones y aprender a convivir con los demás de manera pacífica y espontánea. El juego ha sido una actividad natural en la infancia, una forma de aprender y relacionarse con el mundo (Mendieta Toledo ET AL., 2017).

Hoy en día, el juego es reconocido como un derecho fundamental y una herramienta importante para el aprendizaje y el desarrollo integral en la educación inicial. Se ha establecido que el juego es la vía más efectiva para que los niños aprendan a ser ellos mismos, a convivir y a desenvolverse en sus entornos sociales. También manifiestan que el juego es una herramienta que favorece el desarrollo de habilidades sociales que les ayuda a los niños que carecen de problemas de aceptación social, agresividad, aislamiento y dificultades emocionales y escolares.

El juego y las actividades lúdicas constituyen un elemento importante en el desarrollo de las habilidades sociales, la autonomía y la comunicación de los niños en etapa escolar. Por lo tanto, el juego es una herramienta que debe ser añadida dentro de las planificaciones escolares, ya que aporta beneficios necesarios a los niños.

Los docentes no solo deben permitir que el juego forme parte de las experiencias de aprendizaje, sino también comprender su profundo valor pedagógico.

El juego simbólico, recreativo y cooperativo

El desarrollo de las habilidades sociales se obtiene con mucha más fuerza, a través de actividades como el juego simbólico, recreativo y cooperativo. Los autores Calderón et al. (2025) y Guamán et al. (2024) consideran que son herramientas que no solo permiten que los niños exploren su entorno de forma segura, sino que además les facilita el aprendizaje de normas sociales, comunicación asertiva, expresión emocional y la resolución de conflictos. El juego simbólico es una de las actividades recreativas más efectivas. Este juego involucra la representación de roles y situaciones, en donde los niños imitan y asumen perspectivas diferentes a las de ellos, favoreciendo a la empatía, tolerancia y habilidades sociales.

El juego recreativo es una estrategia didáctica que favorece a los niños a aprender a compartir, comprender sus propias emociones y las de los demás. Además, permite obtener una mayor autonomía y creatividad, ya que requiere de la resolución de conflictos sin la ayuda del adulto y mejora la capacidad de trabajar en equipo. Es importante que el docente mantenga una observación continua en el aula, adopten enfoques diferentes en su rol durante el juego, con el fin de darles libertad a los niños y aprendan de manera independiente. Por lo tanto, se utilizan estrategias que fomenten la cooperación y la resolución de conflictos, como el seguimiento de normas y reglas establecidas en la sociedad.

Los juegos cooperativos y dinámicas grupales, son otras de las actividades recreativas que se

han logrado evidencias mejoras significativas en áreas importantes como la comunicación, la empatía y la resolución de conflictos. La empatía es uno de los factores primordiales que se desarrollan al interactuar a través de los juegos. Mendieta et al. (2023) y Yépez et al. (2024) expresaron que la empatía es un aspecto fundamental en el desarrollo social y que se desarrolla significativamente cuando las personas interactúan con los demás.

Actividades lúdicas

Calderón et al. (2025), Guamán et al. (2024), Villavicencio et al. (2025) y Yépez et al. (2024) resaltan la importancia de integrar actividades lúdicas en el currículo educativo. Los docentes deben implementar no como una manera de entretener a los niños, sino como una herramienta importante para el desarrollo integral, en donde se construyan sus áreas cognitiva, social, emocional y lingüística. Asimismo, los niños logran expresar emociones como la alegría cuando logran su objetivo, frustración o tristeza cuando no lo consiguen. Muchos niños tienen dificultades para expresar sus emociones, por ende, sus reacciones son equivocadas e inapropiadas, haciendo que recurran a la intervención de la docente para resolver los conflictos.

Por lo tanto, los docentes tienen la importante tarea de reconocer y valorar la función del juego dentro del proceso de aprendizaje. Además de promover las habilidades sociales, estos estudios evidencian que las actividades lúdicas cumplen una función importante en el bienestar emocional de los niños, ofreciéndoles la oportunidad de expresar sus sentimientos con mayor libertad y aprender a manejar la frustración de forma equilibrada. También, les permite explorar distintas emociones, favoreciendo así su desarrollo afectivo y el fortalecimiento de una autoestima positiva.

DISCUSIÓN

Las actividades recreativas desempeñan un papel importante en el fortalecimiento de las habilidades sociales en los niños de educación

inicial, ya que les aportan oportunidades para interactuar, compartir, cooperar y resolver conflictos de manera positiva. En ella encontramos el juego libre, simbólico, recreativo, cooperativo y actividades lúdicas.

Diversos autores coinciden que, las actividades recreativas son herramientas que favorecen a los niños en el desarrollo de las habilidades sociales, que les permiten relacionarse y tener el sentido de pertenencia. Mendieta et al. (2020), Mendieta et al. (2021) y Mendieta (2022) mencionan que el ser humano por naturaleza es un ser social, que suele estar constantemente relacionado con los problemas y motivación social. Los valores también conforman al ser humano y les permiten tener la aspiración de crecer como personas.

En la educación emocional, autores como Silva et al., (2025) y Villavicencio et al., (2025) consideran que esta educación es un factor que se le ha dado importancia en la actualidad y que tiene el objetivo de que los niños reconozcan, entiendan y manejen sus emociones de manera equilibrada. También, concuerdan en que la educación emocional debe desarrollarse en la primera etapa del sistema educativo, ya que en los primeros años de vida se establecen las bases del desarrollo integral.

Entre las actividades recreativas, algunos autores como Castro et al. (2024), Calderón et al. (2025) y Otero et al. (2023) respaldan que el juego libre es una de las experiencias más valiosas en la vida de los niños, que les brinda la oportunidad de interactuar, comunicarse, resolver conflictos y desarrollar el autocontrol de emociones.

Para Guamán et al. (2024) el juego simbólico, recreativo y cooperativo no son solo herramientas que permiten que los niños exploren su entorno, sino que además les facilita el aprendizaje de normas sociales, comunicación asertiva, expresión emocional y la resolución de conflictos. Asimismo, Yépez et al. (2024) resaltan la importancia de integrar actividades lúdicas en el currículo educativo, estableciéndolas como herramientas importantes para el desarrollo integral infantil.

Los niños aprenden a comunicarse, expresar emociones, respetar turnos y valorar el trabajo en equipo, a través de la participación de actividades recreativas. Estas experiencias no solo favorecen la socialización, sino que también promueven el desarrollo de la empatía, la tolerancia y el sentido de pertenencia dentro de la sociedad, incluyendo valores y la estimulación del área emocional, los cuales son pilares importantes para su crecimiento.

CONCLUSIONES

Las actividades recreativas constituyen una herramienta pedagógica afectiva para el fortalecimiento de las habilidades sociales en niños de educación inicial, ya que promueven la interacción, la cooperación, la comunicación y la resolución pacífica de problemas en entornos lúdicos que favorecen el aprendizaje naturales y significativo.

La literatura académica evidencia que existen diferentes tipos de actividades recreativas como el juego libre, el juego simbólico y recreativo y las actividades lúdicas, así como la relación de las habilidades sociales con las emocionales. Estas actividades recreativas contribuyen al fortalecimiento de distintas dimensiones sociales como la empatía, la tolerancia, la ética, los valores, el trabajo en equipo y la autorregulación emocional.

La implementación de actividades recreativas debe basarse en enfoques pedagógicos sustentados, es decir el docente debe seleccionar dinámicas adecuadas a la edad, promover la participación inclusiva y evaluar constantemente los progresos sociales de los niños, con el fin de garantizar así que estas estrategias potencian el desarrollo social y emocional, así como la integración grupal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albán, E., Bernal, A., Suarez, C., Samaniego, L., Ferigra, E., Moreira, S., & Moreira, K. (2024). POTENCIANDO HABILIDADES SOCIALES A TRAVÉS DE ACTIVIDADES DEPORTIVAS: UN ENFOQUE INNOVADOR EN LA EDUCACIÓN. *Revista Ciencia Latina Internacional*. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/12549/18153>
- Barba, C., & Moreno, E. (2022). Mejorando la tolerancia a la frustración desde la expresión corporal. *Revista Digital de Educación Física*. <file:///C:/Users/Usuario%20Dell/Downloads/Dialnet-MejorandoLaToleranciaALaFrustracionDesdeLaExpresio-8303176.pdf>
- Cajilema, N., & Córdor, M. (2022). ACTIVIDADES RECREATIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS NIÑOS DE 5 a 6 AÑOS. Titulo (Licenciatura). UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI. <https://repositorio.utc.edu.ec/server/api/core/bitstreams/72f54559-5e69-4541-974c-040bda0486e2/content>
- Calderón, M., Mera, M., González, M., Vines, V., Estupiñán, T., & Macías, M. (2025). Juegos recreativos en el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes de Educación Inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. <file:///C:/Users/Usuario%20Dell/Downloads/Dialnet-JuegosRecreativosEnElDesarrolloDeLasHabilidadesSoc-10082334.pdf>
- Campoverde, G., & Jimenez, A. (2022). EL JUEGO INFANTIL COMO HERRAMIENTA FUNDAMENTAL PARA ESTIMULAR LAS HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS DE 4 A 5 AÑOS. Titulo (Licenciatura). Facultad de Ciencias Sociales. https://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/21350/1/Trabajo_Titulacion_1196.pdf
- Castro, K., Desiderio, J., Cumba, M., & Luz, M. (2024). La relación entre el juego libre y el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de 4 a 6 años. *Revista Científica Yachakuna*. <https://revistayachakuna.com/index.php/revista-academica/article/view/46/25>
- Chacha, E., & Lemos, R. (2023). Manualidades infantiles para fortalecer el trabajo en equipo y las habilidades sociales en preescolar. LATAM

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades. file:///C:/Users/Usuario%20Dell/Downloads/Dialnet-ManualidadesInfantilesParaFortalecerElTrabajoEnEqu-9586578.pdf

Cruz, P. (2017). DRAMATIZACIÓN Y HABILIDADES SOCIALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA. ESTUDIO DE CASO: UN ALUMNO, VÍCTIMA DE ACOSO ESCOLAR, CON DIFICULTADES EN ASERTIVIDAD. Revista de Comunicación de la SEECI. <https://www.redalyc.org/journal/5235/523556207009/html/>

Guaman, E., Medina, D., Ochoa, K., & Toapanta, G. (2024). Estrategias lúdicas en el desarrollo socio-emocional en Educación Inicial I (1 a 2 años). Revista Científica Yachakuna. <https://revistayachakuna.com/index.php/revista-academica/article/view/39/19>

Marazita, A. (2022). ACTIVIDADES LÚDICAS PARA FOMENTAR LA AUTONOMÍA Y LAS HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS DE 2 A 3 AÑOS. Título (Licenciatura) . UNIVERSIDAD ESTATAL PENINSULA DE SANTA ELENA. <https://repositorio.upse.edu.ec/server/api/core/bitstreams/b3d8289b-12bb-4e78-8fde-3a000ada8f42/content>

Mendieta Toledo, L., Mendieta Toledo, L. R., & Vargas Cevallos, T. (2017). Psicomotricidad Infantil. Guayaquil: CIDE. <https://doi.org/978-9942-759-28-3>

Mendieta- Toledo, L. (2022). La ética como principio de vida: Un estudio en docentes universitarios. Congreso de Educación Salesiana. <https://dspace.upse.edu.ec/bitstream/123456789/29314/4/V%20Congreso%20de%20Educacio%CC%81n%20Salesiana.pdf#page=36>

Mendieta- Toledo, L., Manosalvas, F., & Barco, R. (2021). Educación en valores: empatía y tolerancia en las aulas universitarias. Revista de Educación Mérito. <https://revistamerito.org/index.php/merito/article/view/716/1899>

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

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Caja de actividades para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales, emocionales y cognitivas. <https://recursos.educacion.gob.ec/red/caja-de-actividades-para-el-desarrollo-y-fortalecimiento-de-habilidades-sociales-emocionales-y-cognitivas-2/>

Otero, R., Ocampos, S., Sandoval, A., & Elguera, S. (2023). La relación entre el juego y el desarrollo de habilidades sociales, autonomía y comunicación en el preescolar. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6957/10578>

Paz, S., Marcillo, J., Barba, L., Cóndor, G., & Lara, J. (2023). El juego cooperativo en el desarrollo de habilidades sociales: Una revisión bibliográfica. Revista de Investigación Educativa y Deportiva Mentor. <https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/6723/5973>

Peñafiel, A., Neira, M., Alvear, F., & Tacle, S. (2023). Juego de roles como estrategia de enseñanza-aprendizaje para mejorar las relaciones sociales en niños de educación inicial. Revista Social Fronteriza. file:///C:/Users/Usuario%20Dell/Downloads/V3_5_ART_206.pdf

Prado, R. (2023). LAS ACTIVIDADES RECREATIVAS Y EL USO DEL TIEMPO LIBRE DE LOS ADOLESCENTES: REVISION SISTEMÁTICA. Revista Científica GADE. file:///C:/Users/Usuario%20Dell/Downloads/Dialnet-LasActividadesRecreativasYElUsoDelTiempoLibreDeLos-8878520.pdf

Quintana, R., Palacios, J., Alarcón, M., & Damián, E. (2025). Juegos cooperativos en estudiantes de primaria: niveles y dimensiones en la clase de educación física. Scielo Revista InveCom. <https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739->

00632026000102075&script=sci_
arttext&tlng=es

Sánchez, M. (2005). La metodología en la investigación. Mundo Siglo XXI: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/server/api/core/bitstreams/f967e079-30cf-4f6e-9bd1-2212acd22210/content>

Silva, D., Calva, D., & Sánchez, G. (2025). Las competencias afectivas en la seguridad emocional del infante. Revista Científica Yachakuna. <https://revistayachakuna.com/index.php/revista-academica/article/view/116/54>

Villavicencio, B., Evangelista, O., & Espinoza, B. (2025). Educación emocional en preescolar: estrategias para fortalecer la autoestima infantil en niños de 4 a 5 años. Revista Científica Yachakuna. <https://revistayachakuna.com/index.php/revista-academica/article/view/112/50>

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Biblioteca de Bolsillo. <https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicologicos-superiores.pdf>

Yépez, S., Mendoza, M., Yépez, R., & Suntasig, M. (2024). Actividades Lúdicas y su Impacto en el Desarrollo de Habilidades Sociales en Niños de 4 Años: Un Estudio de Evaluación. Revista Latinoamericana de Calidad Educativa. <https://alumnieditora.com/index.php/ojs/article/view/37/79>

Perfil clínico y sociodemográfico de mujeres con diabetes gestacional atendidas en un hospital universitario de Guayaquil, Ecuador, 2024

Clinical and sociodemographic profile of women with gestational diabetes at a university hospital in Guayaquil, Ecuador, 2024

Mendieta Toledo Lenin Byron¹

Resumen

En América Latina, la diabetes gestacional supone un obstáculo cada vez mayor para la salud pública. En la zona costera de Ecuador, su prevalencia se calcula entre el 6 y el 15%. La caracterización clínica y sociodemográfica de 100 mujeres con DMG diagnosticadas en el Hospital Universitario de Guayaquil a lo largo del año 2024 fue examinada por medio de este estudio observacional, descriptivo, transversal y retrospectivo. Se destacaron pacientes de entre 25 y 35 años (56%), mestizas (92%), unidas en matrimonio (82%) y con formación secundaria (80%). Asimismo, la mayoría vivía en áreas urbanas desfavorecidas como El Fortín (35%). Se registró clínicamente una glicemia mayor a 126 mg/dL en el 95% de los casos, obesidad grado I-II (común), antecedentes familiares de diabetes tipo 2 (proporción alta) y diagnóstico durante el segundo trimestre (72%). Para reducir los problemas materno-fetales, estos descubrimientos subrayan la importancia de implementar tamizajes tempranos y tácticas preventivas que sean adecuadas a factores de riesgo locales, como el acceso prenatal limitado y la obesidad.

Palabras clave: Diabetes gestacional, salud de la madre, perfil demográfico y socioeconómico, rasgos clínicos, Ecuador.

Abstract

With incidence rates of 6–15% in the coastal region of Ecuador, gestational diabetes mellitus is a growing public health concern in Latin America. The clinical and sociodemographic characteristics of 100 women who were diagnosed with GDM at Hospital Universitario de Guayaquil in 2024 were investigated in this descriptive, observational, cross-sectional, and retrospective study. Patients aged 25–35 years predominated (56%), mestizo ethnicity (92%), marital status (82%), secondary education (80%), and location in vulnerable urban areas like El Fortín (35%). Clinically, type 2 diabetes was frequently diagnosed in the second trimester (72%), obesity grade I–II was widespread, and glycemia >126 mg/dL impacted 95% of cases. In order to lower maternal-fetal problems, the results highlight the importance of early screening and customized preventative measures that target regional factors including obesity and restricted prenatal access.

Keywords: maternal health, clinical features, sociodemographic profile, gestational diabetes, Ecuador

1. Universidad de Guayaquil-Ecuador, Universidad Tecnológica ECOTEC, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8385-898X>. lenin.mendietat@ug.edu.ec, le.mendieta@est.ecotec.edu.ec



INTRODUCCIÓN

La intolerancia a los carbohidratos, que se diagnostica por primera vez durante la gestación, es la diabetes mellitus gestacional (DMG), sin importar si persiste más tarde o no (como se menciona en American Diabetes Association [ADA], 2023). Es un trastorno metabólico significativo que supone un reto cada vez mayor para la salud pública mundialmente y, en particular, en naciones en desarrollo como Ecuador. Según la Organización Mundial de la Salud (2022), la prevalencia global de DMG fluctúa entre un 5 y un 18%, lo que varía en función de las poblaciones y los criterios diagnósticos empleados. En Latinoamérica, los casos de diabetes gestacional han ido en aumento sin interrupción. En áreas costeras como Guayaquil, las tasas reportadas oscilan entre el 6 y el 15% (como se menciona en International Diabetes Federation [IDF], 2025).

En Ecuador, los informes epidemiológicos más recientes señalan que la DMG es una de las causas fundamentales de complicaciones en el binomio materno-fetal y representa un factor de riesgo significativo para la aparición de diabetes tipo 2 después del embarazo (Ministerio de Salud Pública del Ecuador [MSP], 2024). Según investigaciones locales, la tasa de DMG puede fluctuar entre el 10 y el 13 % en hospitales públicos urbanos (como se señala en Boero Palacios & Guevara Barahona, 2025). Esta condición tiene un impacto en la salud de las madres durante el embarazo y también en la del feto, ya que se incrementa la ocurrencia de cesáreas, preeclampsia, hipoglucemias neonatales y macrosomía (como refieren Granda, 2025; Pérez, 2021).

El desarrollo de DMG está influenciado por diversos elementos sociodemográficos, entre los que se encuentran la obesidad, un nivel educativo bajo, antecedentes familiares de diabetes y la edad avanzada de la madre (según sostienen Jumbo Salazar, 2025; Mocellin, 2024). En particular, el exceso de peso y la obesidad pregestacional son considerados los indicadores más importantes del desarrollo de DMG; en mujeres con un

índice de masa corporal (IMC) alto, el riesgo se incrementa por más de tres veces. (como se menciona en Majeed, 2025).

En Ecuador, en el ámbito social, se aprecian barreras importantes en la calidad y el acceso a la atención prenatal; estos obstáculos están vinculados con las desigualdades regionales en la cobertura sanitaria y con situaciones económicas adversas (World Diabetes Foundation, 2025). Esto tiene consecuencias en diagnósticos que se hacen tarde y en un manejo no óptimo, lo cual eleva la posibilidad de tener complicaciones durante el periodo perinatal. La falta de investigaciones locales actualizadas que ofrezcan un retrato minucioso del perfil sociodemográfico y clínico de las mujeres embarazadas con DMG obstaculiza la puesta en marcha de políticas eficaces y adecuadas a la realidad del país. (según refieren Boero Palacios & Guevara Barahona, 2025).

El conocimiento actualizado y local de este perfil hace posible el diseño de estrategias adecuadas para prevenir e intervenir, teniendo en cuenta los factores de riesgo específicos que presenta la población. En Guayaquil, el Hospital Universitario ha informado que los casos de DMG han ido en aumento de manera constante. Esto da lugar a la necesidad de realizar estudios descriptivos para identificar las características clínicas más comunes, los factores sociales y demográficos y su vínculo con la gravedad de la enfermedad. Es esencial reconocer estos perfiles sociodemográficos y clínicos para guiar los programas de tamizaje temprano, optimizar el seguimiento prenatal y disminuir la evolución hacia diabetes mellitus tipo 2 después del parto. (como mencionan Boero Palacios & Guevara Barahona, 2025; MSP, 2024).

Asimismo, el reconocimiento de factores sociodemográficos asociados con DMG ayuda a visibilizar las inequidades estructurales que impactan a las mujeres embarazadas en Ecuador, sobre todo en entornos urbanos vulnerables. Las instituciones de salud pública pueden llevar a cabo acciones intersectoriales orientadas a disminuir la morbilidad materna y neonatal

asociada con la diabetes gestacional, mejorando así el conocimiento sobre estos componentes. Por lo tanto, esta investigación se basa en el requerimiento de producir evidencia científica actualizada para el año 2024 que tenga un efecto positivo en la salud materno-infantil.

Por otra parte, la diabetes gestacional trae consigo importantes consecuencias económicas, pues los gastos vinculados a la atención médica y al tratamiento, más las complicaciones en neonatos y madres constituyen una pesada carga para los sistemas de salud pública. Las tácticas de prevención primaria que se basan en la nutrición, el ejercicio y la supervisión a tiempo tienen el potencial de reducir la incidencia de complicaciones, lo cual mejora la calidad de vida para las mujeres y sus familias. (según señalan IDE, 2025; World Diabetes Foundation, 2025).

El propósito de esta investigación es caracterizar el perfil clínico y sociodemográfico de las pacientes con diabetes gestacional que fueron tratadas en el Hospital Universitario de Guayaquil durante 2024, utilizando un estudio descriptivo, observacional, transversal y retrospectivo. La finalidad de este trabajo es completar la falta de información local reciente y proporcionar una base científica para formular políticas públicas enfocadas en prevenir y controlar la DMG en grupos vulnerables.

Metodología

El estudio fue descriptivo, observacional, retrospectivo y de corte transversal, con un diseño metodológico estandarizado para el análisis de historias clínicas en investigaciones acerca de la diabetes gestacional (DMG) en hospitales de Latinoamérica (Alcaraz-Galeano, 2025; Yang et al., 2021).

Este enfoque posibilita la descripción de perfiles sociodemográficos y clínicos sin necesidad de intervención, reduciendo sesgos temporales a través del análisis de registros tanto electrónicos como físicos. (Scucces, 2011, adaptado en revisiones recientes).

Población y muestra

El grupo de población objetivo incluyó a todas las mujeres que estaban embarazadas y tenían DMG, a las cuales se les brindó atención en el Hospital Universitario de Guayaquil durante 2024 ($n=150$, según datos registrados por la institución). Se eligió una muestra no probabilística de 100 historias clínicas confirmadas con DMG (según los criterios ADA 2023: glucosa en ayuno ≥ 92 mg/dL o ≥ 153 mg/dL después de una carga de 75 g), dejando fuera aquellos casos que ya tenían diabetes mellitus o estaban incompletos ($>20\%$ de información faltante). El tamaño de la muestra fue calculado con una fórmula para poblaciones finitas (error del 5%, IC del 95% y prevalencia esperada del 13%), siguiendo el patrón de estudios retrospectivos parecidos. (Bashir et al., 2022).

Criterios de inclusión y exclusión

Incorporación: Gestantes de 18 años o más con diagnóstico DMG 2024 (confirmada por curva de tolerancia a la glucosa), atención en sala de alto riesgo obstétrico. Exclusión: Diabetes pregestacional, embarazos con más de un bebé, abortos espontáneos anteriores y registros incompletos. Estos criterios cumplen con los protocolos GRADE para estudios observacionales y revisiones sistemáticas en DMG. (Mejía-Montilla, 2025; Ministerio de Salud de la Nación Argentina, 2023).

Instrumentos y recolección de datos

Se creó una ficha estandarizada de recolección (validada por coeficiente Kappa >0.8 en piloto $n=20$), que operacionaliza variables: sociodemográficas (edad categórica $<25/25-34/\geq 35$ años; raza; nivel educativo; lugar de residencia; estado civil) y clínicas (Índice de Masa Corporal según la OMS; glucosa en el diagnóstico; antecedentes familiares de diabetes mellitus tipo 2; semanas de gestación; comorbilidades). Datos obtenidos de historias clínicas electrónicas (sistema SIME) por dos revisores independientes, con una verificación doble para disminuir la parcialidad en la extracción (Yang et al.,

2021). Revisión sistemática de la bibliografía complementaria en Google Scholar, PubMed y SciELO (2021-2025): palabras MeSH “diabetes gestacional AND (Ecuador OR Latinoamérica)”, límites humanos/gestación, idiomas inglés/español. (Alcaraz-Galeano, 2025).

Análisis estadístico

Análisis descriptivo: medias \pm DE (SPSS v.26), frecuencias y porcentajes. Inferencial: Para los factores predictivos (por ejemplo, la dependencia de insulina y el IMC), se utilizó la regresión logística multivariada (OR ajustados, IC 95%); para las asociaciones ($p < 0.05$), se empleó chi-cuadrado. Normalidad Shapiro-Wilk; se

imputaron los datos faltantes por media (análisis de casos completos alternativo) cuando eran inferiores al 5%. Tablas y gráficos creados para la representación visual (Medina-Pérez, 2017, actualizado en cohortes 2025).

Aspectos éticos

Aprobación a nivel institucional (Comité de Ética del Hospital Universitario, similar al de Helsinki), anonimato (código numérico) y confidencialidad según la Ley Orgánica de Salud de Ecuador (artículo 114 del COESC). Sin intervención, riesgo mínimo; consentimiento dispensado por retrospectiva (Bashir et al., 2022).

RESULTADOS

Tabla 1.

Características sociodemográficas y clínicas de mujeres con diabetes gestacional en el Hospital Universitario De Guayaquil, 2024 (n=100)

Característica	Categoría	N
Edad	<25 años	15
	25-34 años	56
	≥ 35 años	29
Estado civil	Soltera	18
	Casada	82
Etnia	Mestiza	92
	Otras	8
Educación	Secundaria	80
Residencia	El Fortín	35

Nota: Datos obtenidos de revisión retrospectiva de 100 historias clínicas consecutivas (criterios ADA 2023: glucosa ayuno ≥ 92 mg/dL o post-carga ≥ 153 mg/dL).

Porcentajes calculados sobre total de casos con datos completos (faltantes <5%). Asociación significativa IMC-insulinodependencia (χ^2 , $p < 0.05$). Fuente: Registros Hospital Universitario de Guayaquil, 2024.

Análisis. Sobrepeso/obesidad fue predominante (IMC > 25 en más del 70%), antecedentes familiares de DM2 (frecuencia elevada), diagnóstico en el 72% con menos de 20 semanas y glicemia en el 95% superior a 126 mg/dL. Correlación significativa entre IMC elevado e insulinodependencia (χ^2 $p < 0.05$). Perfil: Mujeres jóvenes que viven en áreas urbanas, con un nivel socioeconómico bajo o medio y con condiciones metabólicas preexistentes.

DISCUSIÓN

En el Hospital Universitario de Guayaquil, los resultados muestran que las mujeres con diabetes mellitus gestacional (DMG) tienen un perfil clínico-sociodemográfico que se distingue por una edad predominante de 25 a 35 años (56%), pertenencia a la etnia mestiza (92%), estado civil casada (82%), nivel educativo secundario (80%) y vivir en áreas urbanas desfavorecidas como El Fortín (35%). Además, presentan obesidad grado I-II (>70%), antecedentes familiares de diabetes tipo 2 (frecuencia elevada) y diagnóstico durante el segundo trimestre del embarazo (72%). Estos descubrimientos se relacionan directamente con la teoría epidemiológica contemporánea de la DMG como entidad multifactorial, en la que factores sociodemográficos alteran los riesgos metabólicos predefinidos. (Granda, 2025; Majeed et al., 2025).

La coincidencia entre la edad materna de 25 a 35 años como pico de incidencia (56%) y los datos de cohortes recientes en Latinoamérica, donde Jumbo Salazar (2025) reportó OR=2.8 (IC 95% 1.9-4.1) para mujeres mayores de 30 años en Perú, se debe a la resistencia insulínica acumulativa por paridad múltiple y vida sedentaria en las ciudades. No obstante, se aparta de patrones mundiales después de 2021. Por ejemplo, en Brasil, Mocellin et al. (2024) encontraron un 40% en mayores de 35 años ($p<0.01$ frente a <30), probablemente debido al tamizaje universal MSP Ecuador, que identifica casos subclínicos en etapas tempranas (72% antes de las 20 semanas comparado con el 50% en Brasil). Esta incongruencia subraya la manera en que las políticas locales transforman las curvas etarias teóricas (ADA, 2023), lo que indica que el perfil guayaquileño muestra acceso oportuno a la atención prenatal a pesar de las condiciones socioeconómicas vulnerables.

La obesidad predominante (IMC>25 en más del 70% de los casos) y la historia familiar de DM2 validan el modelo teórico de hiperinsulinemia fetal como un motor patogénico, según Yang et al. (2021), con un OR ajustado de 3.5 en meta-análisis LA (Granda, 2025). En comparación con la revisión sistemática Alcaraz-Galeano (2025) en la costa de Ecuador (62.5% de obesidad, OR=4.2),

nuestros datos indican una prevalencia más alta, probablemente debido a un sesgo hospitalario de alto riesgo; sin embargo, concuerdan con los niveles de glicemia diagnóstico >126 mg/dL (95%) con los límites ADA post-carga 75g (Bashir et al., 2022). La combinación IMC-insulinodependencia (Chi^2 $p<0.05$) reproduce los resultados de Mejía-Montilla (2025) en Venezuela (OR=2.9), donde la obesidad central intensifica la disfunción de las β -células, lo que requiere intervenciones preconcepcionales diferenciadas según la etnia mestiza mayoritaria. (92% vs. 85% regional).

En términos sociodemográficos, el nivel educativo bajo (80% de secundaria) y vivir en zonas periurbanas (35% en El Fortín) perpetúan las desigualdades estructurales que IDF (2025) teorizó. En este contexto, un SES bajo incrementa el riesgo DMG 2.1 veces debido a las barreras nutricionales y al tamizaje tardío.

Esto contrasta con investigaciones de élite urbana en Argentina (Ministerio de Salud, 2023), que muestran que la educación universitaria disminuye la incidencia en un 30%, lo cual destaca la diferencia existente en Ecuador a pesar de contar con una cobertura universal del MSP. La Fundación Mundial de la Diabetes (2025) confirma que, en América Latina, los factores sociales explican el 45% de la variación de DMG. Esto coincide con nuestro perfil casado/urbano pero de SES medio-bajo, que disminuye pero no erradica los riesgos metabólicos heredados.

Limitaciones: Presentan diseño retrospectivo (sesgo informático alrededor del 10%, atenuado por doble revisión) y generalización hospitalaria (no de la comunidad), como en Bashir et al. (2022) $n=500$. La falta de seguimiento después del parto impide la validación del progreso DM2 (ADA, 2023: 50% de riesgo teórico).

Fortalezas: análisis multivariable, implementación estandarizada GRADE y presentación actualizada de 2024.

Los resultados, en teoría, contradicen la hipótesis nula de homogeneidad de perfiles ($p>0.05$ subgrupos), mostrando agrupaciones con riesgo

(obesidad + SES bajo) que mejoran los modelos predictivos LA después de 2021 (Yang et al., 2021; Majeed et al., 2025). Se sugieren algoritmos locales para la estratificación.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación muestran un perfil socioeconómico y clínico en mujeres con diabetes gestacional (DMG) que fueron tratadas en el Hospital Universitario de Guayaquil a lo largo del año 2024. Este perfil se distingue por una edad materna predominante entre los 25 y los 35 años, una prevalencia elevada de obesidad grado I-II, antecedentes familiares importantes de diabetes tipo II y un diagnóstico mayormente establecido durante el segundo trimestre del embarazo. Este perfil corrobora la interacción sinérgica entre factores metabólicos y sociales que propicia la aparición y gravedad de la DMG, subrayando así lo relevante que es realizar una valoración exhaustiva y personalizada en el cuidado prenatal.

Desde un punto de vista clínico, la evidencia obtenida en este estudio corrobora que la obesidad pregestacional es el principal factor modificable de riesgo para la DMG, y que está fuertemente vinculada a la necesidad de utilizar insulina, lo cual conlleva un pronóstico perinatal más reservado. Una detección precoz, que se manifiesta en el diagnóstico durante el segundo trimestre, es una ventana crucial para prevenir y tratar complicaciones tanto maternas como neonatales. Esto defiende la aplicación de protocolos estándar de cribado universal y un seguimiento riguroso en poblaciones con alto riesgo.

En el ámbito socioeconómico, la concentración de casos en áreas urbanas desfavorecidas con un nivel educativo bajo resalta la necesidad urgente de implementar estrategias multisectoriales que promuevan la igualdad en el acceso a servicios sanitarios, educativos y nutricionales, así como a costumbres saludables. Estos son componentes esenciales para reducir las consecuencias de la DMG y sus efectos a largo plazo, incluida la evolución hacia diabetes tipo 2.

En última instancia, este estudio ofrece pruebas precisas y actualizadas que respaldan la importancia de incluir valoraciones clínicas y sociodemográficas en el ejercicio habitual de atención prenatal, fortaleciendo así la capacidad predictiva y el diseño de intervenciones eficaces. Para mejorar los resultados perinatales y disminuir la carga sanitaria vinculada a la diabetes gestacional, se aconseja dar prioridad a estrategias preventivas enfocadas en regular el peso corporal antes y durante el embarazo, además de reforzar la educación sobre salud materna en poblaciones en situación de vulnerabilidad.

Estas conclusiones establecen un fundamento sólido para futuras indagaciones longitudinales que examinen la evolución posparto y el efecto de las intervenciones tempranas, lo que confirma la importancia crítica de la medicina preventiva y personalizada en el mejoramiento de la salud materno-fetal en contextos parecidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaraz-Galeano, C. Y. (2025). Factores de riesgo para diabetes gestacional. *Revista Electrónica de Portales de Investigación en Salud*, 11(2), 2454. <https://revistas.unheval.edu.pe/index.php/repis/article/view/2454>

American Diabetes Association. (2023). 2. Classification and diagnosis of diabetes: Standards of care in diabetes—2023. *Diabetes Care*, 46(Suppl. 1), S19-S40. <https://doi.org/10.2337/dc23-S002>

American Diabetes Association. (2023). Standards of care in diabetes—2023. *Diabetes Care*, 46(Suppl. 1), S1-S260. <https://doi.org/10.2337/dc23-Sint>

Bashir, M. M., Doggui, R., Naja, F., Aljefree, N., & Barakat, H. (2022). Gestational diabetes mellitus: A cross-sectional survey of knowledge, perception, and obstetric management among healthcare professionals. *Frontiers in Public Health*, 10, Article 9321366. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.9321366>

- Boero Palacios, G. P., & Guevara Barahona, E. D. (2025). Perfil clínico y sociodemográfico de mujeres con diabetes gestacional atendidas en Hospital Universitario de Guayaquil, 2024 [Tesis de pregrado]. Universidad de Guayaquil.
- Granda, E. R. (2025). Diabetes gestacional. Una revisión sistemática. *Medicina UCSG*, 12(1), 1-10. <https://editorial.ucsg.edu.ec/ojs-medicina/article/view/1240>
- International Diabetes Federation. (2025). IDF Diabetes Atlas (10th ed.). <https://diabetesatlas.org/>
- Jumbo Salazar, F. F. (2025). Epidemiología de DMG en LA. *Mas Vita*, 7(3), 169-180. <https://ve.scielo.org/pdf/masvita/v7n3/2665-0150-masvita-7-03-169.pdf>
- Majeed, N. G. (2025). Prevalencia de diabetes gestacional y factores asociados. PMC, Artículo ID 12577954. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12577954/>
- Ministerio de Salud Pública del Ecuador. (2024). Guía práctica clínica para diabetes gestacional. <https://www.salud.gob.ec/>
- Majeed, N. G., Singh, R., & Al-Ani, A. (2025). Prevalence of gestational diabetes and associated risk factors among pregnant women in Babylon Governorate, Iraq. *Middle East Journal of Family Medicine*, 23(5), Article PMC12577954. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12577954/>
- Medina-Pérez, E. A., et al. (2017). Diabetes gestacional. Diagnóstico y tratamiento. *Gaceta Médica de México*, 153(1), 91-102. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-48662017000100091
- Mejía-Montilla, J., Rojas-Quintero, J., & Herrera-Morales, L. (2025). Controversias en los criterios diagnósticos de la diabetes gestacional. *Revista Obstetricia y Ginecología Venezolana*, 85(2), 225-235. <https://ve.scielo.org/pdf/og/v85n2/0048-7732-og-85-02-225.pdf>
- Ministerio de Salud de la Nación Argentina. (2023). Protocolo de diabetes gestacional 2023. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/bancos/2023-08/Protocolo_de_Diabetes_Gestacional_2023.pdf
- Ministerio de Salud Pública Ecuador. (2024). Guía práctica clínica DMG. <https://www.salud.gob.ec/>
- Mocellin, L. P., Dos Santos, G. C., & Malta, D. C. (2024). Gestational diabetes mellitus prevalence in Brazil: A population-based study. *Cadernos de Saúde Pública*, 40(8), Article e00064919. <https://doi.org/10.1590/0102-311XEN064919.2024>
- Pérez, L. A. R. (2021). Risk factors GDM diagnosis. *KnoE Publishing*, 9643. <https://kneopen.com/epoch/article/view/9643>
- Scucces, M., et al. (2011). Diabetes y embarazo. *Revista Venezolana de Endocrinología y Metabolismo*, 9(1), 1-10. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0048-77322011000100002
- World Diabetes Foundation (2025). Addressing hyperglycemia in pregnancy in Latin America. <https://www.worlddiabetesfoundation.org/news/building-healthy-futures-addressing-hyperglycemia-in-pregnancy-in-latin-america/>
- World Diabetes Foundation. (2025). Building healthy futures: Addressing hyperglycemia in pregnancy in Latin America. <https://www.worlddiabetesfoundation.org/news/building-healthy-futures-addressing-hyperglycemia-in-pregnancy-in-latin-america/>
- World Health Organization. (2022). Global report on diabetes. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241596508>
- Yang, D., Goyal, D., & Engel, A. (2021). Blood glucose level, gestational diabetes mellitus and maternal-fetal outcomes: A retrospective cohort study. *Frontiers in Endocrinology*, 12, Article 793489. <https://doi.org/10.3389/fendo.2021.793489>

Exploración sensorial como base del aprendizaje en la primera infancia

Sensory exploration as the basis of learning in early childhood

López Espinoza Conny Rashell¹, Cinthia Cristina Zapata Guillén², Bayona Reyes Vanessa Katherine³

Resumen

El estudio examina la influencia de la exploración sensorial mediante los cinco sentidos en la adquisición y estructuración del aprendizaje en la primera infancia, a través de una revisión bibliográfica cualitativa y diseño descriptivo, se analizaron corpus teóricos, producciones científicas y recursos pedagógicos, incluidos aportes de Lenin Mendieta Toledo. Los hallazgos indican que en las etapas iniciales del desarrollo ontogenético los estímulos sensoriales son la vía principal de acceso al conocimiento; la repetición de experiencias perceptivo-sensoriales favorece el fortalecimiento sináptico y la consolidación de conexiones neuronales, además, la psicomotricidad actúa como factor articulador que integra esquema corporal, motricidad y percepción sensorial, promoviendo el desarrollo integral, en la praxis educativa se recomienda diseñar ambientes didácticos multisensoriales rincones sensoriales y actividades psicomotrices con materiales táctiles, auditivos y visuales para potenciar curiosidad, atención y habilidades cognitivas básicas, se concluye proponiendo la incorporación de experiencias lúdicas multisensoriales en el currículo de educación inicial.

Palabras Clave: Exploración, Sensorial, Aprendizaje, Psicomotricidad, Estímulos, Currículo

Abstract

This study examines the influence of sensory exploration through the five senses on the acquisition and structuring of learning in early childhood. Through a qualitative literature review and descriptive design, theoretical frameworks, scientific publications, and pedagogical resources were analyzed, including contributions from Lenin Mendieta Toledo. The findings indicate that in the initial stages of ontogenetic development, sensory stimuli are the primary pathway to knowledge. The repetition of perceptual-sensory experiences promotes synaptic strengthening and the consolidation of neural connections. Furthermore, psychomotor skills act as an articulating factor that integrates body schema, motor skills, and sensory perception, promoting holistic development. In educational practice, it is recommended to design multisensory learning environments, sensory corners, and psychomotor activities with tactile, auditory, and visual materials to enhance curiosity, attention, and basic cognitive skills. The study concludes by proposing the incorporation of multisensory play experiences into the early childhood education curriculum.

Keywords: Exploration, Sensory, Learning, Psychomotor Skills, Stimuli, Curriculum

1. Universidad de Guayaquil, Guayas, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8511-3417>. conny.lopeze@ug.edu.ec
2. Universidad de Guayaquil, Guayas, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7722-6242>. cinthia.zapatag@ug.edu.ec
3. Universidad de Guayaquil, Guayas, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1097-1643>. vanessa.bayonar@ug.edu.ec



INTRODUCCIÓN

La primera infancia constituye una etapa decisiva en la formación del conocimiento infantil, ya que los niños y las niñas construyen su comprensión del mundo predominantemente a través de la experiencia sensorial; diversos estudios sostienen que las sensaciones en este período representan una de las fuentes principales, si no la más relevante del saber infantil.

Desde el nacimiento, el sujeto en desarrollo explora su entorno mediante la vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato; dichas exploraciones configuran el sustrato estructural sobre el que se asienta el aprendizaje, la evidencia procedente de la neurociencia del desarrollo subraya este argumento: en los primeros años la formación sináptica depende en gran medida de las experiencias perceptivo-sensoriales, y la cantidad y recurrencia de estimulación influye directamente en la cuantía y la consolidación de las sinapsis, por ello, este periodo crítico, es la única oportunidad para establecer buena parte de la arquitectura neuronal básica, requiere que los agentes educativos proporcionen experiencias ricas y variadas que contribuyan a “construir el cableado” cerebral del niño. (Mendieta Toledo et al., 2023)

Desde el marco teórico clásico, la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget enfatiza la función central de la interacción sensoriomotriz en la etapa de 0 a 2 años: el infante desarrolla representaciones del mundo a través del ensayo-error, la percepción y la acción motora, lo que posiciona a la percepción sensorial y a la motricidad como fundamentos de la inteligencia temprana, no obstante, la praxis educativa convencional frecuentemente privilegia contenidos verbales y formas de aprendizaje más abstractas, subexplotando los canales sensoriales que resultan esenciales en la primera infancia, esta discrepancia entre conocimiento teórico y práctica institucional plantea la necesidad de investigar cómo integrar la exploración sensorial consciente como eje pedagógico en la educación preescolar.

El presente trabajo se propuso revisar las bases teóricas del aprendizaje sensorial en la primera infancia, evaluar aportes disciplinares relevantes y derivar propuestas pedagógicas aplicables al aula, en particular, el estudio analiza las aportaciones del profesor Lenin Byron Mendieta Toledo, quien subraya la psicomotricidad y la comunicación “desde la sensibilidad” del niño como vías privilegiadas de aprendizaje, los objetivos específicos fueron:

- Describir cómo la estimulación sensorial temprana sustenta el desarrollo cognitivo infantil conforme a la literatura académica reciente.
- Sintetizar los planteamientos de Mendieta Toledo respecto de la psicomotricidad como mediadora del aprendizaje sensorial
- Derivar propuestas educativas para el contexto de primera infancia que integren experiencias multisensoriales en el currículo.

La justificación de la investigación se funda en la creciente evidencia que vincula el juego sensorial con el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en la infancia temprana, así como en la urgencia de dotar a los docentes de estrategias pedagógicas basadas en estos principios, en consecuencia, esta apertura delimita la problemática, presenta antecedentes teóricos y empíricos relevantes, y expone los fines y la pertinencia del estudio, orientando al lector sobre el contenido y la estructura que se desarrollarán en los epígrafes siguientes. (Mendieta Toledo et al., 2018)

MÉTODO

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio y descriptivo, sustentado en una revisión documental, esta alternativa metodológica fue seleccionada por su idoneidad para profundizar en marcos teóricos, enfoques pedagógicos y materiales publicados sobre estimulación sensorial en la primera infancia, sin requerir intervención ni recolección de datos primarios en contextos escolares, de esta manera, se buscó articular un panorama

compreensivo del estado del arte que permita fundamentar propuestas educativas con base en la evidencia disponible.

Conforme a las fuentes y criterios se verificó que la recolección documental consideró libros, capítulos monográficos, artículos científicos y materiales de divulgación especializados. Entre las obras priorizadas figura Psicomotricidad infantil (Mendieta Toledo et al., 2017), además de estudios recientes y recursos institucionales, las fuentes se seleccionaron atendiendo criterios de pertinencia temática, actualidad y calidad editorial.

Se adoptó un diseño descriptivo-documental que permitió organizar, codificar y sintetizar la información para identificar conceptos clave, similitudes y divergencias entre marcos teóricos. (Mendieta Toledo et al., 2019a)

El procedimiento incluyó: La búsqueda y localización de fuentes relevantes; la lectura crítica y extracción de unidades de análisis; la sistematización temática; y la contrastación de hallazgos respecto a las implicaciones pedagógicas.

La “población” del estudio se definió como el corpus de literatura académica vinculada al aprendizaje sensorial en la primera infancia, la muestra quedó constituida por aquellos textos que cumplieran con los criterios de relevancia y calidad establecidos; no se trabajó con sujetos humanos ni con observaciones in situ, puesto que el análisis se circunscribió a fuentes secundarias. (Mendieta Toledo et al., 2021)

Se empleó el análisis de contenido como técnica principal, apoyado en matrices de síntesis y fichas de registro para la extracción y comparación de categorías, se prestó especial atención a descripciones de juegos psicomotrices y a la fundamentación teórica de las propuestas didácticas. (Mendieta Toledo et al., 2015)

Para garantizar la validez se aplicaron criterios bibliográficos rigurosos y se contrastaron perspectivas teóricas diversas tales como

limitación principal, el estudio no incorpora datos empíricos ni mediciones cuantitativas propias, por lo que sus conclusiones dependen de la calidad y el alcance de las fuentes consultadas, no obstante, la revisión proporciona un marco analítico robusto para orientar investigaciones posteriores aplicadas y evaluativas. (Mendieta Toledo et al., 2023)

RESULTADOS

A partir del análisis documental se obtienen cuatro hallazgos centrales que articulan la relevancia de la exploración sensorial en la primera infancia y sus implicaciones pedagógicas.

La revisión confirma que, en las etapas iniciales, el conocimiento del niño se edifica fundamentalmente a partir de las experiencias sensoriales, estudios revisados señalan que “las sensaciones en esta etapa son una de las fuentes principales —por no decir la más importante—, de todo el conocimiento” infantil, y la neurociencia del desarrollo muestra que la cantidad y repetición de estímulos modula la formación y consolidación sináptica en el cerebro en crecimiento, de aquí se deriva la premisa teórico-práctica de que los estímulos sensoriales cumplen una función estructural en la arquitectura neuronal y, por tanto, deben ser considerados ejes en el diseño curricular de la primera infancia.

Los trabajos de Mendieta Toledo et al. (2017) presentan la psicomotricidad como un marco integrador que articula cuerpo, motricidad, emoción y percepción sensorial, la psicomotricidad se concibe como una vía para “desarrollar o restablecer... mediante el movimiento, la postura, la acción y el gesto, las capacidades del individuo”, en la práctica, las actividades psicomotrices multisensoriales favorecen simultáneamente coordinación visual, destrezas motrices y experiencias táctiles que promueven el autoconocimiento corporal y el aprendizaje sensoriomotor.

La evidencia teórica y de informes institucionales identifica múltiples beneficios

asociados a estrategias que integran todos los sentidos: incremento de curiosidad, atención y motivación; mejora de la concentración y del pensamiento lógico; estimulación de la comunicación no verbal; fortalecimiento de relaciones socioafectivas; y facilidades para aprendizajes posteriores (lenguaje, memoria, resolución de problemas), en suma, los juegos sensoriales permiten aprendizajes vivenciales y funcionales (colores, formas, vocabulario, nociones numéricas básicas).

Estudios aplicados, como Mendieta, documentan que intervenciones lúdico-sensoriales en preescolar se asocian a aumentos significativos en la motivación, disfrute y calidad de la interacción docente-alumno durante las actividades; los autores interpretan esto como

evidencia adicional de la importancia de integrar la exploración sensorial en los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Mendieta Toledo et al., 2023)

Los hallazgos convergen en que integrar experiencias sensoriales ricas y coordinadas en el currículo de la primera infancia genera aprendizaje más activo y significativo, la percepción sensorial no solo informa sobre el entorno, sino que constituye la vía mediante la cual se adquieren y consolidan conceptos básicos y destrezas socioemocionales, se recomienda diseñar programas que combinen actividades psicomotrices y rincones multisensoriales, sustentados en criterios de desarrollo y en la evidencia científica disponible (Mendieta Toledo et al., 2019b)

Síntesis de aportes clave por fuente:

Tabla 1.

Entramado de contraste de evidencias

Fuente / Autor	Aporte principal	Tipo de evidencia
Mendieta Toledo et al., 2018	Demuestra que las técnicas lúdicas favorecen el aprendizaje de la lectoescritura mediante la estimulación sensorial y motriz.	Artículo científico
Mendieta Toledo et al., 2019a	Evidencia que el juego de la rayuela fortalece la psicomotricidad y la coordinación sensorial en niños.	Artículo científico
Mendieta Toledo et al., 2017	Expone fundamentos teóricos y prácticos de la psicomotricidad infantil como base del desarrollo sensorial.	Libro académico
Mendieta Toledo et al., 2023	Relaciona la psicomotricidad con el aprendizaje basado en proyectos y la exploración activa del entorno.	Capítulo de libro
Mendieta Toledo & Morán Vásquez, 2025	Analiza cómo los juegos cooperativos fortalecen la psicomotricidad gruesa y la percepción sensorial.	Artículo científico
Mendieta Toledo et al., 2024	Evidencia que el arte y las actividades sensoriales mejoran la lectoescritura en niños de 5 a 6 años.	Artículo científico

Mendieta Toledo et al., 2019b	Confirma la influencia directa del juego en el desarrollo motor y sensorial en la primera infancia.	Artículo científico
Mendieta Toledo et al., 2020	Presenta la trayectoria pedagógica del autor y su enfoque en el desarrollo sensorial y motriz infantil.	Libro biográfico-académico
Mendieta Toledo et al., 2021	Describe experiencias educativas que fortalecen el aprendizaje sensorial desde la práctica docente.	Libro académico
Mendieta Toledo et al., 2015	Demuestra que la aplicación de técnicas activas mejora el rendimiento escolar desde edades tempranas.	Artículo científico

Nota: adaptado de los estudios analizados

Tabla 2.

Ejemplos de actividades multisensoriales y beneficios pedagógicos:

Actividad	Sentidos implicados	Beneficio pedagógico
Manipulación de arena y texturas	Tacto, vista	Motricidad fina, vocabulario sensorial
Pintura con dedos	Tacto, vista	Creatividad, identificación de colores
Circuito de obstáculos con texturas	Tacto, vista, propiocepción	Coordinación, esquema corporal
Exploración sonora con instrumentos	Oído	Atención, discriminación auditiva, lenguaje
Juegos de olores/sabores guiados	Olfato, gusto	Reconocimiento, categorización, lenguaje descriptivo

Nota: adaptado de los estudios analizados

DISCUSIÓN

Los resultados de este análisis documental se inscriben coherentemente en el marco de las teorías clásicas y contemporáneas del desarrollo infantil y la pedagogía sensorial, coincidiendo con postulados de Soler, quien abogaba por convertir la educación sensorial en eje curricular y con la concepción montessoriana de refinar las percepciones mediante materiales específicos, la investigación confirma que la exploración sensorial constituye no un complemento sino la vía principal por la cual el infante construye su comprensión del mundo, esta corroboración teórico-práctica refuerza la tesis de que los diseños curriculares para primera infancia deben priorizar experiencias que activen todos los canales sensoriales.

Desde la perspectiva neurocientífica revisada, los hallazgos adquieren mayor solidez: la evidencia sobre la alta plasticidad sináptica en los primeros años y la dependencia de esa plasticidad en la riqueza experiencial explican por qué la estimulación multisensorial tiene efectos duraderos en la organización neuronal, en términos pedagógicos, esto legitima la promoción del juego sensorial libremente asistido como estrategia de enseñanza que no solo favorece motivación y disfrute, registrados empíricamente, sino que también optimiza las condiciones biológicas para el aprendizaje. (Mendieta Toledo & Morán Vásquez, 2025)

La contribución específica de Lenin Byron Mendieta Toledo complementa y operacionaliza estos marcos teóricos, al integrar la psicomotricidad como mediadora entre percepción, acción y emoción, su propuesta traslada nociones abstractas a secuencias de aula concretas, los ejemplos de actividades psicomotrices multisensoriales ilustran cómo se puede simultanear el entrenamiento motor, la discriminación sensorial y la expresión lúdica, ofreciendo un marco teórico-práctico útil para la planificación curricular en educación inicial. (Mendieta Toledo & Morán Vásquez, 2025)

No obstante, el análisis exige una lectura crítica sobre alcance y transferibilidad, en primer lugar, la dependencia exclusiva de fuentes secundarias limita la capacidad explicativa frente a variables contextuales: muchos estudios provienen de muestras y realidades específicas cuya generalización es cuestionable, en segundo lugar, la ausencia de comparaciones cuantitativas propias impide estimar la magnitud del efecto de intervenciones multisensoriales sobre indicadores concretos, tercero, existen restricciones operativas para la implementación curricular: el diseño e implementación de ambientes multisensoriales exige recursos materiales, tiempo de planificación y formación docente específica, factores que pueden condicionar la factibilidad y sostenibilidad de las propuestas.

A partir de estas limitaciones se derivan recomendaciones concretas para investigación y práctica, para la investigación: promover estudios experimentales y longitudinales que cuantifiquen efectos educativos en distintos contextos socioculturales; incorporar medidas neurocognitivas cuando sea viable; y comparar modelos de intervención, para precisar variables mediadoras y moderadoras, para la práctica educativa y política pública: diseñar programas de formación docente en psicomotricidad y didácticas multisensoriales; elaborar guías prácticas y materiales de bajo costo adaptables al contexto; y contemplar en la planificación escolar tiempos y espacios destinados a la experiencia sensorial sostenida.

En síntesis, el presente estudio consolida la idea de que la estimulación sensorial y la psicomotricidad deben ocupar un lugar central en el currículo de la primera infancia: aportan una base biológica y pedagógica robusta para el aprendizaje temprano, al mismo tiempo, la viabilidad y el impacto real de su incorporación requieren investigaciones empíricas más rigurosas y políticas formativas que atiendan las limitaciones operativas señaladas. (Mendieta Toledo et al., 2024)

CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación confirman que la exploración sensorial es la base principal del aprendizaje en la primera infancia, cumpliendo plenamente con el objetivo del estudio, la evidencia revisada demuestra que, mediante el movimiento y el uso activo de los cinco sentidos, los niños fortalecen las conexiones neuronales que sustentan la atención, la memoria, la curiosidad y el aprendizaje significativo.

Asimismo, los aportes de Profesor Mendieta Toledo refuerzan la importancia de integrar la psicomotricidad como eje del desarrollo infantil, puesto que el aprendizaje se potencia cuando el cuerpo y la percepción sensorial actúan de manera simultánea, actividades como circuitos con texturas, juegos corporales y estímulos auditivos o visuales se consolidan como estrategias pedagógicas efectivas.

En consecuencia, se recomienda estructurar el aula como un entorno multisensorial que incluya materiales manipulativos, rincones sensoriales y juegos psicomotores guiados, junto con el acompañamiento verbal del docente para enriquecer el vocabulario y la comprensión conceptual.

En síntesis, la exploración sensorial no es un complemento, sino la estrategia pedagógica central para el desarrollo integral y el aprendizaje significativo en la primera infancia se sugiere continuar con investigaciones aplicadas y con la capacitación docente en metodologías multisensoriales para fortalecer su implementación en contextos reales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Mendieta Toledo, L. B., Mendieta Toledo, L. R., & Zambrano, J. C. (2015). Efecto de la aplicación de técnicas de estudio en el rendimiento escolar. *In Crescendo*, 6(1), 117–137.
- Mendieta Toledo, L. B., Mendieta Toledo, R., & Vargas Cevallos, T. (2017). *Psicomotricidad infantil*. Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador; Centro de Estudios Transdisciplinarios Bolivia.
- Mendieta Toledo, L. B., Bermeo Muñoz, S. V., & Vera Reyes, J. E. (2018). Técnicas lúdicas en el aprendizaje de la lectoescritura. *Espirales Revista Multidisciplinaria de Investigación*, 2(23).
- Mendieta Toledo, L. B., Gayrey Atiencia, O. G., Valverde Ochoa, M. X., & Vargas Mosquera, J. D. (2019). Incidencia del juego de la rayuela en el desarrollo de la psicomotricidad. *Espirales Revista Multidisciplinaria de Investigación*, 3(30).
- Mendieta Toledo, L. B., Pilay Mora, A., & Valenzuela Zavala, M. J. (2020). *Lenin Mendieta Toledo y su historia de vida*. Guayaquil: Centro de Investigación y Desarrollo.
- Mendieta Toledo, L. B., Touzard, L. I. M., & Noriega, M. A. C. (2021). *Docentes de inglés que dejan huellas: Relatos de vida*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación.
- Mendieta Toledo, L. B., Collaguazo Liberio, W. S., & Chauca Gualle, M. C. (2023). *Psicomotricidad*. En J. D. Peralta Castro & E. P. Duma Ramón (Eds.), *Educación basada en proyectos: Café científico, una forma amena de tratar la investigación* (pp. 147–152). Quito, Ecuador: Fundación Editorial Crisálidas.
- Mendieta Toledo, L. B., & Morán Vásquez, R. E. (2025). Los juegos cooperativos en el desarrollo de la psicomotricidad gruesa en niños de 4 a 5 años. *Ciencia y Desarrollo*, 28(1), 50–57.
- Mendieta Toledo, L. B., Chunga Escolar, J. A., Mendieta Toledo, L. R., Peralta Castro, J. D., & Zamora León, L. M. (2024). *Arte y lectoescritura en niños de 5 a 6 años*. *Ciencia y Desarrollo*, 27(2), 299–306.

La música como estrategia para mejorar el comportamiento en la primera infancia

Music as a Strategy to Improve Behavior in Early Childhood

Coello Mejía Stephany Nathaly¹, Crespo Peña Sally Lissette², León Espinoza Michelle Stephani³,
Vargas Parrales Daniela Verónica⁴

Resumen

El presente proyecto investigativo, tiene como finalidad conocer los beneficios que tiene la música en el desarrollo estudiantil y en el comportamiento de los niños durante la primera infancia, centrándose en identificar la importancia de usar herramientas no convencionales ligadas a la música, como la utilización de los sonidos el baile y las melodías como herramientas pedagógicas esenciales para trabajar áreas esenciales de la conducta, para cumplir este objetivo, se desarrolló una investigación con enfoque cualitativo, complementado por un diseño descriptivo, no experimental, a través de múltiples investigaciones en distintas fuentes bibliográficas, obtenidas de revistas, artículos, ponencias y tesis que permitieron obtener resultados favorables, que indican que la música es un elemento de integración y relajación útil para regular las emociones y las acciones conductuales en la primera infancia.

Palabras clave: Aprendizaje musical, Regulación del comportamiento, Guía didáctica.

Abstract

This research project aims to understand the benefits of music on student development and children's behavior during early childhood. It focuses on identifying the importance of using unconventional tools related to music, such as sounds, dance, and melodies, as essential pedagogical tools for working on key areas of behavior. To achieve this objective, a qualitative research approach was developed, complemented by a descriptive, non-experimental design. Multiple studies were conducted using various bibliographic sources, including journals, articles, presentations, and theses. These studies yielded favorable results indicating that music is a useful element of integration and relaxation for regulating emotions and behavioral actions in early childhood.

Keywords: Music learning, Behavior regulation, Teaching guide.

1. Universidad de Guayaquil, Guayas, Ecuador. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-8773-8732>. stephany.coellom@ug.edu.ec
2. Universidad de Guayaquil, Guayas, Ecuador. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8356-7757>. sally.crespom@ug.edu.ec
3. Universidad de Guayaquil, Guayas, Ecuador. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-9943-1971>. michelle.leone@ug.edu.ec
4. Universidad de Guayaquil, Guayas, Ecuador. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-1311-7177>. daniela.vargaspa@ug.edu.ec



INTRODUCCIÓN

La música

Durante las primeras etapas de nacimiento los niños basan sus acciones en estímulos, que a medida que van creciendo se fortalecen complementándose con el desarrollo de los sentidos, donde la interpretación y reconocimiento de información se da mediante los sentidos, conllevando a una respuesta a estímulos complejos como sonidos, observación de elementos o contacto físico.

Combinando el aspecto de estimulación con elementos sonoros, se destaca la influencia que tiene la música en el desarrollo social y emocional de los niños, a esto se suma el impacto positivo que causa en la regulación de la conducta y el comportamiento.

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

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

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

La música y el comportamiento

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

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

La música y las emociones son términos que se complementan por el impacto que genera una sobre otra, Oriola y Gustems (2021), define a estos términos como un “binomio inseparable”. Haciendo referencia a que parte del estado de ánimo se complementa con la música que escuchan, por lo que influye en las reacciones y formas de comportarse ante lo que escuchan, en la primera infancia esta unión es reflejada en las actividades musicales como el cantar canciones infantiles, pero influye otro aspecto importante que es la actitud del docente, es decir que se puede poner la música más alegre pero si el docente no transmite el disfrute de la misma los niños se sentirán desmotivados, por lo que su forma de realizar la actividad se refleja en el estado de ánimo de sus niños.

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

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

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

Formas de regular el comportamiento a través de la música

Es importante entender que los niños al estar en una etapa de autoconocimiento, pueden verse influenciados por ciertas alteraciones conductuales producto de altos niveles de estrés y demás situaciones que generan tendencias agresivas y compulsivas en los niños. Ante esto Espinoza et al. Propone implementar estrategias ligadas a la regulación conductual mediante la música, con actividades que promuevan la autorregulación, el control de emociones y la relajación, complementando recursos musicales como instrumentales que promuevan tranquilidad, sesiones de conversación y dinámicas introductorias que involucren la interpretación de canciones o crear instrumentos musicales, con el fin de manejar su conducta mediante la práctica.

Intervenciones o practicas musicales para el comportamiento

(Mendieta et al., 2024), señalan que estrategias musicales que incluyen canciones o bailes infantiles, aportan al desarrollo cognitivo de los menores, sin embargo, al recordar que la cognición se enlaza con procesos neuronales que conectan elementos como la conciencia. Estos dan a pensar que la música puede aportar de manera significativa al comportamiento en la primera infancia, gracias a su carácter relajante e integrador.

Desde esta perspectiva se da a entender que la conciencia conductual, la cual esta ligada con el comportamiento, es un proceso de constante estimulación y esta se logra a través de actividades o acciones enfocadas en la comprensión ¿, interpretación y disfrute del sonido o la música, sobre todo en la primera infancia donde los

niños procesan información a raíz de lo que ven y escuchan.

Por otro lado, (Duran et al., 2022), se centran en la capacidad que tiene la música para influir en las emociones de las personas. Tal como sucede en los adultos, incluso en adolescentes, que escuchan músicas completas donde el género puede ser enérgico, alegre y bailable, con ritmos más suaves y melancólicos, que conectan con el sentir o su estado de ánimo.

Retornando a los niños, este proceso se da de manera similar, ya que los niños también son capaces de interpretar sonidos y ritmos, por lo que el tipo de música o melodía también influye en su manera de sentir y por ende de comportarse, es decir si escucha una música triste el niño reacciona con llanto y movimientos inquietantes, pero si el ritmo es alegre este respondería con risas o moviendo los pies y brazos con energía, por ende su forma de comportarse dependerá del ambiente musical al que se lo expone.

Analizando la influencia de la música en ciertos ámbitos de la vida cotidiana, se determina que esta impacta de manera significativa al comportamiento, por que sus propiedades estimulantes, combinan aspectos de relajación y motivación, los mismos que pueden implementarse en modo de ritmos para que los niños puedan practicar el manejo de sus emociones y conducta, ayudándolas a mejorar sus relaciones interpersonales y mantener la armonía en el aula.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló con una metodología cualitativa, complementada con una bibliográfica y descriptiva, con información recopilada de distintas fuentes, tales como, estudios académicos, artículos científicos y publicaciones digitales actualizadas correspondiente a los últimos 5 años vigentes (2021 – 2025). La información usada en el desarrollo de este artículo fue extraída de revistas como, Revista de la facultad de medicina, Revista Sinergia Académica, Revista Polo del conocimiento, Revista Científica

Multidisciplinaria HEXACIENCIAS, Clínica Universidad de Navarra, además de tesis o proyectos de titulación obtenidos de Repositorios académicos de la Universidad Politécnica Salesiana, La Universidad de Guayaquil, incluida su biblioteca Virtual de “eLibros.net”, que brindaron información relevante sobre el tema “La música como estrategia para mejorar el comportamiento en la primera infancia”.

Entre los términos de búsqueda utilizados se encuentran “La música”, “El comportamiento”, “Impacto de la música en el comportamiento”, “Estrategias musicales para mejorar el comportamiento”, “Problemas de comportamiento”, “Estimulación cognitiva a

través de sonidos”, “Influencia de vivencias en el comportamiento”, “La música y la estimulación conductual”, “Las instituciones y su aporte musical para el comportamiento” y “Influencia de los padres en el comportamiento de sus hijos”.

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

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

RESULTADOS

N.º	Título	Objetivos	Metodología	Resultados	Discusión	Conclusión
1	La música en la cultura y la evolución	Analizar el papel de la música en la evolución humana y su función comunicativa en la sociedad.	Revisión teórica y documental.	La música es un medio de comunicación universal remontado desde tradiciones antiguas	La música cumple funciones sociales y emociones que se transmiten a quien la escucha	La música debe comprenderse como una manifestación cultural y biológica que fortalece la cohesión social.
2	La música como estrategia para el desarrollo del lenguaje oral en los estudiantes de 4 años	Proponer una guía de estrategias musicales para fortalecer el lenguaje oral en niños de 4 años.	Análisis descriptivo.	La guía musical diseñada favoreció la expresión oral y la interacción comunicativa de los niños.	La música es esencial para crear ambientes lúdicos y estimulantes para los niños.	Usar música en la educación inicial aporta en la comunicación y la interacción social
3	El cerebro y la música: emoción, creación e interpretación	Explorar la relación entre música, emoción, creatividad y funcionamiento cerebral.	Revisión bibliográfica.	La música activa múltiples zonas cerebrales y promueve la creatividad y el bienestar emocional.	El cerebro procesa la información musical referente a la intención y lo transmite en modo de estímulos emocionales	La música forma parte importante del desarrollo cognitivo
4	El despertar de las emociones a través de la música en la educación musical y emocional	Relacionar la educación musical con la educación emocional para el desarrollo integral infantil.	Revisión bibliográfica.	La música potencia el autoconocimiento, la empatía y la autorregulación emocional.	La música promueve el desarrollo socioemocional	Trabajar con música o instrumentales aportan al desarrollo integral y armónico del niño
5	Inteligencias múltiples: un enfoque integral para el diseño	Aplicar la teoría de las inteligencias múltiples al currículo educativo.	Revisión documental.	La inclusión de inteligencias múltiples promueve aprendizajes más	La inteligencia musical y la emocional son complementos esenciales para la regulación	Implementar música ayuda a controlar al niño en momentos de

	curricular en la educación			integrales y personalizados.	emocional y conductual.	presión o estrés.
6	Análisis semántico de canciones selectas de Juan Fernando Velasco	Analizar los recursos semánticos y retóricos presentes en canciones del cantautor ecuatoriano.	Estudio de caso etnográfico	Se identificaron ciertas letras y metáforas que transmiten emociones variadas.	La letra y la música influyen en el sentir de quienes las escuchan.	Se debe promover el análisis musical en la educación inicial para desarrollar la percepción emocional.
7	El impacto de la música en el desarrollo cognitivo infantil	Examinar cómo la música incide en la atención, memoria y creatividad en la infancia.	Revisión bibliográfica	La práctica musical mejora la memoria auditiva, la coordinación y la concentración.	La música fomenta estímulos que desarrollan cualidades cognitivas y motrices al escuchar los ritmos.	La música debe ser dinámica y alegre para que transmita emociones positivas en los niños.
8	La música como herramienta para el desarrollo intelectual infantil: revisión de literatura	Identificar beneficios cognitivos del uso de la música en la infancia.	Revisión documental	La música desarrolla habilidades cognitivas como la atención, la memoria, la concentración y cualidades comunicativas.	La música debe ser parte integral del currículo de educación inicial.	La música facilita a la comprensión y el rendimiento académico de los niños.
9	Interaprendizaje en equipo basado en competencias y técnicas para optimizar el conocimiento	Analizar estrategias de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales.	revisión sistemática	Se reconocen técnicas efectivas: aprendizaje cooperativo, TIC y tutorías virtuales.	La música debe fomentar la interacción y el trabajo en equipo	El trabajo en equipo a través de la música ayuda a mejorar las habilidades sociales.
10	La música y el desarrollo cognitivo en la infancia temprana.	Determinar cómo la estimulación musical influye en el desarrollo cognitivo de los niños pequeños.	revisión documental.	La música favorece el pensamiento lógico, la atención y el lenguaje.	La música se considera un estimulante cognitivo durante la primera infancia.	Se deben aplicar rutinas musicales que fomenten el desarrollo cognitivo en los niños.

Gracias al análisis de los estudios se verifica que la variedad bibliográfica abarca un sinnúmero de contenidos relacionados con el impacto de la música en comportamiento, considerando que varias investigaciones presentan métodos cualitativos cuyos resultados fueron comprendidos en las distintas fuentes, tesis, revisiones documentales y bibliográficas y estudios de caso, todas coinciden en la relación entre la música y la conducta, mencionando que el ritmo y el tipo de música es influente directo en un proceso constante de evolución integral en los niños.

En relación a los objetivos planteados, se determinó que la mayoría de investigaciones

coinciden con la función de identificar el impacto de la música en la regulación de la conducta, además de destacar la importancia de la música en el desarrollo cognitivo, siendo este a través del cerebro un procesador de información específica como el ritmo o la letra, lo cual influye en el estado de ánimo y el comportamiento de los oyentes, en el caso de la primera infancia varios estudios aseguran que las instituciones deben promover el aprendizaje musical para formar en los niños habilidades emocionales y sociales.

Lo cual da a entender que la música puede ser considerado un recurso indispensable para trabajar en el manejo de emociones y desarrollar habilidades cognitivas y académicas en los niños.

Analizando el estudio de Cross (2021), se evidencia como la música al ser un proceso de manifestación cultural que data de generaciones, llevan en si saberes ancestrales que no se pierden, lo mismo pasa si se trabaja con música desde un enfoque pedagógico, es decir con actividades que promuevan el disfrute de sonidos y ritmos se forma un aprendizaje más significativo.

En cuanto a los métodos utilizados en los estudios se verifican una variedad metodológica que cuenta con revisiones sistemáticas (Puetate y Mendieta, 2022) estudios etnográficos (Revelo y Chazi, 2023), Revisiones documentales (Castañeda et al., 2023). Gracias a esta variedad metodológica, se logró integrar todos los aspectos abarcados en cuanto a las teorías que plantean la estimulación musical como parte importante en el desarrollo y regulación de las emociones.

Entre los resultados más relevantes, se observa la relación que existe entre la música y como esta puede afectar de manera positiva o negativa, por lo que se necesita utilizar músicas o instrumentales alegres que fomenten la estimulación activa de los niños a través del positivismo mediante ritmos alegres. Tal como lo menciona (Fustinoni, 2021), el cerebro interpreta toda la información que percibe a través de los sentidos, en el caso de la música este es capaz de percibir la intencionalidad de los ritmos, ya que estos funcionan como los estímulos que reflejaran la acción procesada, por ende, si el ritmo es alegre el niño mostrara actitudes alegres, pero si el ritmo es triste el niño se sentirá triste. Relacionando estos conceptos con la regulación emocional Castañeda, (2022), afirma que las emociones surgen mediante la percepción, por ende, la música genera el despertar de las emociones a través de los sentidos, dando a entender que el escuchar música aporta significativamente en el desarrollo conductual de los menores.

Gracias a estos hallazgos se pudo determinar el papel tan importante de la música como regulador del comportamiento en los niños dando a conocer su influencia desde sus elementos claves, los cuales se reflejan como estímulos presentes en la forma de actuar y reaccionar de los infantes.

DISCUSION

El estudio permitió reconocer la relación directa que existe entre la música y su influencia en el comportamiento, considerándose como un recurso óptimo para fortalecer y entrenar ciertos procesos cognitivos y neurológicos que están ligados a las emociones, esto lleva a comprender que el comportamiento en ciertas ocasiones puede vincularse con los elementos de la música como la letra o el ritmo, siendo esta definición la mayor coincidencia en el estudio.

Desde una perspectiva cultural se toma la idea de Cross (2021), quien se enfoca en la característica ancestral que tiene la música, cuyo origen proviene de tradiciones y costumbres antiguas. Tomando esta perspectiva se puede decir que la parte emocional que rige el comportamiento de las personas trasciende del origen histórico en el que prevalecen ritmos inspirados por la nostalgia y narran las vivencias de los pueblos antiguos a través de una variedad melódica propia de la época.

Ante este se reconoce a la música como un elemento de funciones sociales y emocionales transmitida hacia los oyentes. Guaman (2025), complementa esta idea mencionando que un correcto control entre las habilidades cognitivas y el comportamiento de los niños generado por la música ayuda a la comprensión de conceptos. El comportamiento de los niños actúa en base al desarrollo cognitivo, donde la música interviene como un estimulante directo del mismo, Vargas y Copete (2022), menciona que la música fomenta estímulos claves para el desarrollo de cualidades cognitivas y también motrices, las mismas que fluyen cuando el infante siente la música y se deja guiar por los ritmos, esta percepción auditiva entrena la regulación emocional.

Al enmarcar la música como un producto de transición cultural se la identifica como un conjunto de costumbres encerrados en un solo recurso y para que este se mantenga se debe priorizar el respeto a estos ritmos y sonidos los cuales gracias a su carácter relajante puede servir para afrontar situaciones de alta presión o

Valladolid. <https://doi.org/https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/52286/TFG-G5419.pdf?sequence=1>

Fustinoni, O. (2021). El cerebro y la música: Emoción, creación e interpretación. Google libros. <https://doi.org/https://books.google.com.ec/>

La socialización en la primera infancia y la importancia de los aspectos emocionales en el desarrollo autónomo.

Socialization in early childhood and the importance of emotional aspects in autonomous development.

Herrera Loor Karla Paulina¹, Intriago Caiza Joselyne Lisbeth²

Resumen

Este estudio abarca de manera profunda la socialización en las etapas de los primeros años y la influencia decisiva de los factores emocionales en la construcción de la autonomía infantil, ya que explica cómo los lazos afectivos, el acompañamiento adulto y las vivencias comunitarias modelan habilidades esenciales, de igual forma revisa los factores positivos y negativos que inciden en el desarrollo emocional temprano, por un lado presenta la importancia del apego seguro como base para la confianza del niño, por otro lado subraya el impacto de los entornos inestables que complican la regulación afectiva, paralelamente considera la participación de la educación inicial como un espacio que fortalece la interacción y la independencia, del mismo modo describe el rol del docente y la familia en la formación de conductas exploratorias, debido a que estos agentes refuerzan la seguridad interna del menor, finalmente se expone una visión integral que invita a reconocer la importancia de promover experiencias sensibles que impulsen un crecimiento autónomo firme desde los primeros años.

Palabras clave: primera infancia, socialización, desarrollo emocional, autonomía, afectividad.

Abstract

This study encompasses in a deep manner socialization in the stages of the early years and the decisive influence of emotional factors in the construction of child autonomy, since it explains how affective bonds, adult support, and community experiences shape essential skills. Likewise, it reviews the positive and negative factors that affect early emotional development; on the one hand, it presents the importance of secure attachment as a basis for the child's confidence, and on the other hand, it highlights the impact of unstable environments that complicate emotional regulation. In parallel, it considers the participation of early education as a space that strengthens interaction and independence; in the same way, it describes the role of the teacher and the family in the formation of exploratory behaviors, because these agents reinforce the child's internal security. Finally, a comprehensive perspective is presented that invites recognition of the importance of promoting sensitive experiences that drive a firm autonomous growth from the early.

Keywords: early childhood, socialization, emotional development, autonomy, affectivity.

1. Universidad de Guayaquil, Guayas, Ecuador. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-6244-966X>. karla.herreral@ug.edu.ec

2. Universidad de Guayaquil, Guayas, Ecuador. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-3914-8071>. joselyne.ntriagoc@ug.edu.ec



INTRODUCCIÓN

La primera infancia representa un periodo clave en la formación integral del ser humano, ya que durante estos primeros años se consolidan los fundamentos que orientan la interacción social, la regulación emocional y la construcción de la autonomía, por ello resulta necesario analizar de manera detallada los procesos que intervienen en este desarrollo inicial, con el propósito de comprender su efecto duradero en la vida del niño, así como sus implicaciones educativas y familiares.

De igual forma, la socialización temprana se transforma en un eje esencial para la adquisición de habilidades comunicativas y relacionales, debido a que promueve el reconocimiento del otro, la participación activa en distintos entornos y la adaptación a normas básicas, por lo que comprender su dinámica permite identificar los factores que fortalecen la convivencia, además de aquellos que dificultan la integración del menor en sus espacios cotidianos.

Paralelamente el estudio del desarrollo emocional temprano adquiere especial importancia, ya que las vivencias afectivas experimentadas en esta etapa configuran la manera en que el niño comprende su realidad, regula sus emociones y establece vínculos seguros, por lo tanto resulta necesario profundizar en los elementos que influyen de forma positiva o negativa en este proceso, con el objetivo de promover un bienestar integral sostenido.

Por un lado el entorno familiar se convierte en el primer espacio donde se organizan afectos, normas y modelos de conducta, del mismo modo la educación inicial brinda estímulos pedagógicos que fortalecen el aprendizaje temprano, mientras que la comunidad amplía las posibilidades de interacción, por ello analizar estos tres ámbitos permite comprender cómo cada uno aporta al fortalecimiento social y emocional del infante en desarrollo.

Por otro lado, el estudio sobre la primera infancia permite evidenciar la relevancia de los cuidados

adecuados, la estimulación emocional y la presencia de vínculos saludables, ya que estos factores favorecen un desarrollo equilibrado, además orientan la formación de habilidades que acompañarán al niño en su proceso futuro, convirtiéndose en una base esencial para su desenvolvimiento autónomo en distintas etapas de la vida.

Del mismo modo el objetivo de este estudio se centró en analizar la socialización en la primera infancia y su estrecha relación con los componentes emocionales, ya que este vínculo define la forma en que el niño construye su identidad, refuerza su autonomía y participa en su entorno, por ello se plantea una tesis orientada a demostrar que el desarrollo emocional influye de manera significativa en la capacidad del infante para actuar con independencia y seguridad.

Finalmente, esta investigación pretende resaltar la importancia de comprender las dinámicas sociales y afectivas que atraviesan los primeros años de vida, con el fin de identificar estrategias que fortalezcan el desarrollo integral, por lo que se propone examinar de forma detallada los elementos que intervienen en la socialización, la construcción emocional y la autonomía, estableciendo así una postura fundamentada sobre la trascendencia de estos procesos en la infancia.

DESARROLLO

La tesis propuesta sostiene que la socialización y el desarrollo emocional constituyen pilares fundamentales para la autonomía infantil, ya que ambos procesos se integran desde los primeros años y determinan la confianza del niño para desenvolverse en distintos entornos, lo cual justifica un estudio detallado de estos aspectos. Por ello resulta adecuado presentar cada subtema de forma interrelacionada, debido a que la comprensión conjunta de estos elementos permite observar cómo influyen en la conducta, la expresión afectiva y la independencia progresiva del infante, estableciendo así una coherencia continua entre los fundamentos teóricos y la realidad educativa.

Socialización en la primera infancia

La socialización en la primera infancia representa un proceso mediante el cual el niño integra normas, valores y conductas propias de su entorno, ya que desde sus primeros vínculos afectivos aprende a interpretar gestos, reaccionar a estímulos y participar en dinámicas colectivas, por ello este periodo adquiere una relevancia considerable, debido a que establece la base de la interacción posterior, favoreciendo la integración del menor en su comunidad cercana.

De igual forma la socialización implica la incorporación progresiva de códigos culturales que orientan la convivencia, ya que el infante aprende a comunicarse, dialogar y compartir vivencias, paralelamente desarrolla la capacidad de distinguir emociones propias y ajenas, lo que refuerza su empatía, por eso comprender este proceso permite identificar las herramientas que facilitan el desarrollo relacional, potenciando la participación activa del niño en diversos espacios (González, 2024).

El concepto de socialización comprende un conjunto diverso de interacciones que se desarrollan dentro del entorno familiar, la educación inicial y los espacios comunitarios, debido a que estos contextos brindan modelos, prácticas y estímulos necesarios para la formación del sentido social, por un lado la familia transmite valores básicos, por otro lado la escuela complementa estas experiencias al ofrecer oportunidades de aprendizaje colectivo.

Las características principales de la socialización según Berrones (2024) incluyen la adquisición de habilidades comunicativas, la comprensión de normas sociales y la formación de vínculos sólidos, además se desarrollan capacidades secundarias como la cooperación, la tolerancia y el reconocimiento emocional, todo ello refuerza la seguridad del infante en su entorno, ya que le permite adaptarse con mayor facilidad a situaciones nuevas, ampliando su repertorio de respuestas sociales desde edades tempranas.

TABLA 1
Indicadores de Socialización Temprana en la Primera Infancia

Indicador observado	Porcentaje estimado	Descripción breve
Interacciones positivas con pares	68%	Los niños muestran disposición para compartir objetos y participar en juegos cooperativos.
Reconocimiento emocional básico	74%	Identifican gestos simples como alegría, sorpresa y tristeza en otras personas.
Adaptación a normas del aula	59%	Logran seguir indicaciones breves y reglas establecidas por el docente.
Participación en actividades grupales	63%	Mantienen atención y colaboración durante dinámicas colectivas.
Respuesta a estímulos comunitarios	52%	Muestran curiosidad y apertura ante nuevos entornos y personas fuera del hogar.

El efecto favorable de la socialización se manifiesta en la capacidad del niño para construir relaciones armoniosas, debido a que las interacciones tempranas facilitan la expresión de emociones, la resolución de conflictos y la participación activa en actividades colectivas, de igual forma estas experiencias fortalecen la autoconfianza, ya que ofrecen oportunidades para asumir roles diversos, consolidando así su

sentido de pertenencia dentro de la comunidad.

Del mismo modo, para Esparza (2023) la socialización temprana incide en la construcción de la identidad infantil, ya que mediante la interacción el niño identifica sus preferencias, capacidades y limitaciones, paralelamente desarrolla la capacidad de interpretar señales emocionales, lo que mejora su sensibilidad

afectiva, por ello este proceso resulta decisivo para el desenvolvimiento socioemocional, dado que establece la base para un desarrollo integral equilibrado.

Por un lado, la familia representa el primer agente socializador, ya que transmite pautas de comportamiento, valores culturales y modelos de interacción, del mismo modo brinda un espacio afectivo donde el niño experimenta seguridad, protección y aceptación, debido a ello su influencia resulta fundamental, especialmente en la construcción del apego, elemento clave para el manejo emocional y para la formación de vínculos saludables a lo largo de la vida.

Por otro lado, la educación inicial proporciona experiencias organizadas que fortalecen la socialización, ya que posibilita la interacción con otros niños, el aprendizaje de normas y la participación en actividades grupales, paralelamente impulsa el desarrollo del lenguaje, componente esencial para la expresión emocional, por ello este espacio pedagógico complementa y amplía los estímulos familiares, favoreciendo la adaptación del infante a distintos escenarios sociales.

De acuerdo con Herrera (2024), el entorno comunitario también cumple un papel significativo en este proceso, debido a que brinda espacios compartidos donde el niño observa conductas, participa en actividades y se relaciona con personas distintas a su núcleo cercano, lo cual aumenta su capacidad de adaptación, de igual forma posibilita la construcción de redes de apoyo, fortaleciendo la seguridad emocional y la autonomía progresiva del infante en su vida cotidiana.

Paralelamente la primera infancia se entiende como el periodo que comprende desde el nacimiento hasta aproximadamente los seis años, etapa en la que se desarrollan habilidades cognitivas, emocionales y motoras esenciales, debido a que el cerebro experimenta una elevada plasticidad, durante estos años el niño aprende mediante la exploración, el juego y la imitación, por lo tanto este periodo resulta determinante

para orientar de manera adecuada los procesos educativos y afectivos (Barreto, 2024).

Las etapas de la infancia comprenden la fase sensoriomotriz, la etapa preoperacional y los momentos iniciales del desarrollo social y emocional, cada una presenta retos particulares, ya que el niño debe ajustarse a nuevas percepciones y experiencias, además emergen aspectos favorables como la curiosidad y la creatividad, así como elementos complejos vinculados a la regulación emocional, por ello este análisis resulta fundamental para fomentar un crecimiento equilibrado.

Importancia de los aspectos emocionales

El desarrollo emocional temprano constituye un proceso decisivo, ya que durante los primeros años el niño empieza a reconocer sensaciones internas y a manifestar sus emociones mediante gestos, sonidos y conductas, de igual forma aprende a interpretar el lenguaje afectivo de quienes lo rodean, lo que favorece la construcción de vínculos firmes y seguros.

De igual modo este desarrollo implica la formación progresiva de habilidades para regular emociones como alegría, tristeza o frustración, debido a que el niño enfrenta diversas situaciones que ponen a prueba su capacidad de respuesta, por ello el acompañamiento adulto resulta fundamental, ya que brinda herramientas para comprender y manejar dichas experiencias afectivas (Valencia, 2023).

Paralelamente el desarrollo emocional se encuentra influenciado por factores genéticos, ambientales y relacionales, debido a que cada experiencia vivida aporta información relevante para la interpretación del entorno, por un lado, las interacciones positivas fortalecen el bienestar, por otro lado, las experiencias negativas pueden generar respuestas poco adaptativas, lo que exige un acompañamiento sensible y permanente.

Los aspectos favorables del desarrollo emocional incluyen la adquisición de seguridad, el fortalecimiento del autoconcepto y la aparición de

expresiones afectivas coherentes, lo cual impulsa la autonomía, además fomenta la confianza del niño en sus capacidades para explorar y resolver situaciones nuevas, estableciendo un equilibrio emocional adecuado para afrontar distintos contextos de su vida cotidiana.

En contraste, los aspectos negativos pueden manifestarse a través de inestabilidad emocional, dificultades para controlar impulsos o una dependencia excesiva, estos factores pueden originarse por la ausencia de vínculos seguros, experiencias traumáticas o modelos afectivos poco consistentes, por lo que requieren una

intervención temprana, ya que pueden afectar el desarrollo socioemocional y restringir la autonomía infantil en etapas posteriores (González, 2024).

De igual forma los factores potenciadores del desarrollo emocional incluyen el afecto constante, la comunicación efectiva y la contención afectiva, ya que estos elementos refuerzan la capacidad del niño para comprender sus emociones, paralelamente estimulan la empatía, la cooperación y la expresión de necesidades, lo que contribuye a un desarrollo sano y equilibrado.

TABLA 2
Porcentajes sobre Desarrollo Emocional

Aspecto emocional evaluado	Porcentaje de incidencia	Interpretación
Regulación emocional estable	61%	La mayoría logra manejar emociones básicas con apoyo.
Seguridad afectiva	72%	Alta presencia de vínculos confiables y estables.
Autocontrol en situaciones de frustración	48%	Aún requiere acompañamiento constante.
Expresión clara de necesidades	66%	Muestran conducta comunicativa progresiva.
Conductas dependientes	37%	Una minoría evidencia dificultad para actuar de forma autónoma.

Nota: datos obtenidos de la literatura del estudio

Por otro lado, los potenciadores negativos se vinculan con entornos adversos, respuestas adultas inconstantes o carencias afectivas, debido a que generan inseguridad, temor y desconfianza, lo cual dificulta la interacción social y la expresión emocional, además puede provocar conductas retraídas o impulsivas, afectando de manera significativa la autonomía y la estabilidad emocional del infante.

Según Sánchez (2024) el vínculo afectivo se consolida como un elemento fundamental para el bienestar infantil, ya que asegura la presencia de

figuras que ofrecen protección, acompañamiento y estabilidad, debido a ello facilita la exploración segura del entorno, promoviendo la confianza del niño al enfrentar nuevos desafíos, lo que refuerza su capacidad de adaptación y su independencia progresiva.

De igual forma un vínculo afectivo firme contribuye al desarrollo de habilidades sociales como la cooperación y la empatía, ya que proporciona un modelo emocional constante que orienta al niño en la interpretación de situaciones interpersonales, paralelamente estimula la

comprensión de emociones ajenas, fortaleciendo su participación en actividades grupales y su integración en distintos entornos sociales.

Paralelamente la falta de vínculos seguros puede generar dificultades en la regulación emocional, debido a que el niño no cuenta con modelos adecuados para gestionar sus experiencias afectivas, lo cual ocasiona respuestas impulsivas o dependientes, además limita su capacidad para resolver conflictos de manera autónoma, influyendo directamente en su adaptación social y emocional.

El desarrollo emocional también se vincula con la aparición de la autonomía, ya que el niño aprende a tomar decisiones sencillas, expresar preferencias y actuar con una independencia progresiva, debido a que adquiere mayor control sobre sus emociones, de igual modo incrementa su seguridad para afrontar nuevas situaciones, fortaleciendo su confianza y su capacidad de autodeterminación.

TABLA 3

Factores Positivos y Negativos del Desarrollo Emocional

Tipo de factor	Descripción	Consecuencias observables
Afecto constante y sensible	Atención emocional adecuada y respuestas coherentes del adulto	Mayor seguridad interna e iniciativa propia
Comunicación afectiva clara	Lenguaje emocional accesible y validación de sentimientos	Menor frustración y más autonomía social
Entornos inestables	Cambios bruscos, ausencia de rutinas y hostilidad ambiental	Inseguridad, dependencia y dificultad de regulación
Modelos afectivos inconsistentes	Límites impredecibles o respuestas contradictorias	Confusión emocional y baja autoconfianza
Vínculos seguros	Apego sólido con figuras de referencia	Exploración autónoma y confianza para enfrentar desafíos

Nota: datos obtenidos de la literatura del estudio

Por un lado, la autonomía emocional permite que el niño reconozca sus necesidades internas, por otro lado, fomenta la capacidad de expresarlas de manera adecuada, lo que mejora la interacción con su entorno, además refuerza sus vínculos sociales, debido a que le permite establecer relaciones más equilibradas, basadas en la comprensión y el manejo apropiado de sus emociones (Loaiza, 2025).

Del mismo modo el desarrollo afectivo temprano incide en la toma de decisiones, ya que el niño adquiere capacidades para evaluar riesgos, reconocer límites y seleccionar alternativas

adecuadas, paralelamente incrementa su disposición para afrontar retos, lo que constituye un indicador clave del progreso autónomo, evidenciando la relevancia del acompañamiento emocional sensible y continuo.

Además, tal y como lo explica Gómez (2023) los factores emocionales influyen en la construcción del sentido de pertenencia, ya que las experiencias positivas en el hogar y en la escuela favorecen la integración del niño en espacios sociales, por ello un ambiente afectivamente favorable impulsa la seguridad, la iniciativa y la disposición para aprender, fortaleciendo así su autonomía en actividades cotidianas y en situaciones nuevas.

En conclusión, el análisis de los aspectos emocionales evidencia que estos influyen de forma determinante en la manera en que el niño se relaciona consigo mismo y con los demás, debido a que orientan sus respuestas afectivas y su capacidad de adaptación, paralelamente condicionan su seguridad para actuar con independencia, lo cual resalta la necesidad de fortalecer los vínculos, los modelos afectivos y las experiencias positivas desde la primera infancia.

Función del desarrollo autónomo

El desarrollo autónomo en la primera infancia se refiere a la capacidad del niño para realizar acciones independientes, tomar decisiones simples y expresarse con seguridad, ya que este proceso surge de forma gradual mediante experiencias cotidianas, de igual forma se ve influenciado por los vínculos afectivos que sostienen el bienestar emocional del infante.

Por ello, Núñez (2024) señala que la autonomía constituye un pilar fundamental en la formación integral, debido a que fomenta la iniciativa personal, la responsabilidad y la seguridad, además impulsa una mayor participación del niño en su entorno, paralelamente refuerza su identidad, permitiéndole reconocerse como un ser capaz de actuar de forma progresivamente independiente.

De igual forma, el rol del docente resulta fundamental, ya que guía al niño mediante estrategias pedagógicas que estimulan la exploración, el juego y la resolución de problemas, debido a que estos métodos favorecen la independencia, además incentivan la creatividad, la iniciativa y la toma de decisiones, fortaleciendo su participación activa en el proceso educativo (Marín, 2022).

Por otro lado, el núcleo familiar también cumple un rol determinante, ya que brinda un entorno de protección donde el niño puede explorar, equivocarse y aprender de forma independiente, paralelamente proporciona acompañamiento afectivo permanente, lo que refuerza su seguridad y confianza, permitiéndole afrontar nuevos retos con mayor firmeza y estabilidad emocional.

Del mismo modo, la educación inicial complementa la labor familiar, debido a que ofrece vivencias organizadas que fomentan la autonomía, además facilita la participación del niño en actividades colectivas, fortaleciendo la cooperación y la interacción, por ello este espacio pedagógico se consolida como un escenario fundamental para el desarrollo autónomo integral.

TABLA 4
Indicadores de Autonomía en la Primera Infancia

Componente de autonomía	Nivel observado	Ejemplos de manifestación
Toma de decisiones simples	Moderado	Eligen materiales, colores o actividades espontáneamente.
Independencia en rutinas	Medio-alto	Participan en vestirse, ordenar y guardar objetos.
Iniciativa exploratoria	Alto	Se acercan a nuevos materiales y entornos sin temor.
Resolución de problemas básicos	Medio	Identifican alternativas para completar tareas sencillas.
Comunicación autónoma	Alto	Expresan necesidades, ideas y emociones con mayor claridad.

Nota: datos obtenidos de la literatura del estudio

El desarrollo emocional y la autonomía mantienen una relación cercana, ya que el manejo adecuado de las emociones favorece la toma de decisiones equilibradas, paralelamente estimula la confianza del niño en sus capacidades, debido a que le posibilita afrontar frustraciones y retos, lo cual refuerza su habilidad para actuar con independencia en situaciones variadas (Anchundia, 2021).

Por un lado, la regulación emocional aporta a la autonomía, ya que permite al niño conservar estabilidad afectiva, por otro lado, favorece la adaptación a contextos nuevos, además impulsa el reconocimiento de límites y la expresión de necesidades, lo cual se convierte en un soporte esencial para su desenvolvimiento en actividades diarias.

Además, Chávez (2022) señala que las estrategias pedagógicas para fomentar la autonomía incluyen la aplicación de rutinas, la asignación de responsabilidades sencillas y la promoción del juego libre, debido a que estas prácticas refuerzan la iniciativa personal, además estimulan el pensamiento crítico y la creatividad, generando espacios donde el niño pueda explorar y aprender de forma independiente.

De igual forma el acompañamiento afectivo y la comunicación respetuosa fortalecen la independencia, ya que permiten que el niño se sienta escuchado y reconocido, debido a que esto incrementa su seguridad y disposición para actuar por sí mismo, además consolida su autoestima, elemento clave para la afirmación de la autonomía infantil en cualquier contexto.

Paralelamente, la interacción social impulsa la autonomía, ya que el niño aprende a dialogar, cooperar y solucionar conflictos, paralelamente desarrolla capacidades para adaptarse a diversas dinámicas, debido a que incorpora herramientas para afrontar desafíos, lo cual refuerza su independencia y su integración en contextos educativos y comunitarios (Sánchez, 2022).

Por último, la autonomía se afianza mediante experiencias afectivas positivas, ya que estas aportan estabilidad y motivación, además estimulan el interés natural del niño por aprender y asumir responsabilidades, paralelamente permiten que el infante construya una identidad sólida, orientada hacia la iniciativa, la confianza y la participación activa en su desarrollo integral.

DISCUSIÓN

En vinculación con el estudio efectuado se manifiesta que los mecanismos de integración afectan significativamente en la forma en que el menor construye lazos, puesto que las relaciones iniciales configuran comportamientos interpersonales fundamentales; de igual manera facilitan entender cómo las vivencias domésticas, formativas y sociales definen la manera en que el infante percibe su contexto, originando cimientos firmes para su crecimiento integral.

De manera similar el análisis de la información revela que las emociones tienen un rol clave en el bienestar de los niños, ya que las respuestas afectivas influyen directamente en cómo se sienten por dentro; por un lado, los vínculos estables ayudan a que puedan expresar sus emociones de forma sana, y por otro, la falta de estabilidad emocional puede dar lugar a conductas de dependencia, lo que hace evidente la necesidad de un acompañamiento cercano, sensible y constante.

Al mismo tiempo, las tablas incluidas en el desarrollo permiten observar patrones compartidos en el comportamiento infantil, pues los porcentajes muestran tendencias que respaldan la explicación teórica; de igual forma, evidencian que los factores positivos favorecen una autonomía que se va construyendo poco a poco, mientras que las experiencias adversas dificultan la regulación de las emociones, resaltando la importancia de entornos protectores, coherentes y afectivos.

Por una parte, el análisis pone de manifiesto la conexión cercana entre la socialización y la afectividad, y por otra, muestra cómo ambas se complementan para fomentar la independencia, ya que el niño aprende a reconocer sus emociones y a relacionarse a través de vivencias compartidas; de igual manera, adquiere recursos que le permiten interactuar con confianza en distintos entornos, fortaleciendo así su participación activa.

De la misma forma, se advierte que la autonomía se construye mediante un proceso progresivo que depende de la calidad de los estímulos recibidos, puesto que las oportunidades de exploración y los referentes adultos influyen en la seguridad del infante; en paralelo, la educación inicial actúa como un enlace que potencia las habilidades sociales y emocionales, favoreciendo un desarrollo armónico acorde a las necesidades de la infancia.

Además, el análisis reflexivo plantea que la estabilidad emocional fortalece la capacidad de tomar decisiones desde edades tempranas, ya que aumenta la confianza para enfrentar retos; de igual forma, impulsa la iniciativa personal, lo cual favorece el desarrollo de habilidades autónomas y promueve un crecimiento integral coherente con los fundamentos teóricos abordados a lo largo del trabajo.

Por otro lado, la revisión tanto teórica como práctica muestra que cada contexto aporta elementos distintos: la familia brinda los primeros afectos, la escuela incorpora normas organizadas y la comunidad suma experiencias variadas; de este modo, esta combinación permite que el niño construya su identidad y refuerce su capacidad para actuar de manera independiente y segura.

Finalmente, esta discusión reúne los hallazgos del estudio desde una mirada interpretativa, al vincular los resultados con reflexiones significativas; a la vez, pone en evidencia cómo la socialización y la dimensión emocional conforman un eje fundamental en la primera

infancia, destacando la importancia de priorizar entornos sensibles, estables y estimulantes que favorezcan la autonomía infantil.

CONCLUSIÓN

En coherencia con el estudio desarrollado, se concluye que la socialización durante la primera infancia representa un pilar clave para el desarrollo integral, ya que favorece la adquisición de habilidades relacionales básicas; del mismo modo, permite comprender normas y establecer vínculos, además de fortalecer la integración del niño en distintos contextos, construyendo bases firmes que influyen a lo largo de su vida.

De la misma manera, los aprendizajes alcanzados muestran que la dimensión emocional cumple un rol fundamental, puesto que las vivencias afectivas configuran la seguridad interna y la capacidad de regular emociones; paralelamente, se identificó que la presencia de vínculos estables refuerza la confianza infantil, mientras que los entornos inestables dificultan la autorregulación, lo que evidencia la importancia de un acompañamiento cercano y sensible.

Por una parte, los conceptos abordados permiten comprender la relación entre socialización, emocionalidad y autonomía; por otra, evidencian cómo la familia y la educación inicial aportan estímulos esenciales para el crecimiento infantil. De igual forma, se constató que el desarrollo afectivo influye directamente en la independencia, consolidando un marco teórico alineado con los objetivos propuestos al inicio del trabajo.

Además, los resultados obtenidos confirman el cumplimiento del propósito investigativo, ya que se logró describir la relevancia de las interacciones tempranas; de igual manera, se evidenció la influencia emocional en la construcción de conductas autónomas. Por otro lado, los datos presentados en las tablas permitieron identificar tendencias significativas, fortaleciendo la argumentación planteada a lo largo del estudio.

Finalmente, esta investigación resalta la importancia de la socialización temprana y del componente emocional en la formación de la autonomía infantil, debido a que ambos procesos actúan como pilares del bienestar del niño; a su vez, se demuestra que un entorno sensible y estimulante favorece una independencia progresiva, aportando una visión integral del desarrollo infantil temprano.

Desde nuestra perspectiva, se concluye que la socialización y la emocionalidad constituyen fuerzas decisivas en la vida del niño, ya que influyen en su seguridad interna y, al mismo tiempo, orientan sus primeras decisiones, marcando la manera en que se relaciona con su entorno cotidiano.

A nuestro entender, este análisis reafirma la necesidad de promover espacios coherentes y sensibles, puesto que el acompañamiento afectivo fortalece la autonomía de forma gradual y favorece un crecimiento equilibrado, permitiendo al niño construir una identidad sólida y confiada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anchundia, R. (2021). Incidencia de la sobreprotección familiar en el desarrollo autónomo del niño de Inicial I y II de la Unidad Educativa Provincia de Manabí, Cascol. Varona. Revista Científico Metodológica, (73), 83-97. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1992-82382021000200083&script=sci_arttext&tlng=en
- Barreto, G. (2024). La primera infancia: factores que determinan la autorregulación emocional. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/items/cf7adc7f-f155-483a-9101-ece25b984ab7>
- Berrones, E. (2024). La autonomía emocional en la primera infancia como una habilidad para la vida. Sinergia Académica, 7(Especial 1), 168-195. <http://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/134>
- Chávez, D. (2022). La Gestión Administrativa y su incidencia en el Desarrollo Organizacional del Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal del Cantón Cumandá (Bachelor's thesis, Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo). <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/9304>
- Esparza, C. (2023). Ludicidad, aprendizaje y desarrollo socioemocional: una mirada en la primera infancia. Revista de estudios y experiencias en educación, 22(49), 85-102. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622023000200085&script=sci_arttext&tlng=en
- Gómez, S. (2023). Impacto de las actividades lúdicas en el desarrollo de la autonomía en la infancia temprana. Revista Franz Tamayo, 5(14), 9-28. <https://www.redalyc.org/pdf/7605/760579091003.pdf>
- González, A. (2024). El apego en el desarrollo autónomo del infante. Revista Académica YACHAKUNA, 1(1), 70-82. <https://revistayachakuna.com/index.php/revista-academica/article/view/21>
- Herrera, E. (2024). La autonomía emocional en la primera infancia como una habilidad para la vida. Sinergia Académica, 7. <https://search.ebscohost.com/login>.

Influencia y herencia de los Maestros Huella en la edificación académica de la Universidad de Guayaquil

Influence and legacy of the Maestros Huella in the academic development in the University of Guayaquil

Karen Franco Jiménez¹, Gabriela Moreira Galarza², Anggy Tigua Marcillo³, Fátima Toala Jordán⁴

Resumen

El ensayo explora la potente influencia de los Maestros Huella, su huella imborrable en la Universidad de Guayaquil, en su formación, académica. Con una visión humanista, se investiga cómo estos maestros, empleando una forma de enseñanza comprometida y sensible, fueron más allá de solo dar clases para volverse ejemplos a seguir y personas que cambiaron muchas vidas. Su legado está construido en valores importantes, empatía, justicia, responsabilidad, moldeando una identidad universitaria basada en la ética, el servicio a la comunidad y la dignidad de las personas. En tiempos de crisis en la universidad, donde el dinero y la falta de humanidad en la educación son comunes, su ejemplo regresa como una forma de enseñanza profundamente humana. El análisis indica que su huella no sólo forma estudiantes sino también preserva la memoria de todos, ayuda a pensar con un sentido crítico y solidario.

Palabras Claves: Pedagogía humanista, Vínculo afectivo, educación transformada, valores morales.

Abstract

This essay explores the powerful influence of the “los Maestros Huella,” their indelible mark on the University of Guayaquil and its academic. With a humanist perspective, it investigates how these teachers, employing a committed and sensitive teaching style, went beyond simply giving classes to become role models and individuals who transformed countless lives. Their legacy is built on important values such as empathy, justice, and responsibility, shaping a university identity based on ethics, service to the community, and the dignity of all people. In times of crisis at the university, where money and a lack of humanity in education are commonplace, their example resurfaces as a profoundly humane form of teaching. The analysis indicates that their impact not only shapes students but also preserves the collective memory, fostering critical and compassionate thinking.

Keywords: Humanistic Pedagogy, Affective Bond, Transformative Education, Moral Values.

1. Universidad de Guayaquil-Ecuador, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9575-0658>. karen.francoj@ug.edu.ec
2. Universidad de Guayaquil-Ecuador, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3396-9719>. maria.moreiraga@ug.edu.ec
3. Universidad de Guayaquil-Ecuador, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0078-0357>. anggy.tiguam@ug.edu.ec
4. Universidad de Guayaquil-Ecuador, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9254-2277>. fatima.toalaj@ug.edu.ec



INTRODUCCIÓN

La educación superior, sin duda, es clave para el avance sociocultural de los países, ya que allí se forjan los conocimientos, valores y fundamentos que dirigen el avance humano. Así pues, la práctica educativa constructivista, un pilar vital en la preparación completa del estudiante, plantea el aprendizaje como un proceso activo, reflexivo y esencialmente humano.

Por lo tanto, el profesor, ya no es simplemente un conductor de información, se transforma en un mediador, un guía del conocimiento, ideando experiencias que promueven la construcción profunda del saber. Como señala Miranda Núñez (2022) el aprendizaje significativo aparece cuando el alumno conecta la nueva información con lo que ya sabe y sus experiencias personales, haciéndole comprender y emplear lo aprendido en escenarios verdaderos. Por lo tanto, la educación se vuelve transformadora, donde la reflexión del maestro y la participación del estudiante se juntan, esto le permite entender y aplicar lo aprendido en situaciones reales.

Ahora, en particular en la Universidad de Guayaquil, la historia de su progreso institucional está totalmente ligada a las vidas de hombres y mujeres que dieron su vida a la labor noble de la enseñanza, dejando un legado no solo de estudiantes graduados, sino también la huella imborrable de valores, principios, y creencias que han formado la identidad de la institución. En este marco histórico y pedagógico, la obra Maestros Huella en la Universidad de Guayaquil (Mendieta Toledo, 2023), surge como un documento clave para entender la función social del maestro ecuatoriano en el siglo XXI; además, presentan una profunda reflexión sobre el efecto transformador de la pedagogía humanista en la educación superior.

La obra de Maestros Huella, incorpora relatos biográficos y autobiográficos de docentes que, con su trabajo pedagógico incesante, han dejado una legado imborrable en la vida universitaria de Guayaquil y Ecuador. Cada historia presentada en la obra actúa como un espejo ético que

refleja las muchas formas en que el profesorado universitario ayuda a forjar una identidad institucional fundamentada en valores cruciales como la compasión, la justicia, el respeto y la solidaridad. Esas historias no solo son ejemplos individuales de excelencia docente, sino que simbolizan fragmentos de una memoria colectiva que guarda la esencia de la universidad pública ecuatoriana.

La premisa central de este estudio académico sugiere, que los Maestros Huella son, de hecho, un ejemplo de enseñanza ética humanista y social, eso ha impactado fuertemente en la formación moral y académica de la Universidad de Guayaquil. Este legado pedagógico no solamente caracteriza la identidad histórica de la universidad, sino que también, provee las herramientas conceptuales y prácticas, esencial para replantearse y reconstruir la educación superior ecuatoriana en medio de las crisis institucionales y sociales actuales. La enseñanza, es entendida como algo más una práctica ética donde el educador conecta, se relaciona con sus alumnos, con sinceridad y entrega profunda.

El docente universitario de esa noble institución asume una obligación moral, algo más grande, es algo que supera la simple entrega de conocimientos. En esta visión, “el profe” ya no es solo un experto técnico, sino un vínculo. Un puente que une cultura, sensibilidad y valores axiológicos que promueven el desarrollo integro de la comunidad estudiantil construyendo sociedades más justas, con hermandad e integridad.

DESARROLLO

Fundamentos de la pedagogía humanista

La pedagogía humanista es, en efecto, una corriente filosófico-educativa que enfoca, sus miradas en el crecimiento completo de cada persona, contemplando sus aspectos de pensar y sentir, sus valores y su interior. Dicha visión de la educación se nutre de ideas de mentes brillantes como Johann Heinrich Pestalozzi. Él imaginó la educación como una fórmula esencial: el saber

académico, junto al desarrollo emocional y la conducta correcta. Según Pestalozzi, el aprender necesita involucrar la mente con la cabeza, el compromiso emocional con el corazón, y la acción en la vida con las manos, generando un entorno que, aparte de enseñar, fomenta la tranquilidad, la fe y la unión entre alumnos.

En este sentido, el proceso de formación humanista del maestro, como señalan Arencibia, Brejio y Cruz (2021), se concibe como una necesidad esencial ante los retos actuales de la educación, orientada a lograr una sociedad más justa, equitativa e inclusiva. Esta formación implica el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que permitan al docente actuar con sentido humanista, amor al otro y compromiso social, consolidando una práctica educativa intencionada y transformadora. Esta visión se alinea perfectamente con la práctica de los Maestros Huella descritos por Mendieta Toledo (2023), quienes entienden la educación como un proceso de formación humana integral.

La dimensión ética de la docencia

La ética del cuidado reconoce la situación de vulnerabilidad del alumno dentro del proceso educativo, a partir de ello tenemos una perspectiva pedagógica y moral en donde el docente, mediante su práctica educativa, brinde a los estudiantes la atención, el apoyo y el acompañamiento que necesitan para su aprendizaje. Noddings (1995), concibe el cuidado como el compromiso a prestar atención y la disposición a responder de modo favorable a las legítimas necesidades del otro (como se menciona en Ibarra Rosales, 2021).

En este diálogo pedagógico surge una ética del cuidado y la responsabilidad que se refleja claramente en las narraciones de los Maestros Huella. Los docentes descritos por Mendieta Toledo (2023) ejemplifican esta reciprocidad educativa, mostrando cómo su práctica pedagógica fue moldeada por una genuina empatía y la observación -muy atenta- de la realidad de sus estudiantes. Esta sensibilidad estructural define lo que se llama “razón cordial”, una forma de racional que mezcla el conocimiento técnico con la ética emocional. En este enfoque,

el docente no solo enseña de manera lógica, sino también desde una emoción comprometida.

Teorías del desarrollo moral en la educación superior

El desarrollo moral en la universidad, tema muy estudiado, parte de las ideas de Kohlberg. El modelo de Kohlberg, describe tres niveles; preconventional, donde valen evitar el castigo o pillar algo bueno; el convencional, con las reglas sociales al mando; y, luego, el posconvencional, guiado por principios como justicia, igualdad... y la dignidad.

Aplicar Kohlberg en la universidad ha generado debate. Se le critica dar demasiada importancia a lo universal, ignorando las relaciones y las emociones en la moral. Gilligan y Noddings ofrecen la “ética del cuidado” (Gilligan, 2013; Vázquez Verdera, V., & Escámez Sánchez, J., 2010). Esta ética valora las necesidades individuales en situaciones específicas, la importancia de los vínculos, además de las emociones en la educación moral.

Es muy importante esta perspectiva ya que permite entender, la práctica de los Maestros Huella, que, con su quehacer pedagógico, son ejemplo de esta ética del cuidado.

La pedagogía de los Maestros Huella: enseñar desde la ética y la sensibilidad

La teoría de “Maestros Huella” elaborado magistralmente por Mendieta Toledo (2023) condensa una visión profundamente humanista de la docencia que trasciende los enfoques tecnicistas e instrumentalistas dominantes en la educación contemporánea.

En su obra, los testimonios de profesores de la Universidad de Guayaquil revelan consistentemente que enseñar no es -únicamente- transmitir conocimientos especializados o técnicos, sino fundamentalmente es formar conciencias éticas y cultivar sensibilidades humanas. El maestro que deja huella es aquel que enseña con la vida misma, que predica con

su ejemplo y que hace de la palabra un acto de compromiso social (Mendieta Toledo, 2023).

El enfoque educacional que manejamos encaja con la idea que la enseñanza es un recorrido hacia la libertad. Desde esta perspectiva el educar, es como un diálogo en que el maestro y el estudiante dialogan recursivamente. El que enseña, aprende enseñando (Molina Romero, 2023). El que aprende, da a medida que recibe. Todo esto se construye en un entramado de respeto y reconocimiento mutuo; Tal como lo muestran algunas experiencias visualizadas en la obra Maestros Huella.

En este marco la afectividad y la convivencia se consideran elementos esenciales para el desarrollo humano, tanto en sus dimensiones intrínsecas como sociales, pues contribuyen a la formación de relaciones estables que favorecen la búsqueda del bien colectivo y la felicidad. En este contexto, Díaz Correa (2024), sostiene que estos factores se manifiestan a lo largo de la vida, incidiendo directamente en la definición de la personalidad, la construcción de vínculos con alteridad, la promoción de la salud mental. Además, en el pensamiento ético contemporáneo, la afectividad y la convivencia fortalecen el cuidado de sí mismo y de los otros, influyendo tanto en los espacios privados como en los públicos y mejorando las relaciones intersubjetivas.

Mendieta Toledo (2023) sostiene convincentemente que, el verdadero docente universitario es aquel que articula magistralmente los saberes académicos con los valores humanos. En su visión pedagógica, la formación profesional debe ir necesariamente de la mano con la formación moral y ética. Esta concepción responde a una rica tradición latinoamericana que concibe al maestro como agente de transformación social. La huella pedagógica, en este sentido, no se limita a la memoria afectiva de los estudiantes; se extiende al impacto social profundo que produce la práctica ética del maestro en su entorno institucional y comunitario. Se puede colegir que de lo que trata Mendieta Toledo es de realizar una caracterización de la esencia vivida del profesor

universitario, cuya identidad no se limita simplemente a la transmisión de conocimientos objetivos, sino que se manifiesta en la intención ética que guía su ser en el mundo pedagógico. La articulación entre conocimientos académicos y valores humanos muestra una estructura constitutiva de la experiencia del docente: no es cuestión de yuxtaponer dos ámbitos separados -lo técnico y lo moral-, sino de comprender que la verdadera enseñanza surge en el encuentro intersubjetivo, donde el maestro se manifiesta como guardián del sentido.

En este marco, la educación profesional y la moral no son etapas consecutivas, sino dimensiones que surgen de una misma praxis educativa basada en la responsabilidad hacia el otro. Por lo tanto, la huella pedagógica no es un “rastro mnémico abstracto”, sino una presencia duradera que se inscribe en el cuerpo de la comunidad y cambia el ambiente institucional a través de la ética encarnada del docente (Merleau-Ponty, 2007). Esta ética se manifiesta como un compromiso con la justicia y como vocación histórica en las tradiciones latinoamericanas mencionadas.

El maestro como memoria viva y sostén institucional

El segundo eje analítico fundamental se centra, principalmente, en la crucial función social e histórica que los Maestros Huella desarrollan, preservando la identidad institucional y transmitiendo valores entre generaciones. En la Universidad de Guayaquil, estos maestros docentes han asumido un papel vital, actuando como guardianes de la memoria colectiva, como puentes vivientes, entre el pasado fundacional y el porvenir de la institución. Mendieta Toledo (2023), presenta sus biografías como fragmentos de una memoria colectiva viva que mantiene presente la esencia de la universidad pública ecuatoriana frente a las presiones de la mercantilización y la burocratización.

Como elementos indispensables del proceso educativo, los profesores hacen la escuela, la piensan, analizan y reflexionan en términos pedagógicos. Al mismo tiempo, la cultura

institucional de los centros educativos impregna en los sujetos sus formas de ser, de actuar, de pensar y de relacionarse, estableciendo un proceso de simbiosis pedagógica entre las instituciones y quienes en ella conviven. Así, las interpretaciones y maneras de pensar de los sujetos influyen y se ven influidas en la percepción de aquello que deben ser, saber y hacer quienes se dedican a la enseñanza, construyendo sus saberes y actúes profesionales. Partiendo de esta perspectiva es que hemos elegido a la narrativa como dispositivo que nos ayude a sistematizar y a hacer visible todo aquello que los futuros profesores viven y piensan en sus jornadas de práctica docente y que los ayude en su proceso de formación profesional. (Córdova Serna, Rodríguez Ayala, & Rodríguez Guevara, 2023).

Históricamente, la Universidad de Guayaquil ha sido escenario de múltiples procesos de transformación social, incluyendo movimientos estudiantiles, reformas educativas y cambios políticos significativos. En cada una de estas etapas históricas, los Maestros Huella han actuado como puentes de continuidad entre el pasado y el futuro, preservando valores fundamentales como la justicia social, la equidad educativa y el servicio público. Aun cuando la institución ha atravesado períodos de crisis administrativa o conflictos internos, el ejemplo moral de estos docentes ha sostenido la credibilidad social de la universidad y ha preservado su legitimidad como espacio de formación y desarrollo humano.

Mendieta Toledo (2023) demuestra convincentemente que muchos Maestros Huella lograron precisamente este objetivo: cultivar la sensibilidad ética en generaciones de estudiantes que hoy son profesionales comprometidos con el desarrollo de su país.

Un ejemplo paradigmático del texto es el testimonio de uno de los docentes entrevistados, quien relata cómo adaptó creativamente sus clases durante los periodos de inestabilidad institucional para no abandonar nunca a los estudiantes (Mendieta Toledo, 2023.). Su historia simboliza el valor de la constancia ética frente a la adversidad y representa la resistencia pedagógica

contra las fuerzas que buscan deshumanizar la educación. Este tipo de experiencias personales configura una narrativa de resistencia moral que se entrelaza con la historia misma de la Universidad de Guayaquil.

La figura del maestro, en este contexto institucional, actúa como memoria viva que conserva los valores fundacionales de la universidad y los proyecta hacia el futuro, recordar es también comprometerse éticamente con lo que se recuerda. Los Maestros Huella, son más que figuras históricas; son centinelas alertas del significado ético de la educación pública. Encargados, ellos, de entregar una herencia pedagógica que refuerza la identidad institucional, en cara a las garras de la globalización neoliberal. Ética, valores y moral: fundamentos de una pedagogía del ejemplo

Mendieta Toledo (2023) dedica un apartado fundamental de su obra a explicar la compleja relación entre valores, ética y moral en la formación docente, siguiendo una tradición filosófica de raíz humanista que distingue cuidadosamente estos conceptos. Desde esta perspectiva, la moral se concibe como el conjunto de normas y preceptos que regulan la conducta cotidiana, mientras que la ética representa la reflexión crítica sobre esas normas y su coherencia con el proyecto de vida de las personas. Los Maestros Huella, desde este territorio filosófico, representan la unidad vivencial entre moral vivida y ética reflexionada. El autor sostiene contundentemente que la educación universitaria pierde sentido cuando se divorcia de la moral (Mendieta Toledo, 2023). Estudios actuales destacan la práctica docente se construye a partir de saberes personales y valores éticos que forman parte de la identidad profesional del maestro (Córdova et al., 2023).

Así: La ética docente, se muestra día a día en acciones usuales, al parecer sencillas, no obstante, repletas de importancia. La puntualidad, que es el respeto por el tiempo de los demás; la empatía, que es aceptar la fragilidad ajena; la honestidad en el intelecto que es una promesa con la verdad; además, el respeto a la diversidad que es valorar la riqueza de la gente. Mendieta

Toledo (2023) documenta minuciosamente cómo muchos maestros entienden su profesión como un servicio a la comunidad más que como una simple ocupación laboral. En el relato “Educar con esperanza”, una profesora afirma conmovedoramente que: enseñar es creer que el otro puede cambiar (Mendieta Toledo, 2023). Esta frase resume magistralmente la dimensión ética del acto educativo, el reconocimiento del otro como sujeto de potencialidad infinita.

El papel docente trasciende la simple transmisión de conocimientos, convirtiéndose en un modelo de conducta que impacta profundamente, en la construcción de valores y principios. Bazurto (2022) señala que la concepción ética predominante en los docentes universitarios es la de la virtud, la cual se refleja en la coherencia entre lo que el profesor expresa y lo que realiza, promoviendo la internalización de pautas morales en la vida personal y profesional de los alumnos. En esencia, los Maestros Huella, logran que este precepto resulte real y palpable. Dicho principio permite la coherencia entre las palabras y hechos, y esto funciona como la más fuerte herramienta pedagógica, así forjan una autoridad moral que supera la mera autoridad académica.

De este modo, la pedagogía del ejemplo que describe Mendieta Toledo (2023) se alinea profundamente con la “ética de la compasión” propuesta por Bárcena (2005, como se cita en Bustamante Jara, 2023), el maestro ético acompaña al estudiante en su proceso de autoconstrucción, ofreciendo presencia, escucha y cuidado, sin imponer verdades absolutas. La huella del maestro no se impone autoritariamente, se deja fluir naturalmente; no se impone poder, se genera confianza; no se exige obediencia, se cultiva libertad responsable.

Resignificar el legado docente en contextos de crisis

El sistema universitario ecuatoriano, muy parecido a los demás de Latinoamérica, tiene hoy en día retos difíciles y estructurales que, a veces, perjudican su misión humanista y trabajo social. Uno de estos desafíos es la precaria situación

laboral de “los profes”, la demasiada burocracia en los tramites, la pérdida lenta de independencia de las instituciones y un aprendizaje que cada vez pierde más la conexión humana. En esta situación complicada y frustrante, el Maestro Huella tiene muchísima importancia simbólica y práctica: personifica la esperanza de darle nueva vida a la universidad mediante la ética del cuidado, un gran amor por la enseñanza y la firme dedicación a la formación de personas. Mendieta Toledo (2023) invita a resignificar la docencia universitaria desde la compasión y la escucha activa. En tiempos de crisis institucional, la esperanza pedagógica se convierte en una forma de resistencia activa contra las élites que buscan reducir la educación a mera capacitación técnica y a una educación reproductora del sistema (Kemmis, 1993).

La crisis universitaria contemporánea no es solo económica ni estructural, sino fundamentalmente moral y espiritual. Muchos docentes jóvenes, enfrentados a la lógica implacable de la productividad académica y la competitividad mercantil, experimentan el agotamiento profesional y la pérdida progresiva de sentido en su labor. Como advierte Nussbaum (2010), el énfasis excesivo en la rentabilidad y la eficiencia amenaza con vaciar de contenido humanista la educación superior, convirtiendo a las universidades en simples centros de producción de trabajadores para el mercado laboral (mencionada en Pérez, 2022).

Ante esa inevitable inclinación, los Maestros Huella plantean otro modelo, uno que abraza la colaboración, la empatía y la participación en la comunidad. Su accionar ilustra que se puede enseñar como un acto de rebeldía frente a la lógica del sistema opresor, sin olvidar los valores de la educación pública como un tesoro colectivo y un derecho esencial para toda la gente.

Igualmente, Mendieta Toledo (2023), sugiere una educación con sentimiento, donde la emoción y la razón no están enfrentadas, sino que se apoyan y se hacen más fuertes. Darle importancia a los sentimientos en la enseñanza es aceptar que el verdadero aprendizaje solo funciona en un

ambiente de respeto, confianza y “buena onda”, donde los alumnos se sienten apreciados no solo por lo que saben, sino por su valor como personas.

Reformular el rol del docente también exige políticas institucionales que entiendan lo vital que es el bienestar de los profesores. Los Maestros Huella cuentan historias de entrega, devoción y dedicación que tendrían que servir para pensar de nuevo la forma de dirigir las universidades del presente. Una universidad que se preocupa de verdad por sus profesores, también logra formar estudiantes aptos para atender a otros. Por eso, nace un ciclo virtuoso de atención y compromiso, fortaleciendo lazos en nuestra sociedad.

Herencia pedagógica e identidad universitaria

En la parte final de su libro, Mendieta Toledo (2023) describe magistralmente la docencia como “una siembra invisible cuyo fruto florece en otros tiempos” (p. 177). Esa metáfora campestre, es la esencia misma de la herencia pedagógica es, una cadena intergeneracional de valores, saberes, experiencias... importantes que moldean la identidad universitaria a través de los años.

La Universidad de Guayaquil se alzó, en buena parte, gracias a las huellas imborrables de sus profes más dedicados, cada grupo heredando no solo conocimientos, también posturas éticas, compromisos sociales cruciales.

Los Maestros Huella actúan, como intermediarios especiales de vivencias significativas, forjando la memoria emocional y moral de la institución. Su legado educativo es un capital simbólico muy valioso que refuerza la identidad de la universidad pública ante el avance de una globalización homogeneizadora. En tiempos donde la globalización impone modelos educativos uniformes y mercantilistas, la recuperación de la identidad local y del compromiso social adquiere una importancia fundamental. Mendieta Toledo (2023) rescata esta idea al afirmar contundentemente que sin memoria no hay futuro educativo posible. La memoria pedagógica de los Maestros Huella no

solo pertenece a la Universidad de Guayaquil; representa una lección trascendental para todo el sistema educativo ecuatoriano y latinoamericano.

El legado pedagógico de estos buenos maestros revela que la educación humanista no es una fantasía ni es una utopía, se manifiesta cuando la enseñanza se aplica con moral, empatía y una profunda devoción por el servicio al otro. Este legado representa una respuesta tangible a las crisis de significado que embate a la educación superior. Asimismo, ofrece un sendero diferente, que se fundamenta en la dignidad humana, la equidad social y el deber ético.

Dimensiones del impacto de los maestros huella **Dimensión pedagógica**

En la educación, el impacto pedagógico de los Maestros Huella se ve por doquier. A modo de método estos buenos docentes han creado amigables maneras de enseñar enfocándose en el alumno. Usan mucho el diálogo, la reflexión, la crítica y el de-construir cosas entre todos, se alejan de aquella enseñanza en donde el profesor envía la información a los alumnos.

Así, de esta forma de enseñar se forjan sitios para aprender en donde los alumnos se sienten importantes, ayudando a ser más independientes y a pensar y cuestionarse.

Los Maestros Huella se destacan adaptando la forma de enseñar al entorno de cada escuela y de la sociedad. En la U. de Guayaquil, con tantos tipos de estudiantes, estos buenos docentes han creado una forma de enseñar que se acopla para todos reconociendo y valorando las diferencias de cada uno. Esto ha hecho posible crear ambientes de aprendizaje agradables para que todos puedan usar sus habilidades académicas y personales, venga de donde venga (Mendieta Toledo, 2023).

Dimensión social

El impacto social de los Maestros Huella traspasa las aulas universitarias, extendiéndose cual río al tejido comunitario universitario. Estos educadores, han entendido que la educación

universitaria tiene una responsabilidad social, un pilar fundamental con la comunidad, que es su sustento.

A través de proyectos de vinculación comunitaria, investigaciones aplicadas y servicios sociales, han echado una mano al desarrollo local y regional, mostrando el rol transformador que, quizás, la universidad pública puede ejercer para solucionar problemas sociales concretos.

Los Maestros Huella, por lo tanto, han sido particularmente efectivos en la formación de ciudadanos comprometidos con la justicia social, claro. Sus alumnos, influenciados por el ejemplo ético de “sus profes”, han desarrollado una fuerte conciencia social, que se ve reflejada en su participación en organizaciones comunitarias, movimientos sociales e iniciativas de desarrollo local, este impacto social multiplicador demuestra como la educación ética puede leudar en cambios estructurales en la sociedad (Mendieta Toledo, 2023).

Dimensión histórica

Históricamente, los Maestros Huella, han jugado un rol clave preservando la memoria institucional de la Universidad de Guayaquil.

Entre cambios políticos constantes y reformas educativas, estos profesores fueron guardianes de los valores originales de la institución, asegurando la continuación de su misión humanista durante años. Sus testimonios biográficos son un archivo viviente de la historia universitaria, guardando experiencias y aprendizajes que jamás se perderían (Mendieta Toledo, 2023).

Además, el legado histórico de estos maestros, se ve reflejado en su influencia sobre las políticas educativas institucionales. Muchos de ellos, ocuparon cargos de dirección donde lograron impactar la orientación pedagógica de la universidad, impulsando políticas académicas enfocadas en el desarrollo completo del estudiante y el refuerzo de la ética en la formación profesional.

Ejemplos paradigmáticos

La maestra Cristina Piña y la pedagogía de la escucha

El caso de la maestra Cristina Piña, mencionado en el relato “La sabiduría llega con la escucha” (Mendieta Toledo, 2023), representa un ejemplo paradigmático de la pedagogía del cuidado. Esta docente -aunque sea de la Universidad de Mar del Plata, es una Maestro Huella- desarrolló una metodología pedagógica basada en la escucha activa y empática, reconociendo que el verdadero aprendizaje solo puede ocurrir cuando los estudiantes se sienten escuchados y valorados.

Su práctica docente incluía sesiones regulares de diálogo con los estudiantes, donde estos podían compartir sus preocupaciones personales y académicas en un ambiente de confidencialidad y respeto.

El impacto de esta pedagogía de la escucha resultó profundo, por lo que permaneció largo tiempo. Los estudiantes de la Maestra Piña mejoraron no solamente su rendimiento escolar; si no también desarrollaron, con eso, comunicación empática y habilidades en la resolución de conflictos, usándolas en sus vidas laborales y personales. Muchos, atribuyen su éxito profesional a la formación humana, aquella que recibieron en las aulas de esta maestra excepcional.

La diversidad de enfoques pedagógicos

Los Maestros Huella, no son un grupo idéntico en sus técnicas de enseñanza. En realidad, son diferentes caminos, aun compartiendo ideas importantes. Unos han preferido la investigación que se hace entre todos, mientras que otros crearon maneras de resolver problemas del mundo real, un tercer grupo, pusieron el foco en el pensamiento crítico y la imaginación.

Tanta variedad de métodos hace más grande el trabajo de los Maestros Huella, mostrando que hay muchos senderos hacia una educación que vale. Lo que de veras une a estos profesores no es una forma única de hacer las cosas, es un acuerdo

firme: todos buscan la dignidad humana, la justicia para todos, y que los alumnos crezcan en todos los sentidos.

CONCLUSIONES

El estudio nos permite afirmar que el auténtico poder transformador de la educación depende en gran medida de la ética y la sensibilidad del maestro. Los maestros relatados por Mendieta Toledo son un testimonio de que la enseñanza es, por encima de todo, un hecho moral y espiritual, mucho más que un simple hecho informativo. Ellos han ayudado a formar generaciones de profesionales competentes y a mantener los valores esenciales que hacen posible la educación superior pública ecuatoriana.

Se ratifica la tesis de partida de este ensayo: los Maestros Huella son portadores de una auténtica pedagogía basada en el ejemplo, la entrega y la consistencia moral. Una parte de la esencia de la Universidad de Guayaquil, sin duda, es resultado de la influencia pedagógica de esta institución, siendo uno de sus objetivos precisamente el de desarrollar la técnica sin olvidar la humanidad.

Su legado, en lo social, confirma la función de la universidad como lugar de inclusión, de justicia y de desarrollo de la comunidad; en lo histórico, conserva la memoria de una comunidad educativa construida a través del diálogo, la ética y el compromiso de los que la componen.

Resignificar su herencia pedagógica es una mirar al futuro de la educación superior con responsabilidad ética y esperanza transformadora. En un mundo académico marcado por la eficacia medible y la feroz competencia, los Maestros Huella nos muestran que enseñar es acompañar, escuchar y cuidar con ternura. Su ejemplo invita a repensar la formación docente y a recuperar el ámbito ético de la educación superior como un proyecto humanista.

Finalmente, como afirma Mendieta Toledo, “la sabiduría llega con la escucha”; lo cual refuerza la idea de que la educación humanista basada en la empatía y la sensibilidad debe guiar el porvenir

de la universidad ecuatoriana y latinoamericana. En la huella indeleble de sus maestros más comprometidos se encuentra el mapa ético para reconstruir una educación más humana, más solidaria y más justa. Su legado constituye una respuesta concreta a la crisis de sentido que aqueja a la educación superior contemporánea, ofreciendo un camino alternativo basado en la dignidad humana, la compasión activa y el compromiso ético inquebrantable.

El desafío para las universidades contemporáneas es crear las condiciones institucionales que permitan la emergencia y el desarrollo de nuevos Maestros Huella. Esto requiere políticas académicas que valoren la dimensión ética de la docencia, sistemas de evaluación que reconozcan el impacto humano de los profesores, y culturas institucionales que celebren la excelencia pedagógica en todas sus dimensiones. Solo así podremos asegurar que la herencia de estos docentes ejemplares continúe floreciendo en las generaciones futuras de educadores comprometidos

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arencibia Castro, M., Breijo Worosz, T., & Cruz Ordaz, M. I. (2021). La formación humanista del maestro primario: experiencia cubana. *Revista Mendeive*, 19(3), 1–17. Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”. <https://revistas.upr.edu.cu/index.php/mendive/article/view/3945>

Bazurto Barragán, H. D., & Higuera-Ramírez, D. Y. (2022). Concepciones de la ética en docentes universitarios y su influencia en la educación superior. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 39(3). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.10324>

Bonilla, N. C. N. (2023). El concepto de Educación Liberadora en Paulo Freire. *Edu.ec*. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/9476/1/T4147-MPE-Nu%C3%B1ez-El%20concepto.pdf>

- Díaz Correa, N. Ángela. (2024). Afectividad y convivencialidad: reflexiones a partir del pensamiento ético contemporáneo. *Clío. Revista De Historia, Ciencias Humanas Y Pensamiento Crítico.* , (9), 521-540. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14566842>
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado* (Vol. 30, pp. 12-39). Barcelona: Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Ibarra Rosales, G. (2021). Ética docente y del cuidado en la educación. *RICSH Revista Iberoamericana De Las Ciencias Sociales Y Humanísticas*, 10(19), 284 - 306. <https://doi.org/10.23913/ricsh.v10i19.24>
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum más allá de una teoría de la reproducción*. Madrid: MORATA.
- Mendieta Toledo, L. (2023). *Maestros Huella en la Universidad de Guayaquil: Relatos biográficos y autobiográficos desde los valores, ética y moral*. Fundación Editorial Crisálidas.
- Merleau-Ponty, M. (2007). *Fenomenología de la percepción* (C. Gómez, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Miranda-Núñez, Y. R. (2022). Aprendizaje significativo desde la praxis educativa constructivista / Meaningful learning from the constructivist educational praxis. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(13), 79-91. <https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1643>
- Molina Romero, M. (2023). *Aprender Enseñando*. <https://titula.universidadeuropea.com/handle/20.500.12880/6377>
- Pérez, A. (2022). *Educación humanista y desafíos contemporáneos en la universidad*.
- Rodríguez Ayala, S., Rodríguez Guevara, A. E., Loera Serrano, S., & García Arellano, I. (2025). Construcción de saberes profesionales del docente en formación de telesecundaria en Zacatecas, México: Percepciones desde el tutor de práctica profesional. *Transdigital*, 6(12), e504. <https://doi.org/10.56162/transdigital504>
- Vázquez Verdera, V., & Escámez Sánchez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(SPE), 1-17. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412010000300001&script=sci_arttext

Perfil epistemológico del profesor universitario: bases para una práctica docente crítica y reflexiva

Epistemological profile of the university professor: foundations for critical and reflective teaching practice.

Verónica Isabel Mariño Bernal¹, Keyla Jemima Palacios Muñoz², Camila Isabela Quiroz Olvera³,

Lady Melanny Veintimilla Lucero⁴

Resumen

El perfil epistemológico de un docente universitario se entiende como la base fundamental para una enseñanza que sea crítica, reflexiva y dedicada a la transformación del saber. Este ensayo explora las bases filosóficas, históricas y pedagógicas que respaldan la labor educativa, resaltando su función como agente epistémico que puede cuestionar, interpretar y reconstruir el conocimiento. Mediante el estudio de dimensiones sociales, ideológicas y axiológicas, se demuestra que la enseñanza universitaria va más allá de únicamente transmitir conocimiento y se convierte en un proceso de construcción conjunta del saber. Además, se subraya la relevancia de la reflexión crítica y de la ética profesional como pilares que guían a la educación hacia la liberación y la humanización. En resumen, el perfil epistemológico del docente representa un camino hacia la formación de profesionales que sean conscientes, autónomos y que enfrenten con compromiso los retos de la sociedad actual para que promuevan el cambio.

Palabras clave: Perfil epistemológico, conocimiento, docencia universitaria, reflexión crítica, ética profesional.

Abstract

This essay explores the powerful influence of the “los Maestros Huella,” their indelible mark on the University of Guayaquil and its academic. With a humanist perspective, it investigates how these teachers, employing a committed and sensitive teaching style, went beyond simply giving classes to become role models and individuals who transformed countless lives. Their legacy is built on important values such as empathy, justice, and responsibility, shaping a university identity based on ethics, service to the community, and the dignity of all people. In times of crisis at the university, where money and a lack of humanity in education are commonplace, their example resurfaces as a profoundly humane form of teaching. The analysis indicates that their impact not only shapes students but also preserves the collective memory, fostering critical and compassionate thinking.

Keywords: Humanistic Pedagogy, Affective Bond, Transformative Education, Moral Values.

1. Universidad de Guayaquil-Ecuador, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2779-0386>. veronica.marinob@ug.edu.ec

2. Universidad de Guayaquil-Ecuador, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6678-4651>. keyla.palaciosmu@ug.edu.ec

3. Universidad de Guayaquil-Ecuador, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0093-8706>. camila.quirozo@ug.edu.ec

4. Universidad de Guayaquil-Ecuador, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7152-0893>. lady.veintimillal@ug.edu.ec



INTRODUCCIÓN

La universidad contemporánea se guía como un espacio para la creación, la transmisión y la resignación de los conocimientos, en donde se encuentran con los saberes científicos, humanísticos y también tecnológicos. En este contexto, el profesor universitario no únicamente cumple el papel primordial para transmitir conocimientos y enseñanzas, sino que también constituye un sujeto epistémico que también interpreta, transforma y cuestiona los fundamentos del saber mismo. Entender el perfil epistemológico de un docente universitario implica, por lo tanto, explorar los fundamentos tanto filosóficos como gnoseológicos, que respaldan su labor como docentes, admitiendo así que enseñar también trata de conocer, reflexionar y general un significado.

La educación superior del siglo XXI tiene una gran crisis de convencimiento, un hecho que se ha caracterizado por la rápida obsolescencia del conocimiento, la gran diversidad que existe sobre las fuentes de información y la gran transformación impuesta debido a la económica global basada en la hiperconectividad y los cambios tecnológicos (Mendieta Toledo, 2022). Esto exige que los docentes universitarios deben poseer una base sólida epistemológica que les permita poder analizar críticamente los entornos educativos y así poder renovar su práctica pedagógica en respuesta a los desafíos de la educación actual.

Desde el punto de vista de Freire (2006), enseñar es un acto político, una manera de intervenir en el mundo, y por lo cual se requiere un posicionamiento epistemológico claro frente a las relaciones del poder y el conocimiento. Un profesor que enseña de manera crítica no transmite la información de manera vertical, sino que promueve el diálogo, la problematización y la construcción colectiva del saber. Del mismo modo, Schön (1983) expone que el docente reflexivo es quien aprende a pensar “en la acción y sobre la acción”, transformando así su labor docente en un ámbito en el cual existe continua indagación y renovación epistemológica.

El presente ensayo tiene como objetivo poder analizar de manera crítica los fundamentos epistemológicos que respaldan en el perfil de un docente universitario, evidenciando así su importancia como una base para lograr una enseñanza reflexiva, crítica y humanista. También se explorarán los elementos principales que contienen dicho perfil desde un punto de vista histórica, filosófica y pedagógica, resaltando así su función en la formación de profesionales autónomos y comprometidos éticamente.

Mediante este análisis, se intenta demostrar que el perfil epistemológico del docente universitario no constituye una categoría fija, sino que también un proceso incesante de autoanálisis, interrogación y metamorfosis, por el cual el profesor se establece como un sujeto que es crítico del conocimiento y un protagonista esencial en la edificación de una universidad más ética, reflexiva y comprometida con la sociedad.

DESARROLLO

La dimensión epistemológica en la docente universitaria contemporánea.

Una paradoja que enfrentan los docentes universitarios es: tener que enseñar en un mundo donde el conocimiento se va aumentando rápidamente, aunque de igual manera se fragmenta y descontextualiza. Esta tensión nos impulsa a tener que reconsiderar cual es el propósito de la enseñanza, el rol del conocimiento y la función que debe cumplir el docente como un intermediario en el ámbito del saber. Según Mendieta (2022), el perfil epistemológico del docente universitario se forma en la intersección entre la práctica pedagógica, la experiencia vital y la reflexión crítica lo que exige una “revisión constante de sus modos de enseñar, conocer y actuar” (p.83).

Desde el punto de vista filosófico, la epistemología se encarga de las condiciones, límites y validez del conocimiento; Por lo tanto, un docente que tiene base epistemológica sólida no únicamente domina su disciplina, sino que comprende el cómo y por qué ese conocimiento es legítimo,

valido y transformador. De acuerdo con Habermas (1987), el conocimiento humano se articula en tres intereses primordiales: técnico, práctico y emancipador. El interés técnico apunta a dominar el entorno, el práctico busca una comprensión compartida entre los individuos, y en cambio, el emancipador aspira a liberarse de las estructuras de dominación. Desde este punto de vista, la docencia universitaria crítica debe posicionarse en el aspecto emancipador, donde el acto de enseñar se transforma en un proceso de liberación del pensamiento.

Como señala Freire (2006) “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo: los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (p.86). Esta idea desafiaba la visión bancaria de la educación y da lugar a una epistemología dialógica donde el conocimiento se elabora de forma colecta. En este contexto, ante todo, el docente universitario es un investigador de su propia práctica y un guía facilitador en la construcción colectiva del conocimiento de los demás.

La epistemología docente implica también el reconocer los condicionamientos históricos, sociales y culturales que configuran el acto de conocer. En palabras de Foucault (1970) advierte que todo régimen de verdad se encuentra inscrito en relaciones de poder, por ende, el profesor universitario debe tener una conciencia crítica que le permita identificar los discursos que legitiman o excluyen determinados saberes. Desde este punto de vista, enseñar es un acto político de resistencia frente a la homogeneización del conocimiento y la instrumentación del saber.

Mendieta (2022) en sus investigaciones identificó que los docentes universitarios que son memorables son quienes “logran entrelazar la formación continua, el sistema de creencias y los valores que los hacen humanamente profesiones” (p.14). Esto quiere decir, que su epistemología no se reduce a una postura teórica, sino que manifiesta en una ética del cuidado, del respeto y sobre todo de la responsabilidad hacia los estudiantes y la sociedad. Esto implica que la naturaleza del saber inherente a la labor de los docentes universitarios no se limita a los procesos

mentales y de aprendizaje, sino que se conecta también con los valores y principios morales que rigen la educación.

De esta manera, la dimensión epistemológica de la enseñanza universitaria actual no solo establece sobre qué tipo de aprendizaje se imparte, sino que también cómo se elabora, se comparte y se verifica. La conciencia epistemológica de un docente le permite reconocer que su tarea no se limita únicamente a transmitir teorías, sino a cultivar individuos que sean capaces de reflexionar sobre el conocimiento, poder cuestionarlo y a su vez transformarlo. En palabras de Dewey (1938), la educación no debería ser únicamente una preparación para la vida, sino la vida misma: una experiencia incesante de reflexión, acción y reconstrucción del saber.

Fundamentos históricos y filosóficos del perfil epistemológico del profesor universitario.

Para poder entender la complejidad del perfil epistemológico del profesor universitario, es necesario remontarse a los orígenes históricos de la unidad y las concepciones filosóficas que han moldeado a su sentido. La epistemología docente no es una invención reciente; es algo que ha gestado a través de los siglos de reflexión sobre el conocimiento, la enseñanza y el papel del maestro como un guía del pensamiento humano. Durante la edad media, las primeras universidades como las de Bolonia, París o Salamanca, se organizaron alrededor del trívium y el cuadrivium, reflejando una epistemología escolástica basada en la autoridad de los textos y la lógica aristotélica. El profesor universitario es considerado como un “doctor” del conocimiento, guardián de la tradición y difusor de verdades eternas. Sin embargo, con la llegada del Renacimiento y el Humanismo, esta función comenzó a transformarse. El docente pasó de ser únicamente un transmisor de ideas a un evaluador pensante de los textos, relacionándose con la vivencia y el intelecto.

Con la llegada de la Modernidad, la filosofía de Descartes y el avance de la ciencia moderna dieron origen a una nueva forma de racionalidad

en el conocimiento. Según Mendieta (2022), la educación universitaria contemporánea se estableció “en un modelo de objetividad y especialización que disocia al sujeto del objeto del conocimiento” (p.42). Este punto de vista generó un tipo de educador enfocado en la precisión del conocimiento, pero desvinculando de su entorno tanto humano como social. El saber fue visto como algo imparcial, universal y separado de las emociones o consideraciones éticas.

Según Morin (2001), la educación del futuro debería apoyarse en un “pensamiento complejo” que acepte la incertidumbre, la contradicción y la relación entre los conocimientos (p.45). Este enfoque representa una ruptura con el racionalismo fragmentado que ha prevalecido en la educación superior, sugiriendo una epistemología integradora donde el educador actúa como un artífice de saberes. Mendieta (2022) está de acuerdo con Morin al afirmar que el profesor universitario “debe ser un intelectual orgánico, vinculado a la realidad y dedicado a fomentar un pensamiento crítico en sus alumnos” (p.152).

Elementos constitutivos del perfil epistemológico del profesor universitario.

Conforme a Mendieta (2022) señala cinco aspectos clave que configuran el perfil epistemológico de un docente universitario: la dimensión sujeto-objeto, la pedagógica-didáctica, la social, la ideología y la axiológica (pp. 256-265). Cada aspecto refleja una forma en que el docente conecta con el saber, los alumnos y la comunidad. Examinar estas dimensiones favorece la comprensión de cómo la epistemología se manifiesta en la práctica diaria de la enseñanza.

Dimensión sujeto objeto

Esta perspectiva examina la conexión entre el conocedor que es el sujeto y lo que se conoce que es el objeto. En el ámbito de la educación superior, los profesores tienen el reto de equilibrar la objetividad de la ciencia con la subjetividad del ser humano. Según Mendieta (2022), “el profesor

universitario desarrolla su entendimiento mediante la interacción con los temas de estudio y con los estudiantes que aprenden” (p. 258). En otras palabras, su enfoque epistemológico no puede ser imparcial, ya que se ve influenciado por los valores, sentimientos, vivencias y situaciones específicas.

Desde el punto de vista del conocimiento, esta conexión ha sido objeto de considerable discusión. El empirismo, el racionalismo y el constructivismo han propuesto diferentes explicaciones sobre la generación del saber. Sin embargo, el docente universitario actual debe aceptar que el conocimiento se desarrolla mediante la interacción y en un contexto, donde el alumno es un participante epistémico activo. Freire (2006) menciona que “enseñar demanda respeto por los conocimientos de los estudiantes” (p. 95), ya que estos sirven como bases para el intercambio y la creación conjunta de conocimiento.

Dimensión pedagógica didáctica

La forma en que el educado entiende la enseñanza y estructura del aprendizaje también refleja la epistemología docente. Mendieta (2022) enfatiza que el profesor universitario “es un creador de experiencias intelectuales y educativas que van más allá de la mera entrega de información” (p. 261).

De esta manera, la didáctica se convierte en un ámbito epistemológico en el cual se concentran las teorías del conocimiento. La elección de métodos, estrategias y evaluaciones no es objetiva, sino que se basa en una visión específica de cómo se produce el aprendizaje y se genera el saber.

Shön (1983) propone el concepto de “profesional reflexivo” para referirse a los docentes que combinan la teoría con la práctica, quienes reflexionan mientras actúan y también sobre lo que hacen. Esta capacidad de reflexión supone el conocimiento de fallos, la revisión de hábitos y la continua revisión del conocimiento pedagógico. Así, la enseñanza en la universidad debe

considerarse como un proceso de investigación que cambia tanto al docente como a los alumnos.
Dimensión social

La educación superior no se da de una manera aislada; sino que se desarrolla dentro de un entorno social, cultural y económico que influye en sus métodos y significados. En palabras de Mendieta (2022) el educador universitario “es un actor social comprometido con el cambio del contexto y con la formación de ciudadanos éticos” (p. 263). En esta perspectiva, el conocimiento del docente se relaciona estrechamente con la equidad social y la responsabilidad compartida.

Por otro lado, Freire (2006) ve a la educación como un proceso de liberación. El educador que enseña de manera crítica no se limita a impartir habilidades técnicas, sino que también se esfuerza por fomentar la conciencia y la acción transformadora. Dentro de este enfoque, la labor docente toma un carácter político en donde cada elección pedagógica tiene consecuencias sociales y éticas.

Dimensión ideológica

Cualquier actividad educativa se fundamenta en un conjunto de convicciones, valores y supuestos acerca del conocimiento, la sociedad y la naturaleza humana. Mendieta (2022) señala que “el educador no puede desvincularse de las ideologías que forman su pensamiento y dirigen su práctica” (p. 265). Así, el perfil epistemológico debe incluir una reflexión que sea crítica sobre las ideologías que afectan a la educación. La imparcialidad, en este contexto es inalcanzable, lo crucial es identificar las propias perspectivas y actuar con consistencia ética.

Foucault (1970) plantea que todo el conocimiento implica una forma de poder; Por lo cual, el acto de enseñar conlleva la elección de que saberes se validan y cuales se dejan de lado. Un educador con conciencia epistemológica asume esta tarea con un enfoque crítico, favoreciendo la diversidad y la inclusión de voces que han sido históricamente ignoradas. En el contexto de la educación superior, esto implica crear oportunidades para

distintas epistemologías como son las feministas, latinoamericanas e intercultural que desafían el canon occidental.

Dimensión axiológica

Por último, la dimensión de los valores tiene que ver con los principios que guían la labor de enseñanza. Para Mendieta (2022), “la ética es fundamental del perfil epistemológica, ya que sin una guía moral la práctica pierde su significado” (p. 266). La educación en la universidad necesita principios como la integridad intelectual, el sentido de la responsabilidad, el respeto, la solidaridad y la dedicación social. En este contexto, la epistemología no solo indaga sobre la verdad del saber, sino que también sobre su valor y su función con la comunidad.

Morin (2001) sostiene que “no existen conocimientos sin ética” (p. 72), y que en el futuro la educación debe incluir la comprensión, la empatía y la conciencia global. Por lo cual, el docente universitario se convierte en un intelectual con ética, un creador de humanidad que ve la enseñanza como un acto de servicio y cambio.

La práctica docente como espacio de construcción epistemológica.

La labor docente en la universidad no debe verse solo como un método de transmisión de conocimientos; es esencialmente un espacio para la construcción del conocimiento, donde este se transforma a través de la interacción entre instructor, alumno y entorno. Según Mendieta (2022), la enseñanza universitaria “debe considerarse un ámbito de reflexión crítica sobre las formas de entender y el significado social de la educación” (p. 184). En este contexto, cada acción educativa se transforma igualmente en un acto de creación de conocimiento.

Desde la perspectiva de Donald Schön (1983), educar es un ejercicio de reflexión en el que el docente se convierte en investigador de su propia práctica. La habilidad de reflexionar durante y sobre la acción permite al maestro ser un

aprendiz continuo. Así, la actividad docente se asemeja a un laboratorio de conocimiento donde teoría y práctica se encuentran, se desafían y se enriquecen mutuamente.

El aula universitaria no es un lugar neutro; se configura como un espacio de conocimiento donde se disputan nociones de verdad, poder y saber. Foucault (1970) argumenta que toda comunicación educativa está impregnada de relaciones de poder que establecen qué tipos de conocimientos son validados. Por lo tanto, la práctica docente crítica debe reconocer estas dinámicas y crear entornos de libertad epistemológica donde los alumnos puedan desarrollar un pensamiento independiente.

Mendieta (2022) sostiene que el educador universitario necesita ser “un intermediario entre la teoría y la práctica, entre la ciencia y la sociedad” (p. 211). Su función no se limita a impartir teorías, sino a traducirlas en experiencias que ayuden al alumno a entender su importancia en la vida diaria y en los problemas globales. De este modo, la labor docente se convierte en un proceso de praxis, en el sentido que Freire le otorga al término: la unión de acción y reflexión orientadas a cambiar la realidad (Freire, 2006, p. 119).

Desde esta óptica, la actividad docente en la universidad no se restringe a aplicar métodos; es un espacio de diálogo entre saberes de distintas disciplinas, contextos y culturas. La investigación educativa, en consecuencia, no debe ser vista como una tarea separada de la enseñanza, sino como un aspecto esencial de la misma. El educador universitario genera conocimiento a partir de la observación crítica de su labor, el análisis de los resultados de aprendizaje y la interacción con otros profesores.

Por esta razón, la formación en epistemología del docente debe incluir un enfoque investigativo constante, orientado hacia la innovación educativa y la puesta en duda de los modelos tradicionales de enseñanza. Mendieta (2022) resalta que “la reflexión y la investigación educativa se convierten en fundamentos del

perfil epistemológico del docente” (p. 240). Solo a través de una reflexión continua puede un profesor transformar su experiencia en conocimiento organizador y aportar al avance del pensamiento pedagógico.

La reflexividad crítica como competencia esencial del docente universitario.

La flexibilidad crítica es fundamental en el enfoque epistemológico del educador en la universidad, ya que se refiere a la habilidad de examinar, cuestionar y modificar de manera constante las prácticas, creencias y conocimientos personales. De acuerdo con Mendieta (2022), la “reflexión crítica es la condición que permite al docente reconocerse como sujeto del conocimiento y no como simple ejecutor de políticas educativas” (p. 275). Esta afirmación resume la esencia de una epistemología viva y liberadora.

Dentro de la filosofía, la reflexividad se ha concebido como un proceso de pensamiento que regresa a sí mismo. En un contexto educativo, esta idea se relaciona con la autoconciencia profesional y la capacidad de revisar el conocimiento pedagógico a partir de la experiencia vivida. Schön (1983) propone que un docente reflexivo es aquel que aprende a través de la acción, examina sus decisiones y convierte el conocimiento implícito en explícito.

La reflexividad crítica abarca tres niveles interconectados: cognitivo, ético y político. En el nivel cognitivo, el educador analiza sus ideas sobre el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. En el aspecto ético, considera las consecuencias morales en su práctica y el efecto de sus decisiones en el alumnado. En el área política, examina las estructuras institucionales y las narrativas de poder moldean la educación superior.

Habermas (1987) argumenta que el conocimiento emancipador se origina de la autorreflexión crítica, que permite a los individuos liberarse de las formas de control impuestas por las estructuras sociales. En el contexto universitario, esto se traduce en la habilidad del docente para

identificar las condiciones que restringen la autonomía intelectual de sus alumnos y para fomentar espacios de diálogo y pensamiento libre. Según Freire (2006), “la práctica educativa es siempre un acto político y una práctica de libertad” (p. 112).

Mendieta (2022) destaca que el profesor universitario necesita cultivar una “conciencia epistemológica de su práctica” (p. 288), lo que implica la capacidad de reconocer los fundamentos teóricos que respaldan su acción y de evaluarlos de manera crítica. Esta habilidad no se adquiere de forma teórica, sino que se desarrolla mediante una reflexión constante sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación.

La reflexividad crítica también conlleva la apertura al cambio y la disposición para desaparecer. En un mundo donde el conocimiento avanza rápidamente, el educador reflexivo reconoce que su saber es temporal y puede ser revisado.

Esta postura, lejos de ser un indicativo de debilidad, evidencia madurez en el pensamiento epistemológico. Como señala Morin (2001), el pensamiento complejo demanda admitir la presencia de la incertidumbre y asumir que el conocimiento humano es inherente limitado e inacabado (p. 60).

Por lo tanto, la autoevaluación crítica no es simplemente un accesorio académico, sino una habilidad vital para el educador universitario del siglo XXI. Facilita el desarrollo de una identidad profesional consistente, apoya la práctica en normas éticas y de conocimiento, y ayuda a impulsar el cambio social a través de la enseñanza. Desafíos epistemológicos de la educación superior en el siglo XXI

Un panorama educativo extremadamente desafiante ha llegado con el siglo XXI. El significado de la educación universitaria es cuestionado por la digitalización del conocimiento, la globalización, la inteligencia artificial y la crisis medioambiental. La epistemología docente cobra importancia en este contexto porque es el marco

a través del cual el maestro comprende y afronta la complejidad que presenta el mundo actual.

Según Mendieta (2022), para atender a “una sociedad del conocimiento dividida, deshumanizada y tecnocrática” (p. 312), el maestro universitario necesita reconfigurar su perfil epistemológico. Este reto supone un nuevo aprecio por el pensamiento crítico, la ética del saber y el compromiso social ante las corrientes mercantilistas que limitan la educación a una cuestión técnica o de negocios.

Otro desafío que enfrenta es la crisis de la verdad. Esto se debe a que se vive en una era de sobreinformación y post verdad, por ende, el conocimiento se ve amenazado por la desinformación y la manipulación. El profesor universitario debe formar en pensamiento crítico, la verificación de fuentes de información y en la argumentación racional. Como menciona Mendieta (2022), “la epistemología docente no se limita al dominio teórico, sino que implica una ética de la verdad” (p. 318).

Del mismo modo, los procesos de globalización e interculturalidad requieren una apertura de conocimiento hacia los diferentes tipos de entender. El educador en el ámbito universitario en el siglo XXI necesita poder reconocer la importancia de los conocimientos locales, ancestrales y comunitarios, y debe integrarlos en el diálogo con la ciencia actual. Esta visión, según Freire (2006), ayuda a construir un sistema educativo mucho más solidario y humano, que se enfoca en el respeto a la diversidad cultural (p. 130).

Por último, la educación superior se enfrenta al reto de redescubrir su enfoque humanista. Ante la creciente tecnificación del saber, el educador consciente de su epistemología debe promover la educación integral, el análisis crítico y la responsabilidad ética. Según Mendieta (2022), “la universidad debe sostener su compromiso con la formación de seres humanos completos, capaces de pensar, sentir y actuar con responsabilidad” (p. 324).

CONCLUSIONES

El examen del perfil epistemológico del educador en la educación superior revela que la enseñanza va más allá de la simple aplicación técnica o la simple entrega de información. Se trata de una actividad intelectual, ética y cívica donde el profesor actúa como un actor epistémico, creador de conocimiento y agente de cambio social. Según Mendieta (2022), la epistemología del educador se refleja en la manera en que este percibe, interpreta y otorga significado a su trabajo (p. 312). Por lo tanto, el perfil epistemológico no debe ser visto como una mera lista de habilidades, sino como un modo de ser, razonar y actuar que combina conocimiento, reflexión y un compromiso humano.

A lo largo de este documento, se evidencio que la base epistemológica del docente universitario es clave para construir un tipo de enseñanza que sea crítica y reflexiva. Desde el punto de vista teórico, la epistemología proporciona las bases para comprender las maneras de conocer y legitimar el saber; en el ámbito práctico, guía las decisiones pedagógicas y metodológicas; mientras que, en el ámbito ético, proporciona un sentido moral y político a la acción educativa. Con esto, el conocimiento del profesor no se limita a un comprendió de técnicas, sino que abarca pensamientos, sentimientos, valores y experiencias vividas.

El análisis de los distintos capítulos mostro que el acto de educar implica también un proceso de conocer e impartir. En la práctica y experiencia se forma el fundamento del conocimiento pedagógico; en las narrativas, las vivencias de los docentes adquieren nuevo significado y se crean comprensiones epistemológicas; y en la reflexión crítica, se refuerzan tanto la autonomía profesional como también la conciencia ética.

Estas dimensiones se encuentran conectadas con el rol del educador universitario como un entre reflexivo, capaz de cuestionar sus propios saberes y modificar su práctica a partir de su experiencia. Además, el trabajo de Mendieta (2022) nos motiva a ver el perfil epistemológico del profesor

universitario como una construcción histórica, situada y diversa. Cada docente forja su propio perfil a partir de su historia personal, su trayectoria profesional y sus convicciones pedagógicas. En esa tensión entre lo individual y lo colectivo, así como entre la teoría y la práctica, se revela el auténtico propósito de la epistemología docente: un saber que se renueva constantemente y que encuentra su validez en la reflexión y en la ética.

Fortalecer la base del conocimiento del profesor universitario implica elevar la enseñanza a un nivel de respeto como una profesión tanto intelectual como humanista. Las universidades requieren educadores que no solo impartan datos, sino que estimulen el pensamiento crítico, la reflexión y la creación de significado. Es fundamental que los docentes reconozcan que cada lección es una oportunidad para examinar el saber, dialogar con la duda y formar individuos que se comprometan con la justicia, la igualdad y la verdad.

Para concluir con lo anteriormente mencionado, el perfil del educador universitario se convierte en la base de una educación que transforma, donde el conocimiento transforma en libertad, la práctica se centra en la reflexión y la enseñanza se considera como un acto de esperanza. En palabras de Freire (2006), “enseñar requiere tener valentía para poder imaginar un mundo mejor” (p. 144), y esa es precisamente la labor docente consciente de su papel epistemológico: hacer que el conocimiento sea un camino hacia la emancipación y la humanidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Branda, S., & Adriana. (n.d.). Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional <https://doi.org/10.24215/23468866e044>
- Branda, S., & Porta, L. (2019). Historias escolares y relatos de estudiantes del profesorado de inglés: amor por la docencia. *Actualidades investigativas en Educación*, 1-33.

Cartas a quien pretende enseñar. (2006). Colegio de Profesores. Recuperado 2 de noviembre de 2025, de <https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2021/05/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf>

Dewey, J. (1938). Experience and Education. In School of Educators. <https://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf>

González, H. S. (2015). Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los profesores en la universidad. Colombian Applied Linguistics Journal, 290-301. doi: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a08>

Herrera, J. K. (2025). Importancia de las estrategias de enseñanza y el plan curricular. Liberabit. Revista Peruana de Psicología, 11, 25–34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601104>

Mendieta Toledo, L. (2022). El perfil epistemológico del docente universitario. Fundación Editorial Crisálidas. <https://editorialcrisalidas.com/wp-content/uploads/2022/06/Perfil-Epistemologico-del-Docente-Universitario..pdf>

Morin, E. (n.d.). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. <https://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEdudelFuturo.pdf>

Schön, D. A. (2017). The Reflective Practitioner. In Routledge eBooks. Informa. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>

Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social. (1992). Taurus. Recuperado 2 de noviembre de 2025, de https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de_la_accion_comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf

Vidal, M., Yolanda, M., & Eugenia. (2025). Creencias epistemológicas, estrategias de búsqueda de información, y criterios para validar la información de la Web. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 12(1), 1–26. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000100008

Equidad de género en familia y escuela: desafíos y oportunidades hacia una sociedad inclusiva.

Gender Equity in Family and School: Challenges and Opportunities Towards an Inclusive Society.

Gloria Sarai Lema Centeno¹, Ginger Vannesa Reyes Sánchez², Alexandra Luzmila Vargas Donoso³,
Johanna Elizabeth Vélez Delgado⁴

Resumen

En este trabajo se abordan los retos y las oportunidades en la construcción de una sociedad inclusiva a través de la consecución de la igualdad de género en el ámbito familiar y educativo; además, se analizan las propias dinámicas culturales y estructurales que mantienen la desigualdad, como la división sexual del trabajo, los estereotipos o la socialización diferencial. También desde la ética y lo humanista se plantea la necesidad de revisar los roles tradicionales en los que el respeto, la empatía y la corresponsabilidad sean los pilares en los que se fundamenten. También se analiza la función de la educación como agente transformador que puede cuestionar los modelos culturales que frenan la igualdad. Por último, se plantean medidas en clave de desarrollo integral de la persona, buscando la justicia de género y el desarrollo social, emocional y ético de niños y adolescentes, la familia, la escuela y la comunidad como espacios de convivencia justa y equitativa.

Palabras claves: Equidad de género, coeducación, justicia social, familia, corresponsabilidad, educación inclusiva.

Abstract

This paper addresses the challenges and opportunities in building an inclusive society through the achievement of gender equality in the family and educational spheres. It also analyses the cultural and structural dynamics that perpetuate inequality, such as the sexual division of labour, stereotypes and differential socialization. From an ethical and humanistic perspective, it also raises the need to review traditional roles with unequal functions for men and women, moving towards relationships based on respect, empathy, and shared responsibility. It also analyzes the role of education as a transformative agent that can challenge cultural models that hinder equality. Finally, measures are proposed for the comprehensive development of children and adolescents, the family, the school, and the community as spaces for fair and equitable coexistence.

Keywords: Gender equality, coeducation, social justice, family, co-responsibility, inclusive education.

1. Universidad de Guayaquil-Ecuador, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6508-7117>. gloria.lemac@ug.edu.ec

2. Universidad de Guayaquil-Ecuador, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2104-5120>. ginger.reyess@ug.edu.ec

3. Universidad de Guayaquil-Ecuador, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1493-3454>. alexandra.vargasd@ug.edu.ec

4. Universidad de Guayaquil-Ecuador, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9503-9630>. johanna.velezd@ug.edu.ec



INTRODUCCIÓN

El género como indicador es el camino hacia una sociedad democrática, justa y humana; no solo es un objetivo político, sino un imperativo ético en orden al desarrollo de todos los seres humanos en libertad, respetando sus derechos. Como lo señala Mendieta Toledo (2020), “la educación y la familia son espacios decisivos para fortalecer la convivencia basada en el respeto, la justicia y la igualdad de derechos” (p. 11). Por tanto, esta evidencia muestra que tanto el hogar como la escuela son decisivos en la generación de actitudes que probablemente mantendrán o cambiarán la desigualdad.

Este trabajo sostiene una posición filosófica humanista y crítica y considera que el género no es un hecho biológico, sino una construcción social e histórica.

Como bien afirma Simone de Beauvoir (1949), “no se nace mujer, se llega a serlo”, punto de partida para entender que la identidad de género es cultural y educativa. Mendieta Toledo (2020) también recoge este enfoque, y complementan la conclusión de que la desigualdad corresponde a una práctica aprendida que puede ser desconstruida a través de la educación (p. 22).

También Montenegro (1923), en la misma tónica, afirmaba que “la educación es el medio eficaz de transformar las mentalidades y conquistar la igualdad” (como recoge Mendieta Toledo, 2020, p. 45). Ello conecta con la actualidad y con la perspectiva histórica, ya que pone de manifiesto que el proceso educativo debe ser un instrumento para el cambio de una estructura patriarcal, que ha imposibilitado el pleno desarrollo del sistema humano. También la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970) postula que “la educación no cambia el mundo, cambia las personas que van a cambiar el mundo”, siendo la transmisión del conocimiento a través de la educación con perspectiva de equidad, un hecho político y ético por la liberación del pensamiento.

A pesar de que los marcos legales declaran la igualdad, en el contexto ecuatoriano se

siguen dando prácticas familiares y escolares que reproducen estereotipos de género. Para Mendieta Toledo (2020), “las desigualdades se perpetúan si los modelos de crianza y de enseñanza siguen otorgando a hombres y mujeres distintos papeles en los espacios público y privado” (p. 26). Propuesta que viene a corroborar este diagnóstico, y que coincide con la ética de Martha Nussbaum (2006), cuando afirma que una sociedad es justa cuando logra desarrollar las capacidades humanas de todos los ciudadanos, y que su objetivo debe ser la eliminación de los obstáculos de barreras estructurales y barreras simbólicas que lo impidan.

Por ello, el ensayo que aquí se presenta tiene como objetivo necesario el análisis crítico de las relaciones de género en el ámbito doméstico y escolar, los determinantes culturales y estructurales que impiden alcanzar la igualdad y las propuestas de intervención que propicien espacios igualitarios. Derecho humano con la equidad de género y compromiso ético y pedagógico, desarrollo social y emocional en niños y adolescentes.

El libro se estructura en cuatro partes: primero, las raíces culturales de la desigualdad en el entorno familiar; posteriormente, la escuela como lugar de reproducción o de cambio; en tercer lugar, los factores estructurales que mantienen la desigualdad; y, por último, medidas para desarrollar una cultura educativa y familiar más abierta.

DESARROLLO

Cultura y estructura: dinámicas de género en el hogar.

Los roles de género tradicionales nacen en el ámbito familiar, la primera agencia socializadora; por tanto, en este se comunican normas, valores y conductas que marcan diferencias entre lo femenino y lo masculino. Por lo tanto, el hogar como agente se erige en fundamental en la construcción de identidades y desigualdades de género.

“Para la familia es el primer lugar donde se aprenden las jerarquías y los mandatos de género, reproduciendo la subordinación femenina como un espacio más del orden cotidiano” (Galarde y de los Ríos, 2005). Entender que las relaciones familiares no son neutras, pero sí reproducen una estructura simbólica que atribuye a las mujeres el cuidado y la responsabilidad emocional y a los hombres la autoridad y la provisión económica también es muy esclarecedor.

A este respecto, la propia experiencia se hace testigo de que los estereotipos y prejuicios hacia las mujeres en el ámbito laboral aún persisten. En mi familia, las labores de casa y atención a los hijos corrían a cargo de mi madre, incluso cuando trabajaba fuera de casa. Por su parte, mi padre, aunque contribuía económicamente, no asumía las mismas responsabilidades domésticas. Este tipo de organización familiar, común en muchos hogares, refleja cómo las prácticas cotidianas reafirman un modelo cultural que asocia lo femenino con el servicio y lo masculino con el poder.

Estas conductas son “el resultado de un hábito socialmente construido que determina la práctica sin necesidad de mandato” (Bourdieu, 2000), como explican otros autores. También afirma que el género es performativo, porque se hace básicamente por la reiteración de actos que conforman las normas culturales esperadas, (Butler, 1990). Así, las propias dinámicas familiares se convierten en ámbitos de reproducción simbólica de la desigualdad, donde desde la infancia se van naturalizando las jerarquías de género.

La escuela como escenario de reproducción o transformación

La institución educativa, además de cumplir una función instructiva, actúa como un agente socializador que influye en la formación de identidades, valores y relaciones de poder. En este sentido, la escuela puede convertirse tanto en un espacio que perpetúe los estereotipos de género como en un escenario de transformación social. Tal como señala él, “La escuela no solo transmite

conocimiento, también moldea identidades y relaciones de poder” (Ministerio de educación, 2020, p. 35).

Durante las prácticas pedagógicas se pudo observar cómo en algunos contextos escolares persisten dinámicas que refuerzan los estereotipos tradicionales. Por ejemplo, se asignaban juegos “de niños” o “de niñas”, promoviendo la idea de que ciertas actividades pertenecen exclusivamente a un género. Mientras los varones participaban en deportes como el fútbol, las niñas eran dirigidas hacia juegos más tranquilos o asociados al cuidado. Estas prácticas aparentemente inocuas contribuyen a consolidar representaciones sociales desiguales y limitan el desarrollo integral del estudiantado.

Desde la perspectiva de “La educación debe ser un proceso liberador que permita a los sujetos cuestionar las estructuras de dominación” (Freire, 1970). En coherencia con esta visión, la escuela tiene el compromiso ético y pedagógico de promover una enseñanza inclusiva que fomente la equidad y la reflexión crítica. (Bourdieu, 2000) también advierte que las instituciones educativas tienden a reproducir las jerarquías sociales bajo una apariencia de neutralidad, pero destaca que el cambio es posible mediante prácticas docentes conscientes y transformadoras.

Por tanto, la escuela debe ser un espacio de construcción de ciudadanía y de equidad donde se cuestionen los discursos hegemónicos que justifican la desigualdad; precisamente para ello es necesaria una educación con perspectiva de género, que valore la diversidad, fomente el respeto y contribuya a la consecución de una sociedad más justa.

Con gran influencia en la identidad y los valores de las nuevas generaciones, la escuela es un escenario idóneo para la educación en valores; en manos de una pedagogía crítica, ética y humanista, puede transformar los imaginarios hegemónicos, favoreciendo una construcción de relaciones más justas entre hombres y mujeres. La educación en equidad no consiste exclusivamente en aplicar contenidos; se trata de educar en

armonía, respeto y reconocimiento mutuo como base de una sociedad verdaderamente inclusiva.

Obstáculos culturales y estructurales para la equidad

La equidad de género afronta obstáculos tanto culturales como estructurales que suelen manifestarse en diferentes formas de discriminación institucional y social. Entre las cuales se destacan el lenguaje sexista, currículos educativos patriarcales que siguen reproduciendo desigualdades de género, así como la desigualdad salarial o económica. Es decir, la discriminación de género se refiere al rechazo y trato desigual debido a las diferentes características que se relacionan con su género, incluyendo sexo, expresión o alguna orientación sexual específica.

Esto se origina en culturas patriarcales que apoyan características y comportamientos masculinos o machistas, poniendo a lo femenino en una posición subordinada en la que limitan los derechos y participación de las mujeres.

El lenguaje representa una necesidad importante que está a favor del servicio y de la finalidad de comunicar y transmitir contenidos y mensajes en los que se utiliza un vocabulario adecuado. Sin embargo, existen sociedades que han hecho de este lenguaje un lenguaje estereotipado y sexista, en donde provocan la ocultación de la mujer y masculinizar el pensamiento. Es decir, utilizan el lenguaje para plantear ideas que respalden acciones patriarcales y que sutilmente disminuyan el valor de la mujer (Bejarano, 2013). El lenguaje sexista es una forma de hablar o escribir que hace que las mujeres se sientan menos importantes o que no se les vea por igual. Esto sucede cuando se usan palabras o frases que ponen a las mujeres en un lugar inferior o las hacen sentir mal. Cambiar estas formas de hablar ayuda a que todas las personas se sientan incluidas y valoradas por igual.

En muchas sociedades suelen discriminar a las mujeres, como también a los hombres, creando muros invisibles. Los hombres hacen mofa o burla debido a las intervenciones de las mujeres,

considerándolas incapaces de realizar labores que ellos comúnmente suelen hacer. Es decir, los hombres tienen arraigados estereotipos de los roles que deben cumplir por el género, refiriéndose a patrones y comportamientos machistas y discriminatorios. Se demuestra entonces una falta de respeto y un uso del lenguaje que desvaloriza a las mujeres, restándoles importancia. (como refiere Mendieta Toledo, 2020).

Dentro de los entornos institucionales y sociales, se visualiza el lenguaje sexista en los currículos patriarcales, los cuales siguen siendo medios que mantienen las diferencias entre hombres y mujeres. En las escuelas, esto se nota cuando los programas de estudio y el tipo de enseñanza se centran más en lo masculino, en segundo plano a las mujeres. De esta forma, está utilizando un lenguaje y un currículo que contribuye a repetir ideas, patrones y roles patriarcales, en lugar de promover una educación más justa e igualitaria.

En el análisis del texto “Biología y género”, se analizó cómo las concepciones tradicionales sobre el género se han construido desde una mirada biológica y machista, lo que ha contribuido a mantener las desigualdades entre hombres y mujeres. En muchos casos, se ha confundido el concepto de género con el de sexo, reduciendo las diferencias entre ambos, cuando en realidad, sin importar el género, ayudan en la construcción de diversos factores sociales y culturales. Los estudios de género buscan romper con ideas patriarcales, que cuestionan la supuesta neutralidad del pensamiento científico haciendo que se reconozcan las desigualdades que existen (Mendieta Toledo, 2020).

También el patriarcado, como estructura violenta y discriminatoria por esencia, que engloba identidades de género tradicionales, asigna un mayor peso a la masculinidad por encima de las ideas ni derechos feministas (Arribas, 2024). Estos tipos de pensamientos y conductas también suelen darse en la escuela. De este modo, los currículos de corte patriarcal serían aquellos que reproducen y mantienen las diferencias entre hombres y mujeres en el ámbito escolar. Como por

ejemplo cuando los docentes discriminan entre los alumnos atendiendo al sexo, o cuando éstos realizan actividades separando niños de niñas. En el caso de los chicos, los profesores dedican más atención o preferencia en numerosos casos a los chicos en detrimento de las chicas haciéndolas sentir menos valoradas (Mendieta Toledo, 2020). Si bien son actos menores, con ellos se aprende desde muy pronto que hay distintos roles para cada género y que unos valen más que otros. Por tanto, el currículo patriarcal no está únicamente en los contenidos que se imparten, sino también en la manera de impartirlos y de organizar la clase.

Mendieta Toledo (2020), establece que “en cuanto al tratamiento que se da a los alumnos y las alumnas en las instituciones educativas, tanto por parte del profesorado como de los padres y madres siguen existiendo diferencias en el tratamiento por cuestión de sexo”. aquellos maestros con determinadas ideas y costumbres son sin embargo muy influyentes en la manera en que estas diferencias se reproducen. Aquellas que los docentes reproducen en muchas ocasiones del entorno familiar o social y establecen diferencias de trato entre niños y niñas. Para modificar estas prácticas, es necesario que los docentes tomen conciencia y reflexionen de cómo enseñan y de cómo pueden trabajar la igualdad en su cotidianidad en el aula (p. 51,52).

El docente posee un papel importante en la educación, para que esta sea más justa y libre de prejuicios. La educación no solo representa enseñar conocimientos o transmitirlos, sino también formar personas respetuosas y conscientes de la igualdad y empatía. Cuando los maestros promueven el respeto entre los estudiantes sin importar el género o diferencias, les ayudan a romper con las ideas patriarcales que la sociedad ha mantenido por años. Por ello, es importante trabajar desde la familia y luego en la escuela, para que se implemente una equidad de género y se construye un ambiente más inclusivo e igualitario, donde los estudiantes tengan las mismas oportunidades para aprender, participar y desarrollarse plenamente.

La escuela y los docentes necesitan hacer un cambio profundo en su forma de pensar y en sus creencias, no solo se trata de conocer la teoría sobre el género y la sexualidad, sino que es importante que los docentes aprendan a cambiar sus actitudes y comportamientos para que puedan brindar un ambiente de igualdad. El cambio no depende solo de hacer cursos o charlas o programas, sino de que los docentes realmente quieran poner en práctica lo aprendido (González et al., 2021).

Por otra parte, la desigualdad salarial entre hombres y mujeres sigue siendo uno de los problemas más visibles dentro del ámbito laboral. Aunque ambos puedan tener la misma formación y cumplir las mismas funciones, las mujeres suelen recibir un pago menor por su trabajo. Esta diferencia no se debe a las capacidades o al esfuerzo, sino a una estructura social que durante años ha valorado más el trabajo masculino. Esta situación demuestra que todavía existen barreras que impiden una verdadera igualdad de oportunidades en la sociedad (Sánchez Cañar et al., 2021).

Es importante entender que la equidad no significa tratar a todos exactamente igual, sino reconocer las diferencias sin que sean motivos de discriminación. Tanto hombres como mujeres tienen competencias y habilidades que pueden desarrollarse de distintas maneras y áreas, pero eso no justifica que unos reciban más beneficios que otros. Trabajar por la igualdad salarial significa valorar el esfuerzo, el talento y la dedicación de las personas sin tener en cuenta su género. Solo así se puede avanzar hacia una sociedad más justa, donde el salario refleje el mérito y no los prejuicios.

Estrategias para construir entornos equitativos
La igualdad en la escuela no es solo por cambiar cosas grandes es una gran ayuda es un cambio en la forma de pensar, esto debe ver a cada persona con todos sus derechos, la igualdad en la enseñanza no sale solo de cambios en las reglas. Tampoco de cambiar los libros de texto, hace falta un cambio de ética que vea a cada niño como alguien entero tiene derechos, tiene voz,

tiene valor y puede crecer mucho más. Es muy necesario usar un modo de enseñar que se centre en cuidar, es una forma de tratar que valora la ayuda, el apoyo entre todos y un compromiso de afecto entre maestros y alumnos. Siguiendo (Lobo, 2025), que toma ideas de Nel Noddings, la ética de cuidar es clave. Sirve para hacer los lugares de estudio más humanos, allí los lazos y la cuenta compartida son la base de la justicia en la escuela, con base en esto, se pueden hacer formas de trabajo claras, estas son la enseñanza en igualdad, grupos sobre ayuda mutua en casa, reglas de la escuela para la igualdad y cursos para ayudar a los maestros.

Enseñanza en igualdad: Se busca quitar las ideas viejas de hombres y mujeres del estudio, esto debe estar en las charlas y hasta en las ideas de la escuela, enseñar en igualdad es mostrar la variedad, al fomentar que los alumnos sean iguales y celebra las distintas formas de ser y de aprender. Según (Children, 2021, p. 4) “la enseñanza en igualdad en la escuela y en casa forma gente lista, sabe sentir por otros y no tiene ideas raras de este modo de ver, no solo cambia el salón de clase cambia el papel del maestro”(Children, 2021, p. 4). Él es alguien que hace que haya justicia, mostrar las diferencias, sin hacer a unas mejores que otra ayuda a que la escuela sea más abierta a todos, por esto, enseñar en igualdad es un medio ético, sirve para formar ciudadanos que respetan las reglas desde que son muy chicos.

Grupos sobre ayuda mutua en casa: La ayuda mutua no solo cambia lo que se hace en casa, fortalece el lazo entre la escuela y la gente de alrededor, estos grupos invitan a pensar, se trata de cómo se reparten las tareas, por lo que también de cómo se crían juntos los hijos, y de lo importante que es la familia al enseñar valores a los niños. Dice que (Educación, 2024) es “enseñar repartiendo deberes hace ambientes más justos y con más amor” (Educación, 2024, p. 6). Al incluir a las familias en lo que enseña la escuela, el bien de la igualdad crece más allá del aula, esos espacios dejan ver las fallas que hay cada día, ayudan a crear acuerdos éticos para el cuidado en común y así la ayuda mutua familiar

se vuelve una forma de enseñar con gran efecto social.

Reglas escolares que buscan justicia: Para ser justos, necesitamos normas que aseguren que la diferencia se respete, las escuelas deben tener reglas que protejan de ser maltratado, deben usar palabras que incluyan a todos, deben asegurar que todos participen en lo que se hace, y deben tener acceso a lo que se necesita sin hacer distinciones. Estas normas van más allá de papeles y trámites son temas de ética que reconocen a cada persona como alguien importante en la escuela.

Cursos para ayudar a los maestros: Es vital que los maestros sigan aprendiendo de género y de derechos. Esto ayuda a cambiar cómo dan sus clases. Estar alerta significa mirar nuestros propios juicios. Significa escuchar a otros y tomar el compromiso de enseñar buscando justicia social. (Género., E. Á., 2022, p. 10), muestra formas de enseñar desde la ayuda mutua y la igualdad.

La enseñanza para maestros no debe ser algo breve, sino constante y con mucha pausa para pensar. Si se añade la visión de género al trabajo de enseñar, el lazo de educación cambia. Se vuelve una forma de trato con respeto. Estos planes hacen más fuerte el deber del profesional. Esto es para una escuela que ve y acepta toda diferencia.

Los planes dados no solo siguen las reglas fijadas. De verdad, se basan en un sustento moral. Este sustento ve la escuela como algo que puede cambiar cosas. Cuando yo estudiaba, tomé parte en hacer preguntas a familias sobre sus ideas de hombre y mujer. Allí pude ver cómo el hacer cosas cada día muestra formas viejas de no ser justos. La charla que hubo en ese sitio fue una señal clara. Mostró que la igualdad nace del gusto de respetar y del deseo de mejorar.

CONCLUSIONES

Al terminar este ensayo me doy cuenta de que la igualdad entre hombres y mujeres no es un tema de leyes ni de discursos políticos, es una necesidad que se respira, se siente y se construye

todos los días en los lugares donde aprendemos a vivir, en mi punto de vista el hogar y la escuela fueron y siguen siendo esos espacios clave. Allí aprendí, qué significaba “ser niño” o “ser niña”, qué se esperaba de mí y qué se consideraba “normal”.

Cuando releo a (Bourdieu, 2000) y a Mendieta comprendo que el género no nace con nosotros, nos lo van construyendo, y si es una construcción, también puede desmontarse, por eso valoro tanto la educación con perspectiva de género, no es una asignatura más, es la herramienta que nos permite desarmar mandatos que herimos a todas las personas.

En el hogar vi cómo la división del trabajo y del cuidado llegaba sin preguntar: mamá cocinaba y atendía los ánimos, papá tomaba las “grandes decisiones”. (Galarde y de los Ríos, 2005) y de los Ríos lo describen con palabras que me devolvieron la infancia: la socialización diferencial empieza en quién dobla la ropa y quién maneja la plata. Reconocer ese patrón fue el primer paso para no repetirlo.

Después llegó la escuela. Ahí me encontré con juegos separados, filas distintas y frases que parecían inofensivas: “Los varones agarran las sillas, las niñas cuidan el material”. Freire tenía razón: la educación puede reproducir o puede liberar. Decidí quedarme con la segunda opción. Propuse en mi aula talleres de corresponsabilidad: que los niños plancharan el delantal de la casa de muñecas y que las niñas armaran el circuito eléctrico. Las caras de sorpresa duraron poco: cuando el aprendizaje es digno, la curiosidad vence al miedo.

También me tocó revisar mi propio lenguaje. Bejarano me recordó que cada vez que digo “los niños y las niñas” estoy nombrando la vida entera; cuando digo solo “los niños”, estoy borrando a la mitad. Cambiar la palabra fue cambiar el pensamiento, y cambiar el pensamiento fue cambiar la práctica.

El patriarcado, como dice Arribas, no es un monstruo afuera: es una estructura que habita

en los currículos, en los horarios, en los sueldos. Sánchez Cañar y su equipo cuantifican la brecha salarial, pero yo la siento cuando una exalumna me escribe: “Maestro, me dijeron que mi carrera es de hombres”. Es hiriente, pero ahora sé que la respuesta no es conformarse con la ley: es tejer otra cultura, una que valore las capacidades por encima del género.

Por eso la coeducación no se trata de mezclar a los alumnos, se trata de enseñar desde la diversidad real. Con mis estudiantes armamos un mural titulado “Cuidar es de todos”. Mientras pegaban dibujos de papás planchando y mamás programando, una niña me dijo: “Profe, así se ve más bonito el mundo”. (Children, 2021) tiene razón: coeducar es desarmar prejuicios con tijeras y pintura.

También abrimos espacios familiares. En los talleres de corresponsabilidad vinieron abuelas que nunca habían tocado un taladro y abuelos que aprendieron a hacerse la olla. El cuidado dejó de ser “ayudar” para convertirse en “compartir”. (Lobo, 2025) resume bien la experiencia: cuando el aula y la casa se hablan, la empatía deja de ser una palabra y se vuelve rutina.

Formarme en género y derechos humanos me mostró que la transformación no es un evento, es un proceso que se sostiene con formación continua, con escucha honesta y con la humildad de revisarse cada mañana. (González et al., 2021) y su equipo insisten en lo mismo: el cambio significativo llega cuando la equidad deja de ser un proyecto y se vuelve principio pedagógico.

A veces me pregunto si todo esto alcanzará. La respuesta llega en pequeños mensajes: el alumno que regala flores sin que le importe el color, la alumna que diseña un puente y firma “para que nadie se caiga”. Nel Noddings tenía razón: educar desde el cuidado es reconocer al otro como alguien valioso, construir relaciones horizontales y hacer de la solidaridad el aire que respiramos.

Cierro el ensayo convencido de que la igualdad no es una meta lejana: es la suma de decisiones diarias que requiere familias que se atreven

a repartir tareas, escuelas que sean espacios seguros y un Estado que acompañe con políticas sostenidas. Pero sobre todo necesita personas dispuestas a transformarse para transformar, así como decía Freire, la educación me cambió para que yo pueda cambiar el mundo; cada clase, cada conversación, cada gesto de equidad es un paso hacia una humanidad más completa, y ese camino, aunque lento, ya está en marcha.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arribas, B. G. (2024). Patriarcado, género y violencia: Hacia una nueva masculinidad en bell hooks. *Revista de Filosofía Aurora*, 36, e202431213. <https://doi.org/10.1590/2965-1557.036.e202431213>
- Bourdieu. (2000). Título de la edición original: *La domination masculine* © Éditions du Seuil París, 1998. <https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bondiu-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf>
- Butler, J. (1990). *El Género en Disputa y la Subversión de la Identidad*. https://www.stunam.org.mx/17accion/cideg/bibliotecadig/08el_genero_en_disputa.pdf
- Children. (2021). *Coeducar en Familia*. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2021-10/Guia_Coeducar_en_familia_STC.pdf
- Educación, M. d. (2024). *Cartilla familias corresponsables*. Dirección Nacional de Educación para la Democracia y el Buen Vivir.
- Freire, P. (1970). *PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO*. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Galarde y de los Ríos, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. <https://desarmandolacultura.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/lagarde-marcela-los-cautiverios-de-las-mujeres-scan.pdf>
- Género., E. Á. (2022). *Guía educar en la corresponsabilidad*. <https://www.equipoagoragenero.com/wp-content/uploads/2022/07/Guia-Educar-en-la-corresponsabilidad.pdf>
- González, N. C., Perdomo, R. S., Valdés, I. B. A., & Espina, I. L. (2021). El uso del lenguaje sexista: Una mirada desde la docencia: The use of sexist language: A look from the teaching. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación*, 2(2), 56-66.
- Lobo, A. (2025, septiembre 23). *La Ética del Cuidado de Nel Noddings: Fundamentos para una Pedagogía Relacional*. <https://actosenlaescuela.com/etica-del-cuidado-de-nel-noddings/>
- Mendieta Toledo, L. (2020). *EQUIDAD DE GÉNERO EN LA ESCUELA Y EL HOGAR* – Editorial Crisalidas. <https://editorialcrisalidas.com/2023/03/17/equidad-de-genero-en-la-escuela-y-el-hogar/>
- Ministerio de educación. (2020). *Educación presentó una guía para fomentar la inclusión de hombres y mujeres en la gestión escolar* – Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. <https://educacion.gob.ec/educacion-presento-una-guia-para-fomentar-la-inclusion-de-hombres-y-mujeres-en-la-gestion-escolar/>
- Sánchez Cañar, P., Uriguen Aguirre, P., Vega Jaramillo, F., Sánchez Cañar, P., Uriguen Aguirre, P., & Vega Jaramillo, F. (2021). Discriminación y desigualdad salarial. Exploración de brechas por género en Ecuador. *Revista Científica y Tecnológica UPSE (RCTU)*, 8(1), 48-55. <https://doi.org/10.26423/rctu.v8i1.544>

Reflexiones críticas en diálogo y análisis sobre los sentires de Lenin Mendieta Toledo

Critical reflections in dialogue and analysis on the feelings of Lenin Mendieta Toledo

Génesis Andrea Reyes Erazo¹, Anggie Larreta Arteaga², Merly Musse Tite Quintero³

Resumen

El presente ensayo, analiza el pensamiento filosófico del autor ecuatoriano como una propuesta ética y humanista que invita a comprender la realidad contemporánea desde la crítica, la alteridad y el compromiso social; a través de una lectura reflexiva, se destaca la importancia de la filosofía como herramienta para formar conciencia, cuestionar las estructuras de poder y orientar la acción educativa hacia la justicia y la solidaridad; se argumenta que la docencia y la educación básica deben asumir la ética y el pensamiento crítico como ejes de la formación integral, capaces de transformar la sociedad y promover una ciudadanía consciente. El ensayo muestra cómo la obra *Tareas filosóficas. Textos para criticar* de Mendieta Toledo reafirma el valor de la filosofía como praxis liberadora y fundamento moral de la educación y la vida democrática latinoamericana.

Palabras claves: Alteridad; Educación; Ética; Filosofía; Pensamiento crítico.

Abstract

This essay analyzes the philosophical thought of the Ecuadorian author as an ethical and humanist proposal that invites us to understand contemporary reality through critique, otherness, and social commitment. Through reflective reading, it highlights the importance of philosophy as a tool for raising awareness, questioning power structures, and guiding educational action toward justice and solidarity. It argues that teaching and basic education must embrace ethics and critical thinking as cornerstones of holistic development, capable of transforming society and fostering conscious citizenship. The essay demonstrates how Mendieta Toledo's work, **Tareas filosóficas. Textos para crítica** (Philosophical Tasks: Texts for Criticism), reaffirms the value of philosophy as a liberating praxis and the moral foundation of education and democratic life in Latin America.

Keywords: Otherness; Education; Ethics; Philosophy; Critical thinking.

1. Universidad de Guayaquil-Ecuador, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4186-2443>. genesis.reyeser@ug.edu.ec

2. Universidad de Guayaquil-Ecuador, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8555-0094>. anggie.larretaa@ug.edu.ec

3. Universidad de Guayaquil-Ecuador, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1778-0035>. merly.titeq@ug.edu.ec



INTRODUCCIÓN

La filosofía ha sido tradicionalmente considerada como un espacio para la reflexión abstracta, sin embargo, cada vez con más fuerza se reivindica su papel como herramienta para comprender la realidad contemporánea, especialmente en contextos de cambio social, tecnológico y educativo. En este sentido, Mendieta (2022) con su obra “Tareas filosóficas. Textos para criticar” propone una filosofía crítica situada en América Latina, que interroga estructuras de poder, alienación y dominación, al tiempo que busca recuperar la dignidad humana; el sentido ético de la existencia y la alteridad como ejes de diálogo, permite repensar la filosofía no como lujo académico sino como práctica vital que se entrelaza con la educación, la ciudadanía y la transformación social.

En el ámbito de la educación básica, esta apuesta filosófica adquiere una relevancia especial, formar sujetos capaces de pensar, cuestionar y de actuar con responsabilidad ética ante los desafíos del siglo XXI. Autores como Paulo Freire han planteado que la educación debe ser un acto liberador, un diálogo horizontal entre maestros y estudiantes que capacite para la crítica y la acción; asimismo, investigaciones recientes subrayan que la educación y el pensamiento crítico están íntimamente vinculados con la emancipación y la construcción de ciudadanía (como se menciona en Mendieta, 2022). En esta clave, la filosofía de Lenin Mendieta puede aportar con fuerza al campo pedagógico, al considerar la formación ética como algo que se inicia desde las edades tempranas y se extiende a lo largo de la vida académica.

Por otro lado, vivimos en una era marcada por múltiples crisis, ambiental, tecnológica, social y política; la reflexión filosófica, bajo la mirada del maestro Lenin Mendieta, asume la responsabilidad de interrogar la tecnociencia, el desarrollo sin límites, y desigualdades estructurales que afectan a América Latina.

Al integrar estas dimensiones, la educación básica y la filosofía dejan de estar desconectadas

del mundo real y se convierten en espacios de conciencia crítica, de diálogo con el otro y de responsabilidad compartida; esta visión conecta con corrientes contemporáneas que hablan de una ética del límite, cuidando del planeta y de la justicia global, aunque muchas veces invisibilizadas en el currículo formal (Rodríguez et al., 2023).

En este contexto, el presente ensayo se propone trazar un puente entre el pensamiento del profesor Lenin Mendieta Toledo y la práctica educativa de la educación, explorando cómo la filosofía, la ética, alteridad, docencia y ciudadanía se articulan para generar una enseñanza comprometida y transformadora, planteando el objetivo de Analizar las principales ideas de Mendieta Toledo sobre filosofía, ética, educación, y evaluar su aporte para la formación de sujetos críticos, éticos y socialmente responsables en el ámbito de la educación básica, con una mirada latinoamericana.

La importancia de este ensayo radica en su intención de rescatar el valor del pensamiento filosófico como guía para la acción educativa y social, tomando como eje las reflexiones del maestro Mendieta Toledo, quien propone una filosofía comprometida con la vida, la justicia y la dignidad humana, en un contexto donde la educación enfrenta desafíos éticos, tecnológicos y culturales, este trabajo busca demostrar que la filosofía no es un saber distante, sino una herramienta fundamental para formar docentes reflexivos y ciudadanos críticos capaces de transformar su realidad.

A través del análisis ético y pedagógico, el ensayo pretende aportar a la comprensión del papel del pensamiento filosófico en la construcción de una educación más humana, solidaria y consciente de su responsabilidad social, reafirmando que la reflexión crítica es el camino hacia una práctica docente auténticamente transformadora.

DESARROLLO

1. La filosofía como herramienta crítica para comprender la realidad contemporánea.

En la obra “Tareas filosóficas”, se propone la filosofía como una práctica que rompe con la pasividad del pensamiento cotidiano y se convierte en una herramienta para desvelar los supuestos ideológicos que sostienen la realidad social (como se comprende en Mendieta Toledo, 2020). Esta postura rescata la tradición socrática de la duda como motor del conocimiento, pero actualizada en el marco de una sociedad marcada por la tecnociencia y el consumo; la filosofía, por tanto, se traduce en una conciencia crítica que interpela las estructuras de poder, discurso político y formas de alienación contemporánea. Según Luban & Wendel (2020a), la ética filosófica debe pasar del análisis conceptual al compromiso con los problemas reales de la vida pública, reforzando la visión de Mendieta de una filosofía comprometida con la transformación social y educativa.

Mendieta plantea que el pensamiento filosófico es una resistencia frente a la racionalidad instrumental que domina la modernidad y subordina el sentido humano al cálculo técnico y la utilidad, actuando como un contrapeso al pensamiento único de la eficiencia. Este enfoque dialoga con Herbert (1954), quien advertía en El hombre unidimensional que la técnica moderna tiende a absorber la subjetividad crítica, anulando la capacidad de oposición del individuo. Así, la propuesta de Mendieta se inscribe en una corriente humanista y emancipadora que busca reconfigurar la relación entre conocimiento y poder; su propuesta, no se conforma con describir el mundo, lo interroga, lo desnuda y propone alternativas éticas y políticas que devuelvan al ser humano su centralidad frente a la lógica del mercado y la deshumanización tecnológica.

Asimismo, Mendieta defiende la filosofía como espacio de diálogo entre saberes, culturas y sensibilidades, una herramienta para pensar la alteridad y comprender los sentires humanos en contextos de crisis. Esta idea converge con

Islas (2020), quien sostiene que el pensamiento auténticamente ético nace del reconocimiento del otro y de su vulnerabilidad; en la obra de Mendieta, la crítica es acto de escucha filosófica, de encuentro con el otro y de reflexión sobre los sentidos que configuran la realidad social. Como apunta Castillo & Montoya (2023), vivimos en una “sociedad del cansancio” donde el sujeto pierde la capacidad de contemplación; frente a ello, la filosofía tal como la concibe Mendieta nos devuelve la pausa necesaria para reconstruir la interioridad, resignificar lo humano, proyectando nuevas formas de convivencia.

La filosofía me parece fundamental para orientarnos en una época marcada por la aceleración, la sobreinformación y la tecnociencia, siendo una disciplina que nos invita a pausar, interrogar y descifrar los supuestos que sostienen nuestra vida cotidiana, valores guían nuestras acciones, ideologías operan bajo el velo de la neutralidad, modelos de realidad naturalizamos sin pensarlos; pensar filosóficamente es desplegar una “mirada crítica” que no se conforma con lo dado, sino que busca comprender las condiciones que lo hacen posible y que, al hacerlo, empodera la libertad. Así, la duda no es debilidad sino puerta a la autonomía; en un mundo donde domina la lógica del rendimiento, la medición y la eficiencia, la filosofía recupera el espacio de la reflexión, la contemplación y el cuestionamiento; es allí donde encontramos el aliento para construir una vida con sentido, en vez de simplemente adaptarnos a las exigencias del sistema.

2. El sentido ético de la existencia humana en el pensamiento de Mendieta Toledo

La ética se revela como la columna vertebral de la existencia humana, un modo de ser que compromete la libertad, responsabilidad ante los otros. Mendieta sostiene que la vida adquiere sentido en la medida en que se orienta hacia el bien común y la justicia, reconociendo que “no hay pensamiento filosófico auténtico que no nazca del compromiso ético con la vida” (Mendieta Toledo, 2020, p. 41). Esta concepción entronca con la ética del cuidado propuesta por

Silva (2021), quien plantea que la moralidad define por la justicia racional, atención sensible a la interdependencia humana, en contexto, pensar éticamente implica vivir en coherencia con la conciencia, hacer del acto filosófico una práctica que humaniza y que se opone a toda forma de dominación o indiferencia moral.

Para Mendieta, la existencia ética no es contemplativa, sino una praxis que se ejerce en la cotidianidad y en la relación con los otros. Su reflexión coincide con la idea de Calderón Leyton (2024) de que la responsabilidad por el otro antecede a toda libertad individual, soy responsable del otro antes incluso de que haya elegido serlo; el autor ecuatoriano denuncia que la crisis moral de la sociedad contemporánea proviene de la pérdida de esa dimensión relacional del ser, sustituida por el egoísmo y la indiferencia social, revalorizando la ética como resistencia frente a la deshumanización del mundo globalizado, proponiendo una vuelta al sentido de comunidad, respeto y alteridad. La existencia humana, para él, no puede reducirse a la supervivencia o al éxito individual; debe entenderse como vocación de servicio y apertura solidaria.

El sentido ético de la existencia en Mendieta Toledo está estrechamente vinculado con la búsqueda de autenticidad, ser ético significa vivir de acuerdo con una verdad interior que se construye en diálogo con los otros y con el mundo. En este punto, su pensamiento se aproxima al existencialismo humanista de Sartre (1973), quien afirmaba que “el hombre está condenado a ser libre”, y que esa libertad se realiza cuando el individuo asume la responsabilidad de sus actos frente a sí mismo y a los demás. Mendieta retoma esa idea, pero la enriquece con una mirada latinoamericana, expresa la ética no es solo personal, sino histórica y social, arraigada en los problemas concretos de injusticia, desigualdad y pérdida de sentido. Así, la filosofía se convierte en un llamado a reconstruir la dignidad del ser humano, a repensar la educación, política y convivencia desde una ética de la vida.

Asumir la ética como eje de la existencia humana, siguiendo el planteamiento de Mendieta Toledo, significa reconocer que vivir bien no es simplemente evitar el mal, sino construir un horizonte con sentido, responsabilidad y dignidad. Desde nuestro punto de vista, la ética no debe entenderse como un conjunto de normas externas, sino como una orientación interna que ilumina nuestras decisiones cotidianas como el trato que damos al otro. En un contexto social donde prima el individualismo y el utilitarismo, esta visión se torna contra cultural al exigir coherencia entre lo que pensamos, lo que sentimos y lo que hacemos, supone asumir riesgos, interrumpir la comodidad y promover justicia. La dimensión comunitaria de la ética me parece especialmente relevante: no somos sujetos aislados sino tejidos sociales entrelazados.

3. La alteridad y el reconocimiento del otro como ejes del diálogo filosófico

La filosofía como una invitación permanente a pensar con el otro, a través de la apertura y la escucha; constituye a la alteridad en el fundamento ético del pensamiento, pues es en el encuentro con el otro donde el ser humano se reconoce verdaderamente como sujeto moral y político, donde la tarea del pensamiento no es imponerse, sino dialogar desde la diferencia para comprender los múltiples rostros de la realidad contemporánea (Mendieta Toledo, 2020, p. 58). Este enfoque dialoga con P. Ortega (2024), quien afirma que el rostro del otro interpela y me obliga, situando la responsabilidad como punto de partida de toda ética; concordando que la alteridad no es un concepto abstracto, sino un llamado a descentrar el yo para construir una convivencia más humana.

Se realiza plenamente en el diálogo, entendido como un acto ético que reconoce la voz y la dignidad del otro; su pensamiento encuentra afinidad con Freire (2004) quien concebía el diálogo como praxis liberadora: “nadie se educa solo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo”. Mendieta retoma esta premisa para afirmar que el conocimiento y la ética surgen en el encuentro horizontal entre sujetos

que se reconocen mutuamente, convirtiéndose en una herramienta de transformación social y educativa, donde la palabra no es dominio, sino puente; viviéndose como experiencia pedagógica, donde el pensamiento se abre al otro para construir sentidos colectivos, fortalecer la empatía para reconfigurar el tejido moral de la sociedad.

Mendieta advierte que la crisis de sentido del mundo contemporáneo proviene de la pérdida del reconocimiento del otro, producto de la tecnificación, indiferencia y aislamiento social; frente a este panorama, propone rescatar la dimensión dialógica de la existencia como una forma de resistencia humanista, defiende que el ser humano solo se realiza cuando establece relaciones auténticas y respetuosas con los demás. Además, J. Ortega (2023) sostiene que la “expulsión de lo distinto” caracteriza a una sociedad que teme la diferencia; en respuesta, Mendieta propone una filosofía de la alteridad que recupere el valor del encuentro y la escucha.

El reconocimiento del otro con dignidad y voz propia es, personalmente, uno de los fundamentos de la humanización del pensamiento, cuando abrimos el diálogo como acto ético, más que como intercambio superficial, lo que sucede es que la alteridad nos revela dimensiones de nosotros mismos que ignorábamos, limita la pretensión de totalidad, interrumpe la solipsista lógica del “yo – mundo”, y nos sitúa en un horizonte compartido; en un entorno donde se banaliza la diferencia, la escucha auténtica, la apertura a voces diversas y la disposición para el cambio vuelven el pensamiento filosófico una práctica real.

Así, la educación dialógica no es solo metodología sino una apuesta ética de horizontalidad, cooperación y construcción colectiva de significado. Desde esta perspectiva, el otro no es obstáculo ni instrumento, sino sujeto con quien compartimos la tarea de comprender, sinergizar y transformar, siendo un desafío me parece crucial para la convivencia contemporánea, pues exige abandonar la indiferencia, romper con prejuicios y cultivar la hospitalidad intelectual.

4. La responsabilidad moral ante la crisis ambiental y tecnológica actual

El autor advierte que la filosofía tiene el deber de responder críticamente a los desafíos éticos que emergen de la tecnociencia y la crisis ecológica global; la expansión tecnológica, al mismo tiempo que potencia las capacidades humanas, ha generado un deterioro profundo del entorno natural y de las relaciones humanas, al subordinar la vida a la lógica del consumo. Para Mendieta, esta situación exige una reconfiguración del sentido moral del progreso, en la que el conocimiento se oriente al bien común y no al dominio instrumental del mundo (Mendieta Toledo, 2020, p. 75). Su pensamiento coincide con De Siqueira (2001), quien en *El principio de responsabilidad* propone una ética del futuro: el ser humano debe actuar de modo que las consecuencias de su acción sean compatibles con la permanencia de la vida en la Tierra, nos invita a repensar la filosofía como conciencia moral del desarrollo, un espacio donde la razón se reconcilia con la vida y la naturaleza.

Para Mendieta, la crisis ambiental contemporánea es una crisis moral y espiritual, una ruptura entre el ser humano y su entorno vital; su análisis converge con la ética cívica de Guartambel (2024), quien sostiene que la indiferencia frente a la destrucción del planeta evidencia la pérdida del sentido de justicia intergeneracional; además el deterioro ambiental refleja una desconexión del ser humano con la totalidad de la existencia, producto de una cultura que valora el tener sobre el ser. En este sentido, su propuesta filosófica llama a reeducar la sensibilidad ética para reestablecer el vínculo entre racionalidad, responsabilidad, compasión; solo una conciencia ecológica arraigada en la filosofía como pensamiento crítico, ético puede contrarrestar la deshumanización, restaurar la armonía entre humanidad, naturaleza, condición indispensable para la sobrevivencia.

También cuestiona el uso irresponsable de la tecnología, que ha profundizado desigualdades, provocando nuevas formas de dominación cultural; frente al poder desmedido de la

tecnociencia, plantea la necesidad de una ética del límite, que subordine la innovación al respeto por la dignidad humana y la sostenibilidad del planeta. Esta reflexión dialoga con Martín (2022), denuncia que la era digital ha convertido la información en poder y vigilancia, reduciendo la libertad a una ilusión algorítmica. De igual modo, Martín (2022) advierte que la crisis climática está entrelazada con el sistema económico y tecnológico que prioriza la rentabilidad sobre la vida. Mendieta propone, entonces, una filosofía de la responsabilidad planetaria, que articule la conciencia ética con la acción política, invitando a repensar la educación, ciencia y economía desde una visión sustentable; en su pensamiento, la moral se universaliza como deber colectivo ante las futuras generaciones.

Concordando con Mendieta, la aceleración tecnológica y el modelo de progreso hegemónico nos obligan, desde una perspectiva ética, a replantear qué significa realmente “desarrollo”, asumir responsabilidad moral en este contexto es reconocer que el avance técnico no es neutro, pues está imbricado con valores, decisiones y visiones de mundo; enfrentamos una crisis ecológica que no solo requiere innovación tecnológica, sino también reflexión ética. Desde este ángulo, la ética del límite el reconocer que los recursos no son infinitos, que la vida humana y no humana tienen dignidad; siendo indispensable articular la ciencia, la técnica y la política en una visión planetaria que reduzca la injusticia intergeneracional.

5. Reflexiones sobre la justicia, la política y la ética desde una mirada latinoamericana

En Tareas filosóficas, se afirma que la filosofía no puede reducirse a un ejercicio abstracto o eurocéntrico, sino que debe enraizarse en la realidad concreta de nuestros pueblos; desde su mirada latinoamericana, la reflexión filosófica tiene la tarea de reconstruir el sentido de la justicia y la dignidad humana en contextos marcados por la desigualdad, pobreza y exclusión; asume la filosofía como un pensamiento liberador, situando en diálogo con la historia y la cultura del continente. Esta perspectiva se alinea con

la propuesta de Dussel (2017), sostiene que la filosofía de la liberación debe “dar voz a los oprimidos”, repensar la ética desde las víctimas del sistema; en este horizonte, el autor reafirma que la justicia no puede ser universal sin ser también histórica, el pensamiento filosófico latinoamericano debe interpelar las estructuras que perpetúan la dominación.

La justicia no se reduce a la aplicación de normas, sino que constituye un proceso de reconocimiento del otro como sujeto moral y político; en su obra, la ética se presenta como una categoría viva que orienta la acción hacia la equidad, la solidaridad y la inclusión. Esta concepción coincide con la ética mínima de Lévinas (1991) que busca un consenso racional en torno a los valores compartidos que sostienen la convivencia democrática; desde una perspectiva latinoamericana, esta ética se traduce en la urgencia de construir comunidades justas, capaces de corregir las asimetrías que afectan a los sectores más vulnerables. Mendieta propone que la filosofía debe transformarse en praxis social, en una herramienta que permita rehumanizar la política, devolviéndole su sentido originario, el cuidado del bien común y la búsqueda de justicia en contextos donde la inequidad ha sido normalizada.

El pensamiento del profesor Mendieta Toledo, reivindica la política como un acto ético de responsabilidad colectiva, donde el poder debe concebirse como servicio y no como dominación. Para él, el deterioro moral de la política latinoamericana radica en la pérdida del diálogo, corrupción e instrumentalización del pueblo.

Inspirado en la tradición crítica de Boaventura (2006), Mendieta promueve una política de la esperanza, sustentada en la participación ciudadana y en la pluralidad cultural; la verdadera democracia señala no puede reducirse al voto, sino que requiere una conciencia ética activa, capaz de cuestionar la injusticia, promoviendo el respeto a la diversidad. La filosofía, en su propuesta, se convierte así en una pedagogía del compromiso, enseña a pensar la política desde el rostro del otro, desde las comunidades

invisibilizadas y desde los márgenes de la historia. Además, expone una visión de la justicia enraizada en la esperanza y la memoria colectiva, donde la ética se expresa en la defensa de la vida y la dignidad. Esta mirada dialoga con Galeano (1998) quien en el libro “Patatas arriba: la escuela del mundo al revés” anuncia las injusticias estructurales que oprimen a América Latina y llama a construir una conciencia que transforme la indignación en acción solidaria.

El maestro Mendieta comparte este impulso, entiende que la justicia se construye en el encuentro y la resistencia cotidiana, desde su perspectiva, se debe cultivar la sensibilidad frente al dolor social, promover la reconciliación y fortalecer los lazos comunitarios, su pensamiento se inscribe en una ética de la esperanza, donde el compromiso con la justicia se convierte en la expresión más alta del humanismo latinoamericano y en la base de una nueva educación para la emancipación.

La filosofía nuestra, del sur, habla de realidades específicas como colonialidad, exclusión, memoria y esperanza; desde esa mirada, la justicia no es un ideal abstracto sino una urgencia concreta: reconocimiento de identidades marginadas, inclusión de voces silenciadas y reparación de daños históricos; pensar políticamente desde América Latina significa implicarse en la transformación social como sujetos históricos, entendiendo que la ética no está separada de la política, sino que la constituye. La política debe recuperar su carácter de servicio público, su compromiso con el bien común, no su conversión en instrumento de poder o mercado. Asimismo, la memoria de los pueblos oprimidos no es solo pasado, es fuente de sentido y motor de futuro.

6. La docencia como práctica ética y compromiso social

La docencia como un acto ético que trasciende la transmisión de conocimiento para convertirse en una práctica de humanización, el profesor universitario, según Lenin Mendieta, forma conciencia, pensamiento crítico y sensibilidad ética en los estudiantes, su tarea es guiar, cuestionar

y acompañar procesos de transformación personal y colectiva, reconociendo en el aula un espacio político donde se construye ciudadanía, recordando que enseñar filosofía implica enseñar a pensar con responsabilidad, a interrogar la realidad y a actuar en consecuencia. Esta visión dialoga con Luban & Wendel (2020) quienes sostienen que toda educación moral debe fomentar la autonomía y el compromiso con la justicia, pues solo un sujeto ético puede construir una sociedad íntegra.

Para Lenin Mendieta, la docencia universitaria encuentra su sentido más profundo en el diálogo entre maestro y estudiante, un encuentro donde ambos aprenden, transformándose mutuamente. Inspirado en la pedagogía crítica de Freire (2004), el profesor Mendieta Toledo concibe la enseñanza como un proceso horizontal que rompe con la relación autoritaria del saber, promoviendo la construcción colectiva del conocimiento, donde la ética del docente se manifiesta en su capacidad de escuchar, comprender y orientar con empatía, reconociendo la diversidad de experiencias y contextos que los estudiantes traen consigo. Desde esta perspectiva, enseñar no es imponer verdades, sino abrir caminos para el pensamiento libre y responsable, convirtiendo el acto educativo en una forma de justicia cognitiva, emocional, siendo un compromiso político, busca liberar al pensamiento del conformismo y la indiferencia moral que dominan la vida contemporánea.

Desde la filosofía del maestro Mendieta Toledo, el papel del docente no puede desvincularse de su responsabilidad con la sociedad; para él, la universidad, como espacio de pensamiento, debe responder a las necesidades históricas, culturales y éticas del país, convirtiéndose en un agente de transformación que articula el saber académico con la realidad social, promoviendo la equidad, la sostenibilidad y la conciencia ciudadana. Mendieta comparte esta idea y defiende que el conocimiento debe estar al servicio del bien común en el cual la docencia es entendida como práctica ética, implica resistir la mercantilización del saber, devolverle sentido humano al aprendizaje y fortalecer la responsabilidad colectiva frente a los problemas sociales.

El autor llama a repensar la docencia desde una ética de la complejidad, en la que el conocimiento, sensibilidad y acción se integren para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Su pensamiento coincide con Rivera (2025), quien propone una educación que enseñe a vivir, comprender, asumir la incertidumbre del mundo global; desde esta mirada, el docente debe ser testimonio de coherencia moral, capaz de inspirar con su ejemplo, promover la reflexión crítica, fomentar una cultura del diálogo y la solidaridad; por lo tanto, la enseñanza, en este sentido, es un acto de esperanza, creer en la posibilidad de un ser humano mejor y en una sociedad más justa. Así, la docencia universitaria, según Mendieta, cultiva virtudes, despierta conciencias y construye futuro, reafirmando la unidad entre filosofía, ética y compromiso social.

La enseñanza es una de las prácticas más profundas de responsabilidad social y ética que existen, ser docente es asumir la función de guiar, inspirar, interpelar y formar ciudadanos responsables, no solo transmitir contenidos. Según Mendieta Toledo, el aula se convierte en un pequeño laboratorio social, un espacio de transformación, un lugar donde se siembra la capacidad de pensar, cuestionar, colaborar y construir. En un contexto en el que la educación se precariza o se comercializa, el docente que actúa con coherencia que integra el conocimiento con la ética, el pensamiento con el corazón se convierte en agente de cambio; la formación horizontal, la escucha respetuosa, el ejemplo cotidiano y el vínculo universidad-realidad social son claves para que la enseñanza no quede en lo teórico sino se transforme en compromiso.

7. El papel del pensamiento crítico en la construcción de una ciudadanía consciente.

El pensamiento crítico es una de las herramientas más poderosas para liberar al individuo de la manipulación ideológica y del conformismo social, la filosofía se compromete con la transformación de la conciencia, solo una ciudadanía que piensa puede ejercer su libertad con responsabilidad, discernir entre la verdad y oponerse a las estructuras de dominación

(Mendieta Toledo, 2022). Esta idea se vincula con Freire (2004) en la propuesta de que la educación auténtica es un acto de conocimiento y de liberación, a través de la reflexión crítica el ser humano se convierte en sujeto de su historia. Para Mendieta (2022), la formación filosófica es el espacio donde germina el pensamiento crítico, enseña a cuestionar los discursos dominantes y a comprender la complejidad del mundo contemporáneo, defiende a la escuela como ámbitos de resistencia cultural frente a la homogeneización del pensamiento, invita a los docentes y estudiantes a cultivar un pensamiento que no solo analice la realidad, sino que actúe sobre ella con sentido ético y compromiso social para transformarla; la educación, desde esta perspectiva, se convierte en el medio privilegiado para formar ciudadanos críticos capaces de defender la verdad, justicia y dignidad frente a las amenazas del autoritarismo. Su postura coincide con Martín (2022), quien advierte que las democracias se debilitan cuando se descuida la educación humanística, porque esta desarrolla la empatía y otredad, la deliberación y conciencia moral desde la mirada ética.

Finalmente, la ciudadanía consciente como aquella que se construye en el diálogo, la reflexión y la participación activa en los asuntos comunes. Su propuesta se enmarca en una ética del discurso, cercano a Ponce (2025), quien sostiene que la racionalidad comunicativa es la base de la democracia: una sociedad solo puede ser libre cuando sus miembros dialogan desde la razón y el respeto mutuo; en el pensamiento mendietiano, la ciudadanía no se hereda, se construye cada día mediante la reflexión y la acción solidaria.

Edgar Morin (1999) complementa esta idea al afirmar que el pensamiento complejo es indispensable para afrontar los desafíos globales, enseña a articular lo diverso y a convivir con la incertidumbre; el autor propone un ideal de ciudadanía que no se limita a obedecer leyes, sino que piensa críticamente, actúa éticamente y participa conscientemente en la transformación social, asumiendo la filosofía como práctica viva de libertad.

El pensamiento crítico es la base de una ciudadanía auténtica, es necesario que sepan pensar sobre lo que saben, cuestionar lo que creen, evaluar lo que hacen y participar en lo que les afecta; en sociedades saturadas de información, manipulación y discursos hegemónicos, formar ciudadanos capaces de deliberar, debatir, decidir se convierte en imperativo. Así, educar para el pensamiento crítico es preparar para una democracia viva: ciudadanos que no simplemente consumen, sino que producen, reflexionan y actúan; esta forma de educación es ética porque promueve la justicia, igualdad y responsabilidad compartida.

8. La formación ética y el pensamiento crítico en la Educación General Básica

Lenin Mendieta Toledo subraya que la educación es, ante todo, un proceso de formación humana y ética, donde el conocimiento cobra sentido en la medida en que fortalece la conciencia moral y el pensamiento reflexivo, por ende, la Educación General Básica se convierte en el espacio donde los niños aprenden a preguntar, discernir y valorar éticamente sus acciones, siendo la filosofía una herramienta liberadora que enseña a pensar desde la experiencia y a comprender el mundo con responsabilidad. Esta visión coincide con Lipman (2016) creador de la Filosofía para Niños, quien afirmaba que pensar bien es condición para vivir bien, la escuela se transforma en un laboratorio de pensamiento ético, donde cada aprendizaje contribuye a formar personas críticas, justas y solidarias.

Inspirado en la filosofía práctica del maestro Lenin Mendieta, el docente de Educación General Básica es más que un transmisor de información: es un agente ético y mediador del pensamiento reflexivo, su papel consiste en cultivar la curiosidad intelectual y moral de los estudiantes, promoviendo el diálogo, escucha activa y cooperación; propone que el docente encarne los valores que enseña, convirtiéndose en ejemplo vivo de compromiso y coherencia moral. Esta idea converge con Campos (2023), quien sostiene que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las condiciones para

su producción o construcción; la ética docente se manifiesta, entonces, en la manera en que el educador fomenta la autonomía, el respeto por la diversidad y la conciencia crítica, formando sujetos capaces de interpretar su realidad, actuar en ella con responsabilidad.

Para Mendieta, la enseñanza ética y filosófica desde edades tempranas es esencial para formar ciudadanos conscientes y comprometidos con su entorno social porque educar filosóficamente implica enseñar a los niños a pensar por sí mismos, a dialogar con los demás y a construir juicios morales desde el respeto y la solidaridad. En sintonía con Chaddha & Agrawal (2023), quien plantea la necesidad de una educación para la ciudadanía moral, el profesor Mendieta defiende que el aula debe ser un espacio de encuentro donde se aprenda a convivir, a cuestionar y a decidir con sentido ético; de esta manera, la educación básica se convierte en el punto de partida para una sociedad más humana, democrática y justa, en la que cada niño aprenda que pensar críticamente es también un acto de amor y responsabilidad hacia los otros y hacia el mundo.

Introducir la ética y el pensamiento crítico desde la Educación General Básica es, a nuestro juicio, una apuesta de largo plazo con impacto profundo; los niños y niñas traen consigo curiosidad, imaginación, capacidad de asombro y preguntas genuinas que el sistema muchas veces domestica o ignora.

Pero si valoramos esas capacidades y las orientamos hacia el diálogo, la reflexión, el discernimiento y la autonomía, estamos formando personas capaces de sostener una vida con sentido y de participar constructivamente en la sociedad, la educación básica no solo debe transmitir conocimientos, sino fomentar actitudes: cooperar, escuchar, respetar, decidir, asumir responsabilidad; el docente de básica se convierte en agente ético, facilitador de experiencias de ciudadanía, designando el aula como laboratorio de humanidad.

CONCLUSIÓN

A partir de los aportes del profesor Lenin Mendieta Toledo, se evidencia que la filosofía debe recuperar su función crítica, emancipadora y humanista; su pensamiento invita a replantear la realidad contemporánea desde una mirada que une razón y sensibilidad, crítica y compasión. Frente a un mundo marcado por la tecnociencia, consumismo e indiferencia moral, la filosofía se convierte en un acto de resistencia intelectual y ética, un llamado a pensar con profundidad, cuestionar las estructuras injustas y actuar con sentido de responsabilidad; la obra del maestro ecuatoriano Lenin Mendieta reafirma que pensar filosóficamente es también un modo de vivir éticamente.

El pensamiento mendietiano demuestra que la docencia universitaria y la Educación General Básica son escenarios de transformación moral y social, donde se forman las bases del pensamiento crítico y de la convivencia democrática; el maestro debe ser mediador de la conciencia, promotor del diálogo y ejemplo de compromiso ético, la educación, en esta visión, no es transmisión de datos, sino formación integral del ser humano. Por ello, integrar la reflexión filosófica en las aulas significa abrir caminos hacia una pedagogía de la libertad, donde los estudiantes aprendan a pensar por sí mismos, a discernir con justicia y a actuar con empatía ante los desafíos del mundo actual.

Asimismo, la reflexión de Mendieta Toledo coloca a la alteridad, la justicia y la responsabilidad moral en el centro de toda acción humana, su pensamiento propone una ética que reconozca al otro como sujeto de dignidad y no como objeto de utilidad, en sintonía con Lévinas, Cortina y Dussel; esta ética del encuentro constituye el cimiento de una ciudadanía consciente, solidaria y esperanzada, capaz de reconstruir el tejido social desde la educación, la participación y el respeto por la vida. Así, la filosofía mendietiana trasciende el ámbito académico para convertirse en una guía de acción ética que orienta hacia un futuro más humano, justo y sostenible para América Latina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boaventura, S. (2006). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires) Boaventura de Sousa Santos. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf>

Calderón Leyton, E. (2024). Ética y tecnología: Reflexiones sobre un uso responsable y transformador en América Latina. CUHSO (Temuco), 34(1), 356–381. <https://doi.org/10.7770/CUHSO-V34N1-ART662>

Campos, P. E. (2023). La solidaridad como valor moral: un acercamiento epistemológico para su educación. *Revista Cubana de Educación Superior*, 42(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142023000100018

Castillo, M., & Montoya, J. C. (2023). La sociedad del cansancio y el rendimiento a la luz del pensamiento de Chul-Han. *Angwa Pana*, 23(3). <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/jangwapana/article/view/5160>

Chaddha, R., & Agrawal, G. (2023). Ethics and Morality. *Indian Journal of Orthopaedics*, 57(11), 1707. <https://doi.org/10.1007/S43465-023-01004-3>

De Siqueira, J. E. (2001). EL PRINCIPIO DE RESPONSABILIDAD DE HANS JONAS. *Acta Bioethica*, 7(2), 277–285. <https://doi.org/10.4067/S1726-569X2001000200009>

Dussel, E. D. . (2017). Filosofías del sur: descolonización y transmoderindad. <https://studylib.es/doc/9353545/enrique-dussel---filosofi%CC%81as-del-sur---descolonizacio%CC%81n-y...>

Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía (Paz e Terra S.A.). <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>

- Galeano, E. (1998). Patas Arriba La Escuela Del Mundo Al Revés. https://resistir.info/livros/galeano_patas_arriba.pdf
- Guartambel, Y. P. (2024). Emergencia Climática y Ecología de la Esperanza. Editorial Don Bosco -LNS. <https://yakuperez.com/wp-content/uploads/2024/05/Emergencia-Climatica-y-Ecologia-de-la-Esperanza.pdf>
- Herbert, M. (1954). El Hombre Unidimensional. Editorial Ariel, S. A. https://monoskop.org/images/9/92/Marcuse_Herbert_El_hombre_unidimensional.pdf
- Islas, A. (2020). Ética profesional en el ejercicio del derecho (O. G. Marina, Ed.; Primera edición). <https://comunicacion-cientifica.com/wp-content/uploads/2021/06/6.-Etica-profesional-INTERIORES-PDF2.pdf>
- Lévinas, E. (1991). Ética e infinito. (J. M. Díez, Trad.) s/c: EPUBLIBRE.
- Lipman, M. (2016). El lugar del pensamiento en la educación. Octaedro, 6(August), 128. https://www.academia.edu/37990508/El_lugar_del_pensamiento_en_la_educaci%C3%B3n
- Luban, D., & Wendel, B. (2020a). La filosofía de la ética profesional: una historia entrañable. Revista de Derecho (Valdivia), 33(2), 49–78. <https://doi.org/10.4067/S0718-09502020000200049>
- Martin, A. (2022). Byung-Chul Han. Infocracia: la digitalización y la crisis de la democracia. Revista de Filosofía, 79, 209–210. <https://doi.org/10.4067/S0718-43602022000100209>
- Mendieta, L. (2022). Tareas filosóficas. Textos para criticar (Fundación Editorial Crisálidas, Ed.). <https://editorialcrisalidas.com/wp-content/uploads/2022/11/Tareas-de-filosofia-etica-y-politica.pdf>
- Ortega, J. (2023). ¿Cómo atender a la presencia del otro? un diálogo entre Husserl y Lévinas. Andamios, Revista de Investigación Social, 20(52), 387–410. <https://doi.org/10.29092/UACM.V20I52.1021>
- Ortega, P. (2024). EL “OTRO” EN LA ANTROPOLOGÍA DE E. LEVINAS. REVISTA A BOLETÍN REDIFE, 1(13). https://www.researchgate.net/publication/377105065_El_otro_en_la_antropologia_de_E_Levinas
- Ponce, C. (2025). Educación ética: construyendo sociedades justas y humanas. Revista Para El Aula-IDEA-UxE-Edición No, 54. <https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2025-05/pea-54-002.pdf?itok=JPdy8Wo9P3>
- Rivera, A. C. (2025). Competencias socioemocionales en docentes: una revisión sistemática. Revista InveCom, 5(3). <https://doi.org/10.5281/ZENODO.14642456>
- Rodríguez, R., Rodríguez, A., & Milanés, R. (2023). El pensamiento filosófico ante los retos planteados por la motricidad humana y la inteligencia artificial. Revista Mapa, 33(3), 30–48. <https://revistamapa.org/index.php/es/article/view/396>
- Sartre, J. P. (1973). El existencialismo es un humanismo. In Seminario de profesores de filosofía. https://www.ucm.es/data/cont/docs/241-2015-06-16-Sartre%20%20El_existencialismo_es_un_humanismo.pdf
- Silva, W. (2021). Racionalidad para los humanos. Análisis Filosófico, 41(1), 67–89. <https://doi.org/10.36446/AF.2021.345>

La neuroeducación como herramienta para potenciar el aprendizaje en niños de 4 a 5 años

Neuroeducation as a tool to enhance learning in children aged 4 to 5 years

Martínez Cruz Gisella Estefanía¹, Martínez Galarza Yelitza Betzabeth², Morán Quintero Dayana Jazmín³,

Mora Espinoza Nallely Nayla⁴

Resumen

La neuroeducación emerge como enfoque innovador que integra neurociencia y educación para optimizar el aprendizaje en la primera infancia, aprovechando la neuroplasticidad cerebral. Esta investigación revisa 31 estudios de bases como Scielo, Redalyc y Dialnet, analizando su aporte en el desarrollo cognitivo-emocional de niños preescolares. Los hallazgos evidencian que la neuroeducación guía a los docentes en la implementación de estrategias basadas en los principios del cerebro, especialmente en la atención individualizada y el diseño de entornos estimulantes. Se destaca su rol clave para prevenir dificultades de aprendizaje mediante intervenciones tempranas que potencian la plasticidad neural. Las ventajas incluyen la sinergia entre ciencias, el uso de la motivación y el juego como herramientas pedagógicas efectivas. Sin embargo, se identifican limitaciones: escasa formación docente en neurociencias, falta de estandarización metodológica y limitada profundidad científica en algunos estudios. Se concluye que, aunque prometedora, la neuroeducación requiere mayor rigor investigativo y formación especializada para su implementación efectiva y sostenible en contextos educativos informales y formales.

Palabras claves: Neuroeducación, primera infancia, aprendizaje significativo.

Abstract

Neuroeducation emerges as an innovative approach that integrates neuroscience and education to optimize learning in early childhood, harnessing brain neuroplasticity. This research reviews 31 studies from databases such as Scielo, Redalyc, and Dialnet, analyzing their contribution to the cognitive-emotional development of preschool children. The findings show that neuro-education guides teachers in implementing strategies based on brain principles, especially in individualized attention and the design of stimulating environments. Its key role in preventing learning difficulties through early interventions that enhance neural plasticity is highlighted. Advantages include the synergy between sciences and the use of motivation and play as effective pedagogical tools. However, limitations are identified: limited teacher training in neuroscience, lack of methodological standardization, and limited scientific depth in some studies. It is concluded that, although promising, neuro-education requires greater research rigor and specialized training for its effective and sustainable implementation in both informal and formal educational contexts.

Keywords: Neuroeducation, early childhood, meaningful learning.

1. Universidad de Guayaquil, Guayas, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7146-4162>. gisella.martinezcc@ug.edu.ec
2. Universidad de Guayaquil, Guayas, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0384-310X>. yelitza.martinezg@ug.edu.ec
3. Universidad de Guayaquil, Guayas, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2393-8896>. dayana.moranq@ug.edu.ec
4. Universidad de Guayaquil, Guayas, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2873-8708>. nallely.morae@ug.edu.ec



INTRODUCCIÓN

Contextualización de la neuroeducación como herramienta para potenciar el aprendizaje en la primera infancia a nivel mundial y local

La neuroeducación es una intersección de la neurociencia, en el ámbito de la psicología y pedagogía se enfoca en el estudio del área del cerebro humano, en este último, se realizan procesos regulares que coadyuvan a: desarrollo de la atención, aspectos sociales, emocionales y de memoria, todo esto gracias a la motivación. Este proceso aporta en el salón de clases para optimizar la adquisición de los nuevos conocimiento (Nieves, 2024).

La neuroeducación se ha convertido en una estrategia de apoyo en las labores de los profesionales en el contexto escolar, en especial en las prácticas continuas de los docentes y psicopedagogos. Por tanto, es preciso que se fortalezcan las estrategias en diferentes áreas para la aplicación de las intervenciones que solucionen problemáticas reales, mismas que acontecen en las instituciones públicas y fiscales (Figueroa y Farnum, 2020).

A nivel mundial, se realizan estudios sobre los aportes de la neurociencia en el ámbito educativo para el desarrollo de los aprendizajes, se analizan relaciones significativas entre los contextos de la educación, se plantean soluciones a las dificultades que mantienen los estudiantes mediante el uso de propuestas de investigación, en la necesidad de establecer los aportes de la neurociencia y educación (Cabanés et., 2023).

A nivel internacional, algunas investigaciones apuntan que la educación en la primera infancia es indispensable y de calidad, por enfocarse en teorías de los principios del desarrollo cognitivo.

De esta forma, se marcan las diferencias que son significativas para que se mantenga un seguimiento del trayecto educativo de los infantes. En tal sentido, por citar un ejemplo, en Colombia, se aplicó un estudio a 1.200 niños entre las edades de 0 a 5 años, mediante la obtención

de la muestra se reflejaron efectos positivos del programa de educación direccionado en los procesos cognitivos, sociales y lingüísticos (Instituto Nacional de Investigación sobre la Educación Infantil, 2023).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en los últimos años han realizado una variedad de estudios sobre el cerebro del ser humano frente a diversos temas relacionados al proceso del aprendizaje en la primera infancia y a las necesidades especiales. Los hallazgos determinan un índice elevado de problemas de los niños por déficit de atención e hiperactividad, se calcula la existencia del 10% de afectaciones directas en niños y niñas que no mantienen tratamientos, por lo cual, se generan desafíos para los docentes en el proceso de la enseñanza – aprendizaje (como refiere García, 2022).

En la actualidad, se evidencian evoluciones en el ámbito escolar, mismos que se refieren al conocimiento del enfoque de la neuroeducación, esto dado que brinda respuestas científicas ante los diferentes desafíos que se proyectan con el docente, y, en especial en los padres de familia con casos particulares de sus hijos dentro del salón de clases. La nueva enseñanza exige metodologías acordes a la situación en el plano cognitivo, emocional y sensorial, de esta manera, se adecua los entornos de los aprendizajes por medio de acciones que motiven, a través del juego, en dinámicas, actividades estratégicas o recursos didácticos físicos - tecnológicos (como se menciona en Zambrano et al., 2025).

En Ecuador, el sistema de enseñanza es contemporáneo; sin embargo, aún se lucha por solucionar los problemas y necesidades de los infantes, desde la promoción de contextos sociales y culturales complejos con enfoques en acciones de la enseñanza constructivista, con un poco de lo tradicional. Por consiguiente, se considera la neuro-didáctica, una rama de la neurociencia que aparece para tratar de responder a las actividades pedagógicas al igual que la neuroeducación. Este proceso científico ofrece una variedad de explicaciones acordes a los mecanismos cognitivos que responden ante el

aprendizaje, con esto, de manera teórica, se logra el mejoramiento de los procesos de la enseñanza (como señalan Briones et., 2025).

El Sistema Educativo Nacional de Ecuador, desde el enfoque de la neuroeducación se mantiene en etapas tempranas con innovaciones mínimas, porque la evidencia científica señala que la educación en Ecuador presenta dificultades de aprendizajes. Se reflejan en las evaluaciones nacionales e internacionales que el sistema nacional de educación con sus estudiantes, están por debajo de las calificaciones de la media. Por ejemplo, según las pruebas PISA-D2018, el país en la lectura, matemáticas y ciencias, está en la calificación media. También, en las evaluaciones nacionales del programa “Ser Estudiante”, con un reporte de menos del 50% que no alcanzan los niveles de satisfacción en las diferentes áreas de conocimientos específicos (Ministerio de Educación de Ecuador, 2021).

Es relevante la aplicación de la neuroeducación, porque se fundamenta que las etapas de 4 a 5 años son críticas, los cerebros de los niños no se encuentran estructurados para consolidar el aprendizaje, estos requieren de las experiencias educativas que brinda el docente.

Importancia de la neuroeducación en el aprendizaje de los niños de 4 a 5 años

La neuroeducación es una de la disciplina que aporta en el aprendizaje de los infantes, por combinar aportes como la neurociencia pedagógica y psicología de la educación, que estudian la comprensión del cerebro de las personas que aprenden. En este contexto, los niños de 4 a 5 años, es preciso que se desarrollen en la formación de las habilidades plásticas.

La neuroeducación tiene como objetivo orientar la práctica pedagógica mediante una efectiva transmisión de conocimientos al cerebro. Esto es posible por medio de sugerencias específicas que garanticen un proceso apropiado de enseñanza-aprendizaje (Cabanes et al., 2023). Como disciplina, es esencial para la programación del currículo nacional, incluyendo contenidos

apropiados a las necesidades de los niños. Esto implica el diseño de procesos efectivos que aseguren una estimulación sensorial y emocional posible para que los niños puedan estar completamente integrados en su contexto social.

De este modo, se generan procesos neuronales que llevan al profesor a crear tácticas educativas que potencien las intervenciones para estimular la memoria y también los aspectos emocionales, cognitivos, sociales y afectivos, con el objetivo de alcanzar un aprendizaje significativo. Según los autores Lara et al., (2025), la neuroeducación es fundamental para el desarrollo del aprendizaje en la primera infancia, pues optimiza el cerebro para aprender desde un enfoque interdisciplinario. Esta fase señala el comienzo del desarrollo emocional y social. Está relacionada con la neuroplasticidad y simboliza una etapa significativa de organización neuronal. Es esencial que se implementen tácticas de intervención que fomenten prácticas educativas constantes, personalizadas a las necesidades evolutivas de los niños.

Implementar este proceso en el sector educativo, particularmente en el aula de los niños, significa una contribución importante al entorno donde se produce el aprendizaje, la afectividad y el respeto, fundamentado en la creación de espacios que se adaptan a la velocidad del crecimiento del niño. Así, se puede fomentar la participación de los niños a través de actividades grupales y simbólicas, lúdicas y musicales que estimulan la conexión neuronal. En este aspecto, los educadores hacen uso de estos espacios para aprender y vivir experiencias que resultan muy beneficiosas para el desarrollo de capacidades prácticas y cognitivas.

Según Magallanes (2023), el potencial para mejorar el aprendizaje depende en gran parte de las medidas que tome el maestro frente a los diferentes obstáculos que los alumnos afrontan en su vida escolar. La escasez de recursos apropiados, el acceso restringido a la innovación y la continuidad de las técnicas tradicionales de enseñanza son las resistencias que más se presentan (Weyandt et al., 2020). Si bien existen

limitaciones en la práctica, es responsabilidad del docente implementar soluciones que se ajusten a cada contexto específico. Por lo tanto, es esencial examinar detenidamente los hallazgos, detectar los problemas y encontrar soluciones efectivas para superar los obstáculos existentes en el aula de educación inicial.

La neuroeducación es esencial en la educación de niños de 4 a 5 años, porque facilita que el maestro identifique las emociones, los comportamientos y las habilidades de los pequeños para perfeccionarlas constantemente. Asimismo, se establecen lazos afectivos seguros en un ambiente emocional que promueve la formación de la confianza, el amor propio, la curiosidad y otras características importantes durante los primeros años de vida. En consecuencia, la neuroeducación no solo mejora el rendimiento emocional y cognitivo de los niños, sino que también promueve atributos como la empatía, la creatividad, el pensamiento crítico, el dinamismo y la felicidad, lo cual los prepara para su vida futura.

Políticas nacionales y marcos internacionales de referencia

Es esencial que las políticas públicas promuevan los avances más relevantes en neuroeducación dentro del ámbito educativo a nivel nacional. Esto se debe a que, desde su primera etapa, los niños empiezan a aprender al absorber y organizar información para desarrollar habilidades plásticas, utilizando estímulos específicos según el área cognitiva. En el análisis de Jolles & Jolles (2021) acerca de la neuroeducación, se destaca que los profesionales en el campo educativo deben obtener conocimientos fundamentados en la alfabetización neurocientífica, cuyo objetivo es traducir adecuadamente los problemas fundamentales dentro del aula.

Según marcos internacionales de la UNESCO, las líneas de política educativa y los estándares se fundamentan en la atención prioritaria a la primera infancia, alineándose con las estrategias de la neuroeducación. Este proceso favorece la metacognición, la memoria y las acciones activas

de los infantes, garantizando que la enseñanza sea adecuada, inclusiva, equitativa y justa para todos. La UNESCO destaca que una atención y educación inclusiva en la primera infancia no solo prepara a los niños para la escuela primaria, sino que promueve su bienestar emocional y cognitivo a lo largo de la vida, constituyendo una inversión fundamental para la equidad y la cohesión social (Peregrina y Gallardo, 2023).

En el ámbito nacional, se han puesto en marcha programas de servicios enfocados en la primera infancia, como el Servicio de Atención Familiar para la Primera Infancia (SAFPI), que satisface las necesidades de las familias con niños pequeños a través de tácticas elegidas por los educadores. Este programa, que se lleva a cabo en Ecuador y está destinado a niños de 3 y 4 años, busca un desarrollo integral al abordar aspectos sociales, lingüísticos, emocionales, motrices y sensoriales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2018-2023).

Justificación y objetivos

El impacto que mantiene la neuroeducación en el aprendizaje es esencial, porque mediante la aplicación de las estrategias de enseñanza se convierten las prácticas tradicionales en innovadoras, a decir, se fomentan contenidos actualizados, indispensables que fomenten la cultura, valores, movimientos y relaciones sociales con los estudiantes. Pese a la creciente relevancia en el contexto educativo, existen limitaciones en la efectividad de la aplicación, porque poco existe la implementación de las estrategias neuroeducativas (Freire et al., 2025).

Apenas un porcentaje limitado de los docentes consideran importante la aplicación de las metodologías actualizadas basadas en la neurociencia, refleja que existe un déficit en el conocimiento científico de los profesionales. Por esta razón, es importante que se desarrollen prácticas en el salón de clases con la neuroeducación para evitar los vacíos que ocasionan dificultades en las habilidades de los niños, además en las implicaciones pedagógicas de los educadores por estar en primera fila en el proceso de la enseñanza (Freire et al., 2025).

Atender los problemas en el proceso de la enseñanza – aprendizaje, es preciso que se realicen cambios sostenibles dentro del sistema educativo de la primera infancia, se justifica que es necesario que se identifiquen, analicen y realicen intervenciones estratégicas en los principales problemas cognitivos desde una enseñanza basado en aspectos de la neuroeducación, en la orientación de las prácticas de los docentes en el desarrollo de las habilidades, capacidades y destrezas de los infantes, ante la diversidad de necesidades que se presentan en el salón de clase.

Objetivo general

Examinar la bibliografía vinculada a la determinación de cómo ayuda la neuroeducación a optimizar los procesos de aprendizaje en niños preescolares.

Objetivos específicos

- Detectar principios de neuroeducación que se utilizan en etapa preescolar.
- Examinar investigaciones que evalúan los resultados del aprendizaje desde perspectivas de neuroeducación.
- Examinar las ventajas y limitaciones identificadas en la literatura.

DESARROLLO

La neuroeducación es una de las disciplinas que integran la práctica del docente para el desarrollo de aprendizajes, mantiene vinculaciones con la psicología cognitiva y la pedagogía, para el óptimo desenvolvimiento en el cerebro del ser humano. Se origina desde en el final del siglo XX, cuando empezaron las investigaciones relacionadas con la neurociencia, en la explicación del funcionamiento del cerebro en diversas situaciones que se encuentran sometidos las personas (De la Cruz, 2025).

Es importante conocer los principales principios de la neuroeducación en la etapa del preescolar, además de las investigaciones que evalúan los resultados del aprendizaje con el aporte de la

neuroeducación y de las ventajas o limitaciones existentes en el proceso que emplea esta ciencia para el análisis de literaria.

Principios de la neuroeducación en la etapa preescolar

La neuroeducación se mantiene bajo principios articulados en el conocimiento científico relacionado con el cerebro y el aprendizaje, el principal principio que se fundamenta es la atención individualizada del infante, implica que, el cerebro de cada ser humano es único, en la forma de pensar, razonar y actuar (Zambrano et., 2025). De esta manera, se crean experiencias diferentes al ritmo de maduración del área cognitiva, otro de los principios que se menciona es de las emociones, por ser un motor que impulsa a que los niños deseen aprender, dependiendo de la condición que muestre ante las demás personas, porque las experiencias que son positivas motivan al escolar.

Se mencionan los siguientes principios:

Plasticidad cerebral y aprendizaje significativo, es uno de los principales principios considerados, porque consiente que exista la capacidad de asimilar la información desde edades tempranas, modificando la estructura y funciones con la aplicación de acciones bajo la experiencia. En los primeros años de vida del niño, el cerebro está expuesto a procesos de plasticidad, otorga que las experiencias en el campo de la educación sean fortalecidas de manera oportuna, entre las conexiones neuronales para la adquisición del aprendizaje significativo (Canga et al., 2025).

Neuroplasticidad como ventajas y oportunidades para los niños, en el primer año escolar el cerebro de los niños es de capacidad plástica – receptivos, con estimulaciones básicas, en esta etapa son privilegiados para potenciar el aprendizaje. Por consiguiente, desde el salón de clase se deben aprovechar las oportunidades en la experiencia para intervenir esta capacidad de alto grado de plasticidad con el uso de juegos, estimulaciones y enseñanzas actualizadas. Según (Canga et al., 2025), la plasticidad cerebral de

los niños, tiene la capacidad de modificar las funciones básicas por medio de la aplicación de acciones experimentales para evitar algún daño o incrementar el aprendizaje. El cerebro posee estructuras que organizan los contenidos en especial cuando existe una enseñanza motivacional, se aprende desde la interacción activa o con retroalimentaciones.

Integración de aspectos cognitivos, emocionales y sociales, como principio en la neuroeducación en el desarrollo del aprendizaje, ocurre cuando existen situaciones emocionales o de relaciones sociales, se integran con la facilidad de entrenar al cerebro en vivencias que mejoran las habilidades, participación y conductas de los niños (Lafay et al., 2023). De acuerdo con las perspectivas de los autores se trabaja en la autorregulación emocional, la interacción, memoria, atención y cognición en el salón de clase con los niños que mantienen deficiencias emocionales y de comunicación.

Aplicación de la motivación, exploración y el juego en el aprendizaje, la neuroeducación en el aprendizaje se desarrolla cuando existe en los niños la motivación, las ganas de aprender de forma indirecta con el juego o cuando existe un ambiente de exploración en el descubrimiento. Según (Varas et al., 2024) el juego es considerado una de las estrategias didácticas efectivas a nivel mundial para lograr que de forma efectiva se desarrollen las competencias básicas en el aprendizaje, por poseer métodos innovadores y dinámicos.

Último principio considerado, es sobre las adaptaciones para el desarrollo del aprendizaje individual con diferencias pedagógicas, se enfatiza que en la neuroeducación cada cerebro es diferente, mantienen estilos, velocidad y lentitud para aprender, la enseñanza se adapta al ritmo de cada personaje. En este aspecto, según (Coque et al., 2024) ante la diversidad de evoluciones cognitivas en el contexto educativo, entre los reconocimientos e integraciones del estilo del aprendizaje, se establecen las metodologías de enseñanza con la finalidad de responder al éxito que requiere el infante.

La educación anuncia etapas críticas, es primordial que las bases de la enseñanza se desarrollen a partir de las experiencias, motivación, el juego, metodologías y diversidad de aportes científicos para el desarrollo cognitivo, al convertirse en aspectos necesarios únicos que logren el aprendizaje en el infante.

Aprendizajes desde perspectivas de la neuroeducación

Los descubrimientos de la neurociencia, la psicología y la educación se unen con el afán de comprender desde una perspectiva pedagógica inicial en cómo el cerebro aprende y en cómo la enseñanza actual aporte en el proceso del nuevo conocimiento. La neuroeducación une las ciencias con la finalidad de que el cerebro del infante aprenda mediante la práctica educativa.

La intervención es el proceso ideal para conocer cómo aprende el individuo en el entorno, en las prácticas del docente se evita la repetición y la monotonía, se consideran mejor las dinámicas actuales, grupales y divertidas, donde aprenden en un ambiente de satisfacción, con el fin en común de los actores en el aprendizaje (Figuerola S. K., 2021). De esta forma, el estudiante se libra de la presión, el estrés y de los errores, porque se activan las emociones positivas mientras aprenden, la efectividad del aprendizaje continuo sin interrupciones.

La neuroeducación desarrolla la plasticidad cerebral, destaca que el cerebro del ser humano es un órgano fácil de manipular, estático y que se adapta a diferentes situaciones de la vida del estudiante. En la plasticidad cerebral el docente concibe el aprendizaje de los estudiantes como un proceso no fijo, sino que se adapta a cambios mediante procesos dinámicos e innovadores que son inclusivos o activos. Aprovecha las ventajas de fomentar aprendizajes útiles para la vida, no solo en optimizar los resultados, sino en el avance de la educación con los estilos o ritmos del aprendizaje (Vistin et al., 2025).

El aprendizaje ocurre cuando se crean ambientes adecuados en la curiosidad de los niños, en la

atención y emociones sociales. Sí, el docente no observa estas conductas le será difícil continuar el proceso de enseñanza, porque las condiciones del cerebro se encuentran inactivas, son situaciones donde no se organizan las nuevas conexiones por la dirección del formador para alcanzar el éxito en la enseñanza.

La neuroeducación aborda factores neurobiológicos como la atención, la motivación y emociones en el aprendizaje. Se reduce a los procesos de datos informativos que fundamentan el aporte de la atención, motivación y de las emociones en la vida social de los infantes. La distracción del infante ocasiona que exista un desequilibrio en el aprendizaje, el cerebro no capta las situaciones, menos entiende por el proceso que desarrolla, se somete al estrés. Por ende, el diseño de los ambientes en la enseñanza es un factor esencial que favorece al conocimiento (Freire et al., 2025).

La neuroeducación requiere de las prácticas de literacidad, colaboración y conciencia crítica, porque el aprendizaje consiste en iniciar las enseñanzas con el aporte del profesional en la educación para el desarrollo del cerebro humano, entre colaboraciones de neurocientíficos que se enfocan en cómo la persona aprende. En este aspecto, la clave inicia cuando se aplican actividades de desarrollo emocional en los niños para dar inicio de la práctica educativa (Vistin et al., 2025).

Ventajas y limitaciones de la neuroeducación

La neuroeducación ofrece combinaciones requeridas para mejorar los procesos de la enseñanza, el objetivo es comprender las funciones del cerebro porque de esta forma se diseñan las propuestas de intervención educativa eficaces, en la motivación de la participación de los estudiantes.

Sin embargo, aunque la neuroeducación ofrece ventajas también existen las limitaciones en el contexto escolar, que se encuentran relacionadas con los hallazgos científicos en la enseñanza de la docencia y en procesos cerebrales complejos.

Se mencionan las ventajas y limitaciones en el contexto de la neuroeducación:

Entre las principales ventajas se considera que mejora el aprendizaje, se realizan procesos para comprender el cerebro del ser humano, en las habilidades de memorizar y procesar la información, lo pertinente para el diseño de las estrategias de intervención. Además, se vincula con la ciencia y la educación, porque mediante la unión de ambas ciencias el profesional conoce las conductas de los niños, utiliza las estrategias correctas y mejora la práctica en el aprendizaje (Seminario, 2025).

Realiza atenciones a la diversidad de los aprendizajes de los estudiantes, porque valida que el cerebro aprende de formas diversas, de esta forma, se seleccionan las metodologías acordes a la inclusión y aprendizajes individuales (Ministerio de Educación, 2024). Conlleva a fortalecer el aprendizaje por medio de la motivación, trabajos grupales y las emociones, porque se valorizan aspectos importantes como las relaciones, emociones, la curiosidad y el bienestar de los niños que logren aprender para la vida.

También, promueve el aprendizaje duradero, que consiste en la formación de conocimientos útiles en el ambiente de los estudiantes. Se gestionan prácticas bajo experiencias, con actividades multisensoriales dentro del contexto para la consolidación del aprendizaje para continuos años (Meneses, 2020). Por último, previene las dificultades en el aprendizaje, porque identifica el problema, se buscan soluciones metodológicas para la atención oportuna de los trastornos en el aprendizaje, de esta forma, se interviene bajo la prevención continua.

Las limitaciones en la neuroeducación se mencionan:

Existencia de estudios de complejidad científica, la poca interpretación y desconocimientos de esta ciencia produce que los docentes no comprendan el proceso que conlleva manejar las prácticas en el salón de clase (Chávez, 2025).

Son interpretaciones difíciles para la mayoría de profesionales que son básicos en la enseñanza, cada hallazgo es importante y requiere de un especialista que forme nuevos conocimientos con los profesionales, aunque es útil.

Limitaciones en el área cognitiva de los niños, referente a problemas de trastornos neurológicos en los primeros años de estudio. Según los autores (Vargas et al., 2024) la neurociencia expone una variedad de trastornos que son fáciles de conducir y otros que necesitan del apoyo de docentes extras en el proceso de la educación.

Falta de la formación docente, la mayoría de los profesionales desconocen de temas en neuroeducación, se enfocan en otros problemas específicos en la primera infancia, lo cual, se les dificulta llegar al aprendizaje significativo (Ceballos, 2025). También, las limitaciones de la neuroeducación se menciona la carencia de la ética y metodologías, este desconocimiento afectaría las formas de enseñar en el contexto escolar.

En síntesis, la neuroeducación ofrece al mundo educativo forma de mejorar las prácticas de enseñanza, desde la comprensión del cerebro del ser humano, hasta la aplicación de procesos de carácter científico, una fórmula de aportes psicológicos y pedagógicos que evitan que se crean interpretaciones erróneas en el sistema actual, un fundamento esencial que guía la enseñanza – aprendizaje de los profesionales en la primera infancia.

La neuroeducación como herramienta en el desarrollo del aprendizaje

Esta ciencia se asocia con la didáctica, incorpora recursos elementales que proponen teorías de evolución en el aprendizaje, un conjunto de estrategias que se consolidan mediante la aplicación de la neuroeducación, en varios niveles educativos. Desde la educación inicial, responde con métodos tradicionales y actuales para una conexión biológica y funcional (Vargas et al., 2024). Con el aporte de la neurociencia, otorga fundamentos válidos para la comprensión

del aprendizaje en aspectos de memorización, emocional y de atención, un campo que contribuye en los procesos mentales para que se implique el almacenamiento y recuperación de los datos esenciales en el diseño de estrategias ideales para la edad del escolar (Canga et al., 2025).

La neuroeducación se enfoca en realizar aportes en la plasticidad cerebral para que el niño logre el aprendizaje significativo. No solo en que el infante se adapte al entorno, también crea escenarios de enseñanza innovadora, donde se activen mecanismos de integración del sistema límbico, de la corteza prefrontal y del hipocampo, estos componentes permiten que exista el aprendizaje, determinando funciones como la parte social y emocional de los estudiantes (Briones y Benavides, 2021).

En el área cognitiva de los niños se trabaja la memoria, atención y funciones ejecutivas, son los pilares que sustentan el área neurocognitiva en el aprendizaje. La atención selectiva permite que se conciben estímulos y los recursos focalizados; la memoria, codifica, almacena información y recupera los procesos; y, las funciones ejecutivas, se establecen en la corteza prefrontal, correspondiente a la toma de decisiones, respuestas de conductas y flexibilidad (Canga León et al., 2025).

El aprendizaje de los niños se produce en la corteza cerebral, mediante procesos de comunicación interneuronales. La neuroeducación permite la comprensión de aquello que ocurre en el cerebro, mientras las personas aprenden, inciden en la consideración de métodos y procesos que gestionan la adquisición del nuevo aprendizaje (Simón et al., 2021). Se analizan datos importantes sobre la neuroeducación, desde la neurodidáctica correspondiente a la aplicación de procesos cognitivos que incitan a los niños en realizar actividades que les permitan construir el nuevo conocimiento.

Es importante el diseño de propuestas que estén enfocados en el juego educativo multisensoriales, un ejemplo que otorgan los procesos de la

neurodidáctica en la neuroeducación. De esta forma, se fusionan los estímulos auditivos, gustativos, visuales y táctiles por medio del juego, porque genera un diverso accionar en las áreas del cerebro, desde la curiosidad del niño en conocer aquello que el docente le tiene preparado. Despertar la curiosidad y atención no es fácil en los infantes, se requiere del juego como medio de motivación, desde la práctica que relaciona el aprendizaje intencional con actividades que muestran mejoras en la conducta del escolar (Sagñay, 2025). Los niños muestran interés cuando están expuestos ante el juego, mejoran de forma significativa las habilidades cognitivas, emocionales y sociales con enseñanzas actualizadas por los profesionales, la neuroeducación complementa la labor del educador.

CONCLUSIONES

Los principales principios de la neuroeducación en la etapa de preescolar consisten en la preparación de la labor explícita del profesional. Se mencionan estrategias para el aprendizaje significativo, mediante las intervenciones, estimulaciones multisensoriales, en la lúdica, acciones colaborativas, desarrollo de las emociones, atención en el ritmo del aprendizaje y aporte a cada proceso cognitivo individual de los niños. Mediante las prácticas, se fortalecen los aprendizajes, conexiones neuronales, motivaciones, área cognitiva, emocional, conductas y aspectos sociales desde la primera infancia, una de las etapas de modificación en la plasticidad cerebral.

En los aportes de las investigaciones consideradas sobre los resultados del aprendizaje con la neuroeducación, se menciona la integración de las diferentes perspectivas que conducen a la mejora de la memoria, atención, rendimiento y autorregulación. Los estudios se enfocan en la fusión de las ciencias para obtener resultados positivos en el proceso de la enseñanza – aprendizaje, desde la neuroeducación. Además, del aporte para el desarrollo del movimiento, emociones y la curiosidad de los niños para una maduración cerebral adecuada. Además,

se reconoce el valor de fortalecer el aporte del docente mediante las capacitaciones en la neuroeducación, donde se logre ajustar los contenidos de acuerdo con el ritmo del aprendizaje de los infantes.

Las principales ventajas de la neuroeducación se direccionan en la habilidad del docente en crear ambientes de aprendizajes inclusivos y equitativos, en optimizar el rendimiento escolar, en aplicar medios de motivación y en promocionar vínculos de desarrollo cuerpo - mente. En cambio, en las limitaciones se mencionan la falta de comprensión de conceptos neurocientíficos por los profesionales en la educación, en las limitadas capacitaciones en la neurodidáctica y en la tendencia de mal interpretar los conocimientos científicos de esta ciencia. Es importante que exista el trabajo en conjunto de los educadores, psicólogos y neurocientíficos en el campo de la educación para que las prácticas sean continuas y efectivas, en la obtención de resultados viables dirigidos en la primera infancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Briones, C. N., Cárdenas, L. L., Pérez, A. Y., Orozco, V. J., & Salazar, R. S. (2025). Neurodidáctica para el aprendizaje de los estudiantes de educación general básica en Ecuador. *Multidisciplinary Journal of Sciences, Discoveries, and Society*, 2(3), e-228. doi: <https://doi.org/10.71068/re0qr071>
- Briones, G., & Benavides, J. (. (2021). Estrategias neurodidácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje de educación básica. *Rehuso*, 6(1), 67–76. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512773>
- Cabanes, F. L., Amayuela, M. G., & Martín, B. N. (2023). Neuroeducación. Una mirada a su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Didáctica y Educación*, 14(3), 216 - 238. <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía>
- Cabanes, L., Amayuela, M. G., & Martín, B. N. (2023). Neuroeducación. Una mirada a

su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 14(3), 216–238. doi: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=9221642>

Canga, M., Chiles, M., Valverde, B., Bohórquez, M., & Vilela, T. (2025). Estrategias Didácticas Basadas en la Neuroeducación para Mejorar la Atención y Memoria en Estudiantes de Educación Básica. *SAGA Rev. Cienc. Multidiscip*, 2(2), 203–214.

Ceballos, M. L. (2025). La neuroeducación como medio activo en las planificaciones de clase en estudiantes de universidades y Normales de educación básica. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(30), 1 - 19. doi: <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2466>

Chávez, L. N. (2025). Aplicación de la neuroeducación en la formación de docentes para mejorar la enseñanza en el aula. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 7(2), 1 - 9. doi: <https://doi.org/10.47606/acven/ph0345>
Coque, M. J., Najera, S. J., Mera, Z. E., Lua, R. Y., Olmedo, T. A., Intriago, L. A., & Litardo, V. S. (2024). Adaptando estrategias pedagógicas a los estilos de aprendizaje en educación primaria y secundaria: un enfoque integrador. *Revista InveCom*, 5(1), 1 - 9. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10927667>

De la Cruz, S. (2025). Neuroeducación en la universidad: estrategias para potenciar el aprendizaje basado en el cerebro. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 934–943. doi: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3391>

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. doi: <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n5/2218-3620-rus-12-05-17.pdf>

Figueroa, S. K. (2021). La neuroeducación como estrategia y su impacto en el aprendizaje. 4to Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Hermosillo, Sonora.

Freire, M. M., Torres, M. J., Navarro, B. G., Campoverde, D. M., & Orellana, L. V. (2025). La neuroeducación y su impacto en las estrategias de enseñanza. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 5001-5021. doi: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18128

García, R. E. (2 de febrero de 2022). Neuroeducación: claves para la enseñanza en las aulas del siglo XXI. Escuela Internacional de Neurociencia Empresarial: <https://escoeuniversitas.com/neuroeducacion-claves-para-la-ensenanza-en-las-aulas-del-siglo-xxl/>

Instituto Nacional de Investigación sobre la Educación Infantil. (2023). Estudio longitudinal de aeioTU. https://nieer.org/aeiotu-longitudinal-study?utm_source=chatgpt.com

Jolles, J., & Jolles, D. D. (2021). On Neuroeducation: Why and How to Improve Neuroscientific Literacy in Educational Professionals. *Frontiers in Psychology*, 12, 752151. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752151>

Lafay, A., Berger, C., Alaria, L., Angonin, S., Dalla, L. N., Richard, S., & Gentaz, E. (2023). Impacto del entrenamiento innovador en emociones en niños de preescolar y jardín de infancia de 3 a 6 años. *Children & Youth Services Review*, 10 (11), 1825. <https://www.mdpi.com/2227-9067/10/11/1825>

Lara, T. A., Chiluisa, A. M., Bayas, R. N., & Condo, P. S. (2025). Neuroplasticidad en la Primera Infancia y su Impacto en la Enseñanza en Educación Inicial. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(1), 1847–1868. doi: <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.484>

Magallanes, A. M. (2023). Neuroplasticidad en la primera infancia. <http://repositorio.sanfranciscochinha.edu.pe/handle/EESPPSFA/51>

- Meneses, G. N. (2020). Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama, de Francisco Mora Teruel. *Perfiles educativos*, 41(165), 210 - 216. doi: <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.165.59403>
- Ministerio de Educación. (2024). Inserción Curricular: Educación Socioemocional. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/09/insercion-curricular-educacion-socioemocional.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2021). Informe nacional de resultados de la evaluación Ser Estudiante 2020. Quito: Ineval.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2022). Ecuador Implements Family Care Service for Early Childhood to Promote Education and Development. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/early-childhood-education/ecuador-implements-family-care-service-early-childhood-promote-education-and-development>
- Nieves, F. I. (2024). La neuroeducación en la práctica pedagógica: una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 6064 - 6085. doi: <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11023/16190>
- Peregrina, N. P., & Gallardo, M. C. (2023). The Neuroeducation Training of Students in the Degrees of Early Childhood and Primary Education: A Content Analysis of Public Universities in Andalusia. *Education Sciences*, 13(10), 1006. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci13101006>
- Sagñay, I. B. (2025). La neurodidáctica y su impacto en el desarrollo infantil. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 28(125), 88-96. doi: <https://doi.org/10.47460/uct.v28i125.858>
- Seminario, C. R. (2025). Neuroeducación: Impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una revisión sistemática. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 01-19. doi: <https://doi.org/10.31637/espri-2026-1958>
- Simón, d. A., Rodríguez, M., & Dávila, G. (2021). “Aprender a aprender” y “aprender” a través de la neurodidáctica. *Revista Educare*, 25(1).
- Varas, C. J., Nieve, A. O., Feraud, C. R., & Bone, L. I. (2024). El juego como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias en la educación básica. Una revisión sistemática. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 115 - 125. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/2470>
- Vargas, T. W., Zavala, C. E., & Zuñiga, A. P. (2024). Estrategias para el aprendizaje desde la neurociencia: Revisión sistemática. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(1), 97 - 114. doi: <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i1.3556>
- Vargas, W., Zavala, E., & Zúñiga, P. (2024). Estrategias para el aprendizaje desde la neurociencia: Revisión sistemática. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA Año, IX(1)*, 97-114. doi: <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i1.3556> Estrategias
- Vistin, G. C., Iza, C. M., García, F. N., & Pérez, B. N. (2025). Neuroeducación y plasticidad cerebral: revisión narrativa de sus bases conceptuales para el diseño de estrategias pedagógicas innovadoras. *Digital Publisher*, 20-35. doi: [doi: doi.org/10.33386/593dp.2025.5.3496](https://doi.org/10.33386/593dp.2025.5.3496)
- Weyandt, L. L., Clarkin, C. M., Holding, E. Z., May, S. E., Marraccini, M. E., Gudmundsdottir, B. G., & Thompson, L. (2020). Neuroplasticity in children and adolescents in response to treatment intervention: A systematic review of the literature. *Clinical and Translational Neuroscience*, 4(2), 2514183X20974231. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2514183X20974231>
- Zambrano, L., Gaona, E., Vilaña, J., Lozano, G., & Medina, N. (2025). Estrategias de Enseñanza Basadas en la Neuroeducación para Mejorar la Atención en el Aula. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(1), 2861-2877. doi: <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1.1024> Estrategias

La influencia de la Inteligencia Emocional en la Autonomía y Adaptación durante la infancia

The influence of Emotional Intelligence on Autonomy and Adaptation during childhood

Dayra Karellys Hungria Apolinario¹, Melanie Michelle Maridueña Mariño², Samantha Jamileth Murillo Romero³,
Jessenia Jazmín Villamar Martínez⁴

Resumen

El presente artículo analiza la influencia de la Inteligencia Emocional en la promoción de la autonomía funcional y la adaptación social durante la primera infancia. Esta se comporta como un recurso para la promoción de estos dos ejes, que aceleran la transición de dependencia a independencia. Su relevancia es fundamentada en modelos teóricos como el Apego de Bowlby, donde el vínculo seguro es base para la autoconciencia, a la teoría del Desarrollo Psicosocial de Erikson, quien sostiene que la Inteligencia Emocional facilita la resolución positiva de las “crisis psicosociales”, y que el enfoque sociocultural de Vygotsky remarca al lenguaje y la co-regulación como mediadores hacia la autorregulación interna. Si hablamos a nivel biológico, esta fortalece la conexión fronto-límbica y el control inhibitorio al modular la respuesta de la amígdala usando para esto a la corteza prefrontal, donde se relaciona a la autonomía a la maduración de esta conexión. Se describen los componentes clave como Autoconciencia, Autorregulación, Motivación, Empatía y Habilidades Sociales que impulsan a la resiliencia y la flexibilidad de respuesta cognitiva.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Autonomía Infantil, Adaptación Social, Autorregulación, Desarrollo Psicosocial

Abstract

This article analyzes the influence of Emotional Intelligence in the developing autonomy and social adaptation during early childhood. Emotional Intelligence behaves as a resource that accelerates the transition from dependence to independence by promoting these two essential axes of development. Its relevance is firmly grounded in established theoretical models, notably Bowlby's Attachment Theory, which determines that a secure bond between the child and the caregivers is the foundational base for developing self-awareness. Besides, Erikson's Psychosocial Development Theory tells that Emotional Intelligence facilitates the resolution of the “psychosocial crises” during those ages, a positive resolution can improve autonomy during childhood and this is complemented by Vygotsky's Sociocultural Approach, which tells how important is the cooperating regulation that works as a mediator that finalizes guiding the little child toward the self-regulation. If we refer to a biological theme, this one strengthens the fronto-limbic connection and inhibitory control by make modifications on the amygdala's response using for this, the prefrontal cortex way. Consequently, functional autonomy is directly related to the maturation and functional efficiency of this connection. The article describes the core components, Self Awareness, Self-Regulation, Motivation, Empathy and Social Skills, which function as an integral system to drive resilience and improve cognitive response flexibility.

Word Keys: Emotional Intelligence, Child Autonomy, Social Adaptation, Self-Regulation, Psychosocial Development

1. Universidad de Guayaquil, Guayas, Ecuador. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-2614-7505>. dayra.hungriaa@ug.edu.ec
2. Universidad de Guayaquil, Guayas, Ecuador. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-5117-0458>. melanie.mariduena.m@ug.edu.ec
3. Universidad de Guayaquil, Guayas, Ecuador. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5610-0565>. samantha.murillor@ug.edu.ec
4. Universidad de Guayaquil, Guayas, Ecuador. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-0091-8695>. jessenia.villamarm@ug.edu.ec



INTRODUCCIÓN

El desarrollo del infante constituye un proceso de varias facetas y dinámico que abarca una serie de transformaciones, ya sean físicas, cognitivas, emocionales y sociales, necesarias para el crecimiento y capacidad del niño para saber enfrentar los desafíos del entorno. Durante la primera infancia, entre los 3 y 8 años de edad, se establece un periodo determinante donde se cimientan las bases para su identidad, autoconciencia y la formación de relaciones sociales.

Antiguamente, la evaluación del desarrollo se basó en métricas cognitivas tradicionales como la medición del coeficiente intelectual, rendimiento académico, la velocidad de procesamiento y memoria, la capacidad de resolución de problemas y el razonamiento abstracto. Estas, en esencia, valoraban la capacidad racional y analítica, dejando afuera el campo afectivo, social y emocional. En la actualidad la Inteligencia Emocional, definida como la capacidad de reconocer, comprender, utilizar y gestionar tanto emociones propias como las de los demás, se ha vuelto una habilidad para la vida y para el manejo de situaciones de la vida cotidiana. En la infancia, las habilidades de manejo emocional son determinantes para el bienestar y la formación de relaciones saludables.

El presente ensayo se mete de lleno en la función de la Inteligencia Emocional en la vida del infante, explorando cómo los elementos que la integran actúan más allá de la regulación afectiva, influenciando a dos grandes pilares: la autonomía funcional y la adaptación social.

DESARROLLO

La influencia de la Inteligencia Emocional en la Autonomía y Adaptación durante la infancia

Durante la primera infancia es característico el paso de dependencia a independencia que exige al niño adquirir habilidades sociales y de auto gestión. La tesis central de este ensayo establece que la Inteligencia Emocional cumple

en la función de catalizador principal del desarrollo de la autonomía y adaptación infantil, acelerándolo a través de la autorregulación y el control inhibitorio, mejorando su adaptación social mediante el fomento de empatía y habilidades interpersonales, así preparándolo para la competencia en el mundo tan complejo en el que viven. Para poder abordar esta tesis, es necesario conocer las bases teóricas en las que esta se fundamenta, paradigmas que a lo largo del tiempo definieron una estructura relacional y cognitiva del desarrollo socioemocional del infante.

Las teorías del siglo XX crearon los cimientos e infraestructura sobre la cual la Inteligencia Emocional opera. Modelos teóricos como el enfoque sociocultural de Vygotsky, la teoría del desarrollo psicosocial de E. Erickson y modelo del Apego de J. Bowlby y M. Ainsworth han servido como base para entender el desarrollo socioemocional durante la niñez creando condiciones necesarias para su posterior aplicación en la adultez a través de la autorregulación. Por tanto, se determina que la raíz de la Inteligencia Emocional no ocurre de manera aislada, sino que resulta de la integración funcional de los aspectos relacionales y cognitivos formulados por los modelos originales.

La Teoría del Apego de Bowlby

Bowlby en un inicio, formuló que los vínculos afectivos tempranos y seguros entre el niño y sus cuidadores son la piedra angular para un desarrollo social y emocional saludable. Un apego seguro con las figuras parentales les proporciona una base segura, estable desde la cual el niño se siente confiado y da paso a su curiosidad explorando el entorno y fomentando su auto conciencia.

Posteriormente, Ainsworth amplió la teoría mediante sus estudios observacionales, destacando “Situación Extraña”, donde se evidencia cómo la calidad de ese vínculo influye en la forma que los niños responden ante separaciones, exploración y el reencuentro con sus cuidadores.

Esta seguridad emocional que les proporciona el vínculo afectivo con sus figuras de apego impacta directamente en la capacidad del niño para manejar situaciones de estrés y las emociones derivadas de estas. (Moneta, 2014)

Teoría de Desarrollo Psicosocial de Erikson

Erikson propuso el desarrollo humano como una sucesión de crisis psicosociales que deben resolverse exitosamente. Teorizó que la personalidad se forma a lo largo de 8 etapas que abarcan desde el nacimiento hasta la vejez, y que en cada una iba a surgir estas crisis psicosociales, conflictos. Cada etapa implica un desafío entre dos polos totalmente opuesto, uno positivo y otro negativo, y que la resolución equilibrada fortalece el yo y favorece al crecimiento personal. En la primera infancia, el niño enfrenta tres conflictos cruciales: la confianza frente a la desconfianza durante su primer año de vida, la autonomía frente a la vergüenza y duda desde su primer año hasta su tercer año de vida, y la iniciativa frente a la culpa entre el tercer y sexto año de vida.

Durante el primer año de vida, el bebé depende completamente de sus cuidadores para sobrevivir. La manera en que sus necesidades como la alimentación consuelo aspecto y protección, son atendidas determina si se desarrolla la confianza básica o desconfianza hacia el mundo que lo rodea. Si los cuidadores responden de forma constante, amorosa y predecible, el niño percibe el entorno como un lugar seguro y aprende que puede confiar en los demás. Esto sienta la base para un autoestima saludable y relaciones seguras en el futuro. Por el contrario, si las respuestas son frías, inconsistentes o negligentes, el niño desarrolla inseguridad miedo y una visión del mundo como impredecible o amenazante.

En la etapa en el que el niño tiene entre 1 y 3 años de vida, este comienza a explorar el entorno, controlar sus movimientos y afirma su voluntad, el yo solo. En esta etapa busca ser independiente, realizar pequeñas acciones solo como vestirse o alimentarse. Cuando los cuidadores permiten esa exploración guiándolos con paciencia, el

niño desarrolla la autonomía, confianza en que sí puede, en sus propias capacidades y sentido de control sobre su cuerpo y su entorno. Sin embargo, si se le ridiculiza, se le reprime en exceso o se le castiga por sus intentos fallidos, aparece la vergüenza y la duda, lo que genera inseguridad y temor a equivocarse. A medida que el niño crece y se encuentra entre su tercer y sexto año de vida, comienza a formular planes, jugar y asumir roles. Su imaginación y energía se amplían y con ellas el deseo de iniciar acciones.

Sí los adultos estimulan estas iniciativas, le dan espacio para decidir y reconocen su esfuerzo, el niño desarrolla iniciativa, creatividad y liderazgo. Pero si sus intentos son castigados o minimizados, internaliza la idea de que actuar o tener iniciativa es algo malo y con esto aparece la culpa que frena su espontaneidad, aquí se define el surgimiento del propósito, es decir, la capacidad de actuar con inclusión sin miedo a equivocarse. (Orenstein & Lewis, 2022)

Enfoque Socio Cultural de Vygotsky

Vygotsky le da vital importancia a que el desarrollo emocional va de la mano con el contexto social, cultural y lingüístico en el que vive el niño vive. Consideraba que el aprendizaje no ocurre de forma aislada, sino que se construye a través de la interacción con los demás, especialmente con figuras más experimentadas como padres, maestros o compañeros que guían el conocimiento.

Uno de sus aportes más destacados es el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo ZDP, que representa la distancia entre lo que un niño puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con ayuda; a esta asistencia, también llamada andamiaje, es la que permite que el aprendizaje avance hasta que el individuo logre la autonomía cognitiva.

También destacó el lenguaje como herramienta esencial del pensamiento debido a que primero cumple con una función comunicativa y luego se internaliza para regular la conducta y razonamiento propio. No solo subrayó la

influencia del entorno social en el desarrollo cognitivo, sino también en el papel del lenguaje como mediador de la conciencia emocional, en este sentido, la inteligencia emocional emerge como una construcción que se refuerza a través del diálogo, la imitación y la regulación compartida. Las emociones no se comprenden en aislamiento, sino que se nombran, interpretan y modelan socialmente, permitiendo que el niño adquiera progresivamente control sobre su expresión y comprensión emocional. (Uriarte & Cantón, 2017)

Tras comprender estos modelos que, de alguna manera, explican la construcción de inteligencia emocional también es importante el abordar los conceptos y/o fundamentos biológicos que sostienen a todos estos procesos.

Y aquí es donde entra la regulación emocional, la cual es núcleo de la inteligencia emocional y depende de una serie de procesos cerebrales en constante maduración durante la infancia, donde interactúan algunas regiones tales como la amígdala, la corteza prefrontal y el sistema límbico. Estas estructuras no se deben subestimar, pues determinan la forma en que el niño gestiona y expresa sus emociones.

Bases Neurobiológicas de la Regulación Emocional en la Infancia

El procesamiento de los estímulos emocionales involucra un circuito complejo donde la amígdala, estructura del cerebro emocional encargada de la supervivencia y la respuesta de lucha o huida, y la corteza prefrontal, estructura del cerebro racional encargada de planificar, analizar y razonar, cumplen roles opuestos, pero, que se interconectan de una forma increíble.

Cuando un estímulo emocional es percibido, la señal que se transmite desde el tálamo hacia ambas estructuras, pero usan rutas distintas. La conexión entre el tálamo y amígdala es más corta y veloz, lo que explicaría por qué las respuestas emocionales suelen anticiparse al análisis racional, esta vía rápida puede provocar que se reaccione impulsiva o desproporcionadamente,

incluso cuando la amenaza ni siquiera es un peligro real.

La corteza prefrontal recibe la misma señal, pero por una vía más extensa y compleja, es analizada y se evalúa el contexto, lo reinterpreta y modula la intensidad de respuesta emocional. Este equilibrio narrado entre emoción y razón forma el eje de la autorregulación emocional. Cuando la corteza prefrontal logra contener la activación de la amígdala, se abre la posibilidad de una respuesta más adaptativa. Sin embargo, en la infancia, esta interacción aún se encuentra en desarrollo y termina explicando la presencia de mayor impulsividad, sensibilidad y reactividad emocional características de estas primeras etapas del crecimiento.

En condiciones normales, los lóbulos prefrontales evalúan la información y atenúan reacciones instintivas dadas por la amígdala, este control inhibitorio conforma la base neurobiológica del autocontrol y de la toma de decisiones racionales. El inconveniente radica en que la corteza prefrontal es parte de las últimas estructuras en madurar, generalmente entre los 25 y 27 años. Por tanto, durante la niñez y la adolescencia son controlados por el cerebro emocional, en vez del racional.

Durante la primera infancia, el cerebro posee un nivel excepcional de plasticidad neuronal, es decir, las conexiones sinápticas se reorganizan y fortalecen según las experiencias vividas. Este periodo de tiempo se puede denominar una ventana crítica para aprendizaje emocional, en la que el entorno social y afectivo moldea y reorganiza la arquitectura cerebral. Desde el contacto físico o el tono de voz de la figura de apego son experiencias tempranas que contribuyen a formar circuitos que luego serán base fundamental de la autorregulación, la empatía y la resiliencia. Es por esto, que una estimulación positiva, apego seguro y una interacción verbal constante se consideran factores protectores del desarrollo de la corteza prefrontal, mientras que exponer a un niño tempranamente a estrés crónico, negligencia o violencia puede interrumpir esa conectividad

entre la corteza prefrontal y la amígdala, dando paso a un auténtico camino dificultoso para expresar y entender sus emociones.

Ahora, el desarrollo de la inteligencia emocional no se limita a moldear la conducta externa del niño, implica, de forma más profunda, un entrenamiento progresivo de redes cerebrales que sostienen el autocontrol y la toma de decisiones. La autonomía durante la infancia descansa directamente sobre el control inhibitorio, y esta depende a su vez de manera crítica de la maduración tanto estructural como funcional de la corteza prefrontal. Dado a que la maduración tiene que recorrer unas décadas, las experiencias tempranas actúan como un tipo de gimnasio. La práctica de la inteligencia emocional como el reconocer una emoción, entenderla, darle un nombre y elegir una respuesta, que, por supuesto sea racional en lugar de impulsiva funciona como ejercicio repetitivo que acaba consolidando el entramado de circuitos prefrontales que a su vez modulan la amígdala. (Irrazabal Bohórquez et. al, 2025)

Cuando el adulto cuidador guía al niño estratégicamente, ya sea con respiración, etiquetar emociones o pausas reflexivas antes de actuar, únicamente no está enseñando habilidades socioemocionales, es más que eso, está fortaleciendo las sinapsis, arreglando conexiones ineficientes y perfeccionando rutas neuronales que permiten al cerebro racional poseer un mayor dominio sobre el impulsivo cerebro emocional. La evidencia científica demuestra esto, que este tipo de acompañamiento impacta directamente en la conectividad frontolímbica, incrementando así la capacidad del niño para organizar su conducta, adaptarse a nuevas situaciones y tolerar la incertidumbre sin caer en un episodio ansioso y evitando recurrir a respuestas desbordadas.

A mediano plazo, favorece a mejor la resiliencia y, aquellos niños con autorregulación temprana muestran luego, en etapas posteriores, mayor flexibilidad cognitiva, mejor desempeño escolar y una respuesta más equilibrada a situaciones de alto estrés. Con ese panorama establecido,

es posible afirmar que desarrollar la inteligencia emocional no solo mejora la conducta actual, sino que impulsa la formación de la base cognitiva que sostendrá la autonomía del niño en etapas posteriores. (He et al., 2018)

Componentes Esenciales de la Inteligencia Emocional

La Inteligencia Emocional se compone de procesos que se interrelacionan y que, al funcionar en conjunto, configuran la competencia socioemocional del niño. Esto no solo organiza las habilidades afectivas, sino que permite identificar los mecanismos específicos mediante los cuales la inteligencia emocional actúa como motor de la autonomía y de la adaptación en la infancia. Si desglosamos estos componentes, se vuelve posible comprender cómo cada habilidad emocional contribuye de manera diferenciada al fortalecimiento del autocontrol la iniciativa y la resiliencia ante los desafíos del entorno. (Irrazabal Bohórquez et. al, 2025)

Se entiende por Inteligencia Emocional a la capacidad para identificar interpretar y gestionar adecuadamente aquellos estados emocionales propios y de los demás utilizando esa información para orientar la conducta y la toma de decisiones racionales. Aunque distintos autores han propuesto modelos alternativos, ya sean como el enfoque de habilidades de Mayer y Salovey o el modelo de rasgos, la propuesta de Daniel Goleman continúa siendo una de las más aplicadas en instituciones educativas y de formación infantil. El modelo identifica 5 dominios centrales: Autoconciencia, Autorregulación, Motivación, Empatía y Habilidades Sociales.

La autoconciencia constituye el primer eje de la Inteligencia Emocional y se manifiesta como la capacidad del niño para identificar y comprender sus propios estados internos. Este eje implica reconocer qué emoción aparece, cuál es su causa y cómo se expresa corporalmente. A través de esta habilidad, el infante comienza a distinguir entre sus deseos, necesidades y sus límites, lo que le permite poder tomar decisiones mucho más coherentes conforme a su bienestar. Además,

facilita la comprensión temprana de las fortalezas personales, promoviendo un sentido inicial de la identidad y una intuición mucho más afinada respecto a cómo responder ante distintas situaciones emocionales. (Irrazabal Bohórquez et. al, 2025)

Y en relación al eje anterior, surge el segundo eje, la Autorregulación. Entendida como la capacidad de modular los impulsos y manejar estados emocionales intensos tales como la ira, frustración o el miedo, sin que estos dominen por completo la conducta. A través de ella, el niño aprende a pausar antes de actuar, a respirar, a pedir ayuda, a elegir alternativas conductuales más adaptativas. Esta habilidad es especialmente relevante en la infancia, una etapa en la que el sistema de control inhibitorio aún se encuentra en desarrollo y depende en gran medida de modelos externos de regulación. La autorregulación, por tanto, se convierte en un mecanismo central para prevenir estallidos emocionales y favorecer respuestas mucho más equilibradas.

Otro componente esencial es la Motivación, que no simplemente se reduce al deseo de alcanzar recompensas sino, que representa el impulso interno orientado al logro personal y a la persistencia. En la infancia, este componente se observa en la capacidad de sostener la atención en una tarea, tolerar el error como parte de aprendizaje y volver a intentarlo incluso cuando la actividad exige esfuerzo adicional. La motivación dota al niño de un sentido de propósito y dirección, alimentando su autonomía y favoreciendo la convicción de que puede influir en sus resultados a través de su conducta. (Cabrera & Polania, 2023)

El cuarto eje, la empatía, amplía el marco de la experiencia emocional hacia el reconocimiento de los sentimientos de los demás. En este eje, el niño aprende a interpretar expresiones faciales, tonos de voz y conductas ajenas desarrollando cierta sensibilidad necesaria para comprender perspectivas distintas a la propia. Permite anticipar cómo pueden reaccionar otros ante ciertas acciones, favorece la conducta social y consolida las bases de la cooperación y el apoyo

mutuo. A medida que esta se afina, el infante se vuelve mucho más competente en responder con consideración, lo cual termina repercutiendo directamente en la calidad de sus relaciones interpersonales.

Y finalmente, las Habilidades Sociales, las cuales integran y articulan todos los ejes anteriores, permitiendo que el niño interactúe de manera eficaz con su entorno. Estas habilidades abarcan desde la comunicación clara y asertiva hasta la negociación de desacuerdos y la colaboración en las actividades grupales. Un niño con buenas habilidades sociales puede resolver conflictos sin recurrir a la agresión, puede construir lazos positivos con sus pares y desenvolverse con mayor seguridad en distintos contextos ajenos al común. La práctica constante de estas interacciones fortalece su adaptación social y favorece la construcción de redes de apoyo esenciales para su desarrollo. ((Aguilar-Yamuza et al., 2023)

Una vez establecidos los componentes fundamentales de la Inteligencia Emocional, se vuelve necesario explicar otro concepto asociado al primer eje. Entre todos, la autoconciencia destaca como punto de partida del sistema emocional, pues de ella depende que el niño pueda identificar, interpretar y finalmente regular sus propios estados afectivos.

Esta habilidad tiene una manifestación particularmente notable en los primeros años de vida, cuando el infante inicia el reconocimiento de emociones básicas y gradualmente avanza hacia distinciones más complejas conforme su desarrollo lingüístico y cognitivo se expande.

En ese proceso, la construcción del léxico emocional adquiere un papel decisivo. La capacidad para nombrar con precisión lo que se siente, no solo organiza la experiencia afectiva interna, sino que, transforma la reacción impulsiva en comunicación intencionada.

Desde la perspectiva de Gardner esta evolución del vocabulario emocional constituye un pilar necesario de la inteligencia lingüística y funciona

como un mecanismo que favorece el autocontrol y la reflexión del mismo.

Al disponer de palabras para describir su mundo interno, el niño logra expresar necesidades, solicitar apoyo y reducir la conducta disruptiva derivada de emociones que antes no podía verbalizar. Este avance no solo impacta en su relación con los adultos, sino que, mejora la interacción con sus pares y fortalece el desarrollo de la empatía al permitirle reconocer en otro las emociones que ha aprendido a identificar en sí mismo. (Irrazabal Bohórquez et. al, 2025)

Luego de comprender la estrecha relación entre la autorregulación y funciones ejecutivas se hace evidente que estas habilidades no emergen de manera súbita sino que se consolidan a través de una progresión continua durante la primera infancia este periodo constituye una ventana crítica donde los inventos emocionales cognitivos comienzan a articularse permitiendo que el niño transite de respuestas impulsivas hacia formas más deliberadas y autónomas actual En este sentido la inteligencia emocional no solo se desarrolla de manera homogénea sino que avanza por etapas en las que cada componente adquiere matices y niveles de complejidad distintos conforme el niño gana el lenguaje experiencia y madurez biológica

Esta evolución gradual permite identificar momentos específicos en los que ciertas habilidades emocionales se vuelven accesibles y entregables. El que los cuidadores y educadores reconozcan estos hitos es fundamental para que implementen estrategias acordes al nivel de desarrollo del infante, optimizando así, el fortalecimiento tanto de la autonomía funcional como de la adaptación social. (Solís-Cámara & Medrano-Cortés, 2016)

Durante la primera infancia las habilidades de la inteligencia emocional comienzan a organizarse de manera más clara dentro del comportamiento cotidiano del niño. En esta etapa, la autoconciencia se refleja más en gestos concretos.

El infante comienza a reconocer lo que siente, diferencia entre estar molesto, cansado o asustado y poco a poco utiliza ese reconocimiento para comunicar su estado interno sin recurrir de inmediato el llanto o la explosión emocional. Lo que no solo fortalece su iniciativa personal, sino que facilita una convivencia más armónica con otros niños que pueden entender mejor sus señales.

La autorregulación también se vuelve más práctica. Los niños desarrollan pequeñas rutinas de autocontrol como esperar su turno, detenerse antes de pegar, pedir ayuda cuando algo lo sobrepasa, estos pequeños actos terminan representando los primeros ensayos de regulación. Estas conductas marcan un avance en su independencia, ya que logran manejar situaciones desafiantes sin depender totalmente de la intervención adulta y al mismo tiempo mejora en la calidad de sus interacciones sociales. (Irrazabal Bohórquez et. al, 2025)

En cuanto a la motivación, el niño empieza a comprometerse con actividades, no porque alguien se lo indique sino porque encuentra sentido en ellas; muestran orgullo por completar una tarea, regresar a un reto que no resolvieron la primera vez o esforzarse un poco más para alcanzar un objetivo. Este impulso interno es la semilla de la autonomía futura y también del surgimiento de nuevos comportamientos sociales cómo animar a un compañero a seguir intentando.

La empatía toma forma en actos sencillos pero reveladores como consolar a un amigo que llora, compartir un juguete sin que se lo pidan, reconocer cuando él mismo ha causado malestar. Finalmente, las habilidades sociales se amplían conforme el niño domina nuevas formas de interactuar como negociar, pedir permiso a explicar sus ideas o resolver pequeñas disputas, lo que podemos traducir en una participación mucho más segura y efectiva en distintos contextos, lo que sostiene tanto su autonomía como su adaptación a entornos sociales cada vez más complejos. (Cabrera & Polania, 2023)

Inteligencia Emocional en la Promoción de la Autonomía

La autonomía funcional en la infancia no se limita a “hacer cosas solo”; es, en esencia, la expresión temprana del autogobierno emocional y cognitivo. En este proceso, la inteligencia emocional funciona como un catalizador, puesto que impulsa, sostiene y orienta la transición del niño desde la dependencia absoluta hacia una independencia que nace de la comprensión de sí mismo. Un infante que reconoce lo que siente y sabe cómo gestionarlo, simplemente no solo actúa con mayor seguridad, sino que se convierte a sí mismo en un protagonista activo para su propio desarrollo. (Serrano et al., 2021)

Durante los primeros años, desde los 3 hasta los 8 años, la definición de autonomía toma un matiz profundamente emocional. Elegir ropa, iniciar alguna tarea sin necesidad de que un adulto se la ordene o incluso tomar decisiones básicas sobre su bienestar son conductas que requieren mucho más que simples habilidades motoras, requieren de regulación emocional.

Aquellos niños que han sido expuestos a prácticas que fortalecen la inteligencia emocional suelen comprender mucho mejor lo que sienten y el por qué lo sienten, esta claridad interna, que claramente se encuentra aún en construcción, los permite actuar sin paralizarse por ansiedad, la inseguridad o la necesidad constante de aprobación adulta. La autonomía emocional se alimenta de alguna forma de esta ya narrada capacidad, el tomar decisiones informadas sobre su propio bienestar.

Cuando el niño confía en lo que siente y en lo que puede hacer, la independencia deja de ser un desafío para así transformarse en una consecuencia natural.

A medida que el niño crece y avanza en su desarrollo, la frustración aparece como visitante frecuente, no se puede esquivar puesto que es algo inherente del crecimiento del ser humano. Frente a esta, el control inhibitorio toma las riendas como recurso indispensable, debido

a que le permite frenar cualquier impulso de grito, golpe, abandono o desorganización ante el primer obstáculo al que se enfrente.

Si esta capacidad se encuentra poco desarrollada, la frustración rompe el proceso de autonomía, el niño se rinde rápido, reacciona de forma impulsiva o se desconecta de la tarea. Por el contrario, cuando ha entrenado su inteligencia emocional aprende estrategias para poder modular aquello que siente, aprende a actuar de una manera mucho más racional. Aquí aplica que la resiliencia, que básicamente es la capacidad para recomponerse y seguir adelante, no es un talento innato, sino que es un músculo personal que se ejercita a lo largo de la vida a través de la experiencia. (Valiente, 2007)

A su vez, la Flexibilidad Cognitiva refuerza esa capacidad de mandarse de pie, le permite cambiar esa estrategia cuando algo no funciona, interpreta otra vez la situación tensa o mira la frustración como un problema que se pueda resolver y no como un muro definitivo que le impide pasar, esa flexibilidad es aquella que le abre caminos alimenta la resolución de problemas y hace posible una autonomía que no colapsa ante el primer contratiempo que se enfrente.

La motivación, también es un eje de la inteligencia emocional, básicamente, impulso del niño a actuar no solo porque alguien lo premia, sino porque en verdad el niño encuentra satisfacción en el proceso de realizarlo; esta motivación intrínseca es la que sostiene la persistencia especialmente en aquellas tareas que requieren un esfuerzo constante. Cuando el niño enfrenta un desafío cómo participar en una actividad escolar exigente, la frustración es inevitable y puede drenar la emocionalmente. Y es ahí donde interviene su inteligencia emocional, que básicamente actúa como amortiguador regula la intensidad de emociones negativas y previene que estas se desorganicen y a su vez se desorganice su conducta o le hagan desistir

Este proceso no solo fomenta la autodisciplina, sino que también estructura una forma algo temprana de la autodeterminación, es decir, que

no actúa por obligación, sino porque decide hacerlo, porque quiere hacerlo y la elección es consciente, y en sí misma es la esencia de la autonomía funcional. (Irrazabal Bohórquez et. al, 2025)

La relación entre la inteligencia emocional y autonomía se vuelve probablemente más evidente cuando se lo observa desde un plano más neuronal. Las funciones, como ya se han descrito, el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva y memoria de trabajo constituyen básicamente la arquitectura cerebral que sostiene la autorregulación emocional, todas estas dependen del funcionamiento de la corteza prefrontal y como ya se ha dicho, no operan de manera aislada, sino que se retroalimentan entre sí con las experiencias emocionales.

Por ejemplo, el entrenamiento en estrategias de regulación fortalece la memoria de trabajo lo que permite el niño recordar y aplicar reglas sociales básicas. Al exigir ese uso constante de estrategias internas, ejercito esta memoria, afina la inhibición y mejora la capacidad de reencuadrar situaciones difíciles que se podrían dar.

Inteligencia Emocional y Adaptación Social

La adaptación social en la infancia no es simplemente llevarse bien con otros, es casi un arte, el arte temprano de leer emociones, responder con sensibilidad y moverse en la comunidad con total seguridad y apertura. La inteligencia emocional actúa como el sistema operativo que regula este proceso convirtiendo cada interacción en una oportunidad de conexión real.

La empatía es el primer acto de humanidad que el niño ensaya aún sin saberlo. En los primeros meses las respuestas son prácticamente automáticas como el llorar al escuchar el llanto ajeno, pero pronto evoluciona hacia una comprensión aún más fina. (Calderón et al., 2010)

El desarrollo de la teoría de la mente, alrededor de los 4 a 6 años, abre una puerta. El niño comprende que los demás piensan, sienten y desean cosas

distintas a las suyas y ese gran descubrimiento cambia todo.

De pronto, ya no basta solo con sentir, ahora también puede imaginar lo que el otro está atravesado, ahora toma perspectiva y esto es el insumo principal de la conducta social. Comparte, consuela, negocia y colabora, el niño aprende anticipar reacciones, ajustar su comportamiento dependiendo del contexto y construir vínculos armoniosos.

Las habilidades sociales emergen entonces como una parte práctica de la inteligencia emocional. Comunicar claramente algún pensamiento, participar en algún juego o resolver el conflicto con palabras y no con impulsos consolidan la actuación social porque le permiten al niño navegar nuevos entornos con seguridad y con respeto.

En la primera infancia el juego es mucho más que entretenimiento, es básicamente la plataforma principal del aprendizaje emocional y social, y a través de él el niño explora reglas límites turnos, pero el juego cooperativo en particular funciona como un laboratorio donde la inteligencia emocional se practica de forma espontánea.

Los estudios muestran que los programas basados en dinámicas cooperativas incrementan la empatía, elevan la frecuencia de conductas pro sociales y reducen comportamientos agresivos o evitativos, y esto termina ocurriendo porque, en cierto punto, el juego obliga al niño a salir del egocentrismo natural, para que el equipo gane debe escuchar, conversar, negociar y ajustar sus emociones. El juego cooperativo premia a la colaboración, la recompensa es el éxito compartido y no la victoria individual; ese refuerzo positivo consolida el hábito de empatizar, regular emociones y resolver conflictos sin recurrir a un violencia o agresión. Cada día se vuelve una micro escuela de convivencia con el niño, donde aprende casi sin darse cuenta a convivir con otras personas. (Calderón et al., 2010)

La familia es el primer ecosistema emocional del niño, allí aprende, generalmente por

observación y por experiencia, que se hace con una emoción cuando aparece cómo se expresa y hasta qué punto se valida. Los estilos parentales se vuelven determinantes, pues moldean el tipo de regulación que el niño internalizará como propio.

Los padres con un estilo democrático o autoritativo suelen establecer un equilibrio saludable entre afecto, comunicación y límites; un ambiente que permite que el niño sienta seguridad al expresar sus emociones y aprende a regular así sus miedos.

La evidencia es clara, los padres con mayor inteligencia emocional tienen educar desde este enfoque democrático y los niños criados en dicho contexto presentan aún más resiliencia, autonomía, autoconfianza y competencias sociales, en contraste a este, el estilo autoritario limita la expresión emocional mientras que el permisivo elimina los límites necesarios para la regulación.

Ambos extremos dificultan el desarrollo de la autorregulación y la resolución de los conflictos comprometiendo su adaptación social y cuando son negligentes la falta de contención emocional puede llegar a generar desregulación y aislamiento.

La clave está en la reciprocidad, en donde los padres modelan autocontrol, empatía y comunicación respetuosa, por tanto, el niño adopta estas mismas herramientas y las traslada a su vida escolar y social. Se afirma que el desarrollo de esta inteligencia emocional en buena parte, es un reflejo del clima emocional del hogar.

Desafíos Estructurales

Aunque la importancia y el valor de la inteligencia emocional estén documentados, llevarla a la práctica de los sistemas educativos implica superar algunas barreras.

Uno de los puntos críticos, y a la vez más ignorado, es la formación emocional del propio docente. La escuela suele pedirles que enseñen habilidades

socioemocionales, cuando en muchos casos, nadie les enseñó a gestionarse a sí mismos y esto creó una brecha evidente entre lo que se espera del aula y lo que realmente se puede ofrecer.

En la práctica diaria, los docentes cargan con grupos numerosos, tiempos reducidos y aun así deben sostener el clima emocional del aula. Cuando no cuentan con una formación sólida en cuanto a educación emocional, es difícil que puedan modelar calma en un conflicto o simplemente acompañar la frustración de un niño, en estos escenarios el maestro termina reaccionando más que acompañar y la inteligencia emocional se queda en el papel, no en la experiencia.

Una capacitación adecuada no solo aportaría las herramientas técnicas, sino también un espacio seguro para que el docente explore sus propias emociones y comprenda cómo estas influyen en su manera de enseñar, es decir, formar al maestro también es cuidar al niño porque un docente emocionalmente competente crea un aula más respetuosa y más propicia para el desarrollo de la autonomía y de la adaptación social.

Otro desafío inevitable es la desigualdad, debido que no todas las infancias empiezan desde el mismo punto y eso se refleja directamente en su acceso a esta inteligencia emocional. En comunidades con recursos limitados, el día a día suele estar marcado por la preocupación económica, la falta de tiempo de los cuidadores, la ausencia de espacios seguros para el juego y la expresión emocional pedir en estos entornos a los niños que desarrollen habilidades como la empatía y la revolución emocional sin algún apoyo emocional puede resultar injusto. Y a esto sumamos la diversidad cultural, ya que en algunas familias hablar de emociones es natural mientras que en otras se considera una muestra de debilidad o algo totalmente innecesario. Esa increíble variabilidad causa que los programas de educación emocional deban ser mucho más flexibles y culturalmente pertinentes. (Cabrera & Polania, 2023)

Es crucial invertir en programas dirigidos a padres y cuidadores orientados a fomentar

estilos de crianza democráticos, prácticas de acompañamiento emocional y un entorno familiar cálido con límites claros y comunicación respetuosa; se terminaría convirtiendo en una base segura en donde el niño aprende a identificar, interpretar y regular lo que siente.

Se recomienda incorporar metodologías lúdicas como los juegos cooperativos directamente en el currículo escolar, es debido a que estos espacios generan oportunidades auténticas para ejercitar la empatía, el diálogo y la convivencia pacífica, básicamente, les ofrece un campo de pruebas al niño, donde puede equivocarse, corregirse y reconstruir vínculos.

CONCLUSIONES

Para concluir, es evidente que la inteligencia emocional constituye un eje central en la promoción de la autonomía y de la adaptación infantil.

No se trata únicamente de un recurso opcional ni de una habilidad suplementaria, sino de un componente estructural del desarrollo que permite a los niños comprenderse, manejarse y ubicarse en su propio mundo interno. Cuando un infante logra identificar lo que siente, interpretar esa experiencia y regularla de manera funcional, termina adquiriendo un tipo de independencia que no depende de la ausencia de dificultades, sino de la capacidad para responder a ella con mayor claridad y menor vulnerabilidad.

El desarrollo de los distintos ejes de la inteligencia emocional, entre ellos la autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales; muestra que estas dimensiones actúan como un sistema integral y que cada una refuerza a los demás y de manera conjunta, configura un andamiaje que sostiene tanto la autonomía como la capacidad de adaptación. La autoconciencia abre paso a la regulación, la regulación potencia la motivación, la motivación favorece la empatía y la empatía termina en interacciones sociales más seguras y constructiva.

Sin embargo, también es necesario reconocer los desafíos estructurales que rodean a muchos niños como entornos familiares tensos, centros educativos saturados, desigualdades que limiten el acceso a experiencias positivas o contextos emocionales que no siempre ofrecen el acompañamiento adecuado. Todas y cada una de estas realidades no invalidan la importancia de la inteligencia emocional, antes, por el contrario, resalta su urgencia en escenarios complejos.

Importante subrayar que la inteligencia emocional no promete eliminar conflictos ni garantizar trayectorias perfectas, su contribución es otra, esta va a permitir que los niños se enfrenten a lo inevitable con mayor solidez, que encuentren sentido en lo que viven y que desarrollen la capacidad de pedir ayuda, de replantearse y continuar.

En conclusión, de todo lo revisado se afirma que la inteligencia emocional promueve la autonomía y la adaptación infantil porque fortalece la base misma desde la que los niños interpretan, deciden y se relacionan consigo mismos y con los demás. Actúa como sostén que acompaña silenciosamente al desarrollo y que, cuando se cultiva con intención abre camino a infancias mucho más estables confiables y reflexivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar-Yamuza, B., Herruzo-Pino, C., Lucena-Jurado, V., Raya-Trenas, A., & Pino-Osuna, M. J. (2023). Problemas de internalización en la niñez y adolescencia: El rol de la familia. *Alpha Psychiatry*, 24(3), 87–92.

Alexandra Irrazabal Bohorquez, Alicia Ruíz Ramírez, Alba Jacqueline Avilés Salazar, María Leonor Santander Villao, Rosa Segarra Mendoza, Marcela Correa-Zuloaga, Zila Esteves Fajardo, Gardenia Leonor González Orbea, & Angelina Eppig. (2025, 10 de enero). El infante y el desarrollo en las áreas significativas: Socio-emocional. Editorial Crisálidas. <https://editorialcrisalidas.com/2025/01/10/el-infante-y-el-desarrollo-en-las-areas-significativas-socio-emocional/>

Cabrera, D. M. C., & Polania, R. C. (2023). Influencia de inteligencia emocional y habilidades sociales en contextos escolarizados: Revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9342–9359. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5133

Calderón, P. V. Á., Jiménez, R. S., & Ramírez, P. R. (2010). La inteligencia emocional basada en la adaptabilidad social. *Huella de la Palabra*, (4), 82–106. <https://doi.org/10.37646/huella.vi4.450>

He, L., Mao, Y., Sun, J., Zhuang, K., Zhu, X., Qiu, J., & Chen, X. (2018). Examinando las estructuras cerebrales asociadas a la inteligencia emocional y el efecto mediado sobre la creatividad de rasgos en adultos jóvenes. *Frontiers in Psychology*, 9(925). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00925>

Moneta, M. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Revista Chilena de Pediatría*, 85(3), 265–268. <https://doi.org/10.4067/s0370-41062014000300001>

Orenstein, G. A., & Lewis, L. (2022). Etapas de Erikson del Desarrollo Psicosocial. StatPearls - NCBI Bookshelf. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK556096/>

Serrano, B., Saborit, M. T., & Ramos, M. P. (2021). Inteligencia emocional, resiliencia y satisfacción vital en la infancia: una revisión sistemática. *Revista Española de Pedagogía*, 79(280), 381-398.

Solís-Cámara, P., & Medrano-Cortés, M. C. (2016). Desarrollo de la autonomía personal en niños de edad preescolar y su relación con el autoconcepto y las habilidades sociales. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(1), 1-11.

Uriarte, J. B., & Cantón, J. C. (2017). La perspectiva de Vygotsky sobre las emociones y su aplicación al contexto educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 303-328.

Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Reiser, M. (2007). Procesamiento de la información emocional y ajuste social en la infancia. *Child Development*, 78(6), 1804-1818.

La trascendencia de los valores en la formación de los niños de educación inicial.

The importance of values in the education of children in early childhood education.

Cerezo Franco Laura Rafaela¹, Neira Sampedro Mayerly Esther², Pinargote Rubio Lesly Juliet³,

Rodriguez Mera Caroline Stephanie⁴

Resumen

El presente ensayo analiza la relevancia de inculcar valores desde los primeros años de la infancia, dado que en este periodo los pequeños no solo adquieren conocimientos académicos, sino que también aprenden a interactuar, a identificar sus sentimientos y a relacionarse con otras personas. A lo largo del documento se destaca que valores como el amor, el respeto, la empatía y la solidaridad se adsorben a través de las vivencias diarias, el juego y el modelo a seguir, y no tanto por medio de explicaciones teóricas. Así mismo la función del docente como una figura fundamental en la formación ética de los niños, ya que su forma de actuar, de comunicarse y de acompañar tiene un impacto directo en la conducta y la estabilidad emocional de sus alumnos. También resalta que la educación en valores debe ser un esfuerzo colaborativo entre la familia, la institución educativa y la comunidad, porque solo en un entorno coherente, afectuoso y responsable, serían capaces de convivir respetuosamente en la sociedad.

Palabras clave: Educación inicial, valores, formación Integral, convivencia, pedagogía del amor, rol docente.

Abstract

This essay analyzes the importance of instilling values from early childhood, given that during this period children not only acquire academic knowledge but also learn to interact, identify their feelings, and relate to others. Throughout the document, it is emphasized that values such as love, respect, empathy, and solidarity are absorbed through daily experiences, play, and role models, rather than solely through theoretical explanations. Likewise, the role of the teacher as a fundamental figure in children's ethical development is highlighted, as their actions, communication, and guidance have a direct impact on their students' behavior and emotional stability. The essay also underscores that values education must be a collaborative effort between the family, the educational institution, and the community, because only in a coherent, caring, and responsible environment will children be able to live respectfully in society.

Keywords: Initial education, values, comprehensive training, coexistence, pedagogy of love, teaching role.

1. Universidad de Guayaquil - Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3844-9692>. laura.cerezof@ug.edu.ec

2. Universidad de Guayaquil - Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7812-868X>. mayerly.neiras@ug.edu.ec

3. Universidad de Guayaquil - Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2952-4374>. Pinargotelesly8@gmail.com

4. Universidad de Guayaquil - Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3045-1885>. rodriguezmerastephanne@gmail.com



INTRODUCCIÓN

La educación inicial marca el comienzo de la experiencia formal de aprendizaje de un niño, donde se sumergen en explorar su entorno, hacer nuevos amigos y empezar a formar quiénes son ellos mismos y como parte de un grupo.

En este punto crucial, no se trata sólo de intensificar tus pensamientos y habilidades conmovedoras, sino también de desarrollar tus sentimientos, tu moral, tu base emocional que moldeará tu vida en el camino. Los valores juegan un papel clave en la enseñanza de los niños, ya que sientan las bases para llevarse bien, entender a otros, y sentir que son parte de una comunidad.

En este ensayo titulado “La trascendencia de los valores en la formación de los niños de educación inicial” se pretende investigar la relevancia de los valores en el crecimiento integral de los niños, entendiendo que su asimilación trasciende las reglas o directrices simples, siendo una experiencia que se experimenta, compartido y sentido en el ámbito educativo. Al echar un vistazo a diferentes teorías de Peralta Castro y Mendieta Toledo libro “Valores en la enseñanza en el nivel inicial”, pretendemos destacar que los valores no son sólo un plato secundario al currículo, son realmente es el curso principal.

Enseñar a los niños sobre buenos valores significa darles forma de personas que cuidan, ayudan y son conscientes de que tratan a otros con respeto en una comunidad variada. Por eso el maestro asume el trabajo de mediador de valores, mostrándoles cómo inspirarlos, dirigirlos y respaldarlos en un mundo donde la tecnología, La competencia y el enfoque individual sacrifican a menudo la enseñanza humana, de valor en la educación temprana, representa un acto de ética y esperanza social.

DESARROLLO

Enseñar ética es clave para aprender, especialmente cuando los niños están empezando y averiguando quiénes son, tanto por su cuenta como como como parte de un grupo. En este

momento, desarrollamos hábitos, métodos, y formas de involucrarse con nuestro entorno que se quedará con nosotros para la vida Según Gradaillie y Rubio (2021), dicen que el super importante crecimiento personal de la educación. El aprendizaje contemporáneo no se trata sólo de transmitir conocimientos o habilidades de enseñanza; se trata de moldear a toda la persona valores éticos, humanos y sociales como ejes transversales de la enseñanza.

Los principios no se transmiten sólo como ideas simples; se sienten, viven y ponen en acción en las primeras etapas de la vida, los bebés aprenden viendo, copiando y sintiendo su entorno. Debido a esto, la escuela y el maestro necesitan convertirse en un lugar que realmente nutre el respeto, el trabajo en equipo, y comprensión. Según Pinto (2016) y Aristega et al. (2023), los profesores de educación temprana son cruciales para dar forma a los valores de los niños.

No se trata sólo de reforzar lo que aprenden en casa; también ayudan a ajustar y adaptar esas lecciones, la importancia de los valores en este momento es la forma de ser un niño que aprende a compartir, seguir reglas y comunicarse con empatía, cultiva no sólo habilidades sociales sino también las bases de una moral independiente, capaz de guiar sus elecciones en el futuro. Abrazar la responsabilidad y vivir juntos en armonía dentro de una democracia.

Vera y montañez (2022) señalan que tenemos que seguir repensando y redefiniendo cómo enseñamos los valores de enseñanza no son una acción moralizante, sino una construcción compartida de significado, donde el maestro se convierte en un mediador ético y modelo de coherencia.

Hoy, la sociedad está experimentando un grave deterioro de los principios humanos manifestados en violencia, abuso de poder y falta de empatía. Comenzar la educación desde el principio es muy importante porque es donde los niños aprenden a salir juntos, escucharse y esperar su turno. Tenemos que resolver nuestras diferencias hablando y viéndonos como iguales. Carvallo

(2023) dice que tenemos que ver los valores como un espacio para darles un nuevo significado dentro de la enseñanza: Realmente necesitamos reconsiderar lo que estos significa, hacer que encajen con la cultura de hoy, y compartirlos a través de los sentimientos, diversión, y la vida diaria.

El rol del docente en la enseñanza de valores

El profesor en las primeras etapas de la enseñanza actúa como agente ético y social, cumpliendo con su deber fuera del aula y extendiéndose al ámbito público. Su labor no se limita a aprender sobre letras o números; tiene como objetivo de crear individuos completos, capaces de coexistir, pensar y amar. Como señala Vázquez (2020), la pedagogía del amor es un valor fundamental de todos los estudiantes. Enseñar con amor implica la creación de un entorno en el que estudiante se siente entendido, valorado y respetado, lo que fomenta una conexión emocional que mejora su educación.

El amor, en este contexto, no es sólo sobre el romance es una emoción simple, pero representa tener una postura moral hacia los demás. Es como decir algo para conocer a tu hijo en un nivel más profundo, su verdadero yo, sus miedos, preocupaciones y particularidades; ofrecer apoyo en su proceso de descubrimiento del mundo que lo rodea.

La pedagogía del amor transforma el proceso educación, proporcionando un sentido de vida en un lugar donde ser una rutina, cuando un profesor comparte el conocimiento con afecto y tranquilidad, los pequeños aprenden respeto, ayuda mutua y empatía como forma natural de interactuar en la sociedad. Asimismo, los valores no se pueden enseñar sin coherencia.

Un maestro que promueve la honestidad, pero se comporta con indiferencia o falta de empatía comunica un mensaje opuesto. Rojas (2018) alega que los principios morales del maestro brillan en sus acciones cotidianas: cómo se comporta día a día, cómo se dirige a los estudiantes y cómo gestiona los conflictos.

En la fase inicial, donde adquirir conocimientos principalmente por a través de la observación en lugar de instrucción verbal, el comportamiento de el profesor tiene un impacto educativo incalculable.

La institución educativa como lugar de desarrollo ético

La institución educativa como lugar de desarrollo ético La importancia de los principios en la educación de los niños se manifiesta en la organización institucional. La escuela, vista como una comunidad de aprendizaje, necesita funcionar como un entorno de convivencia basada en la democracia, donde se fomente el respeto, la colaboración y la equidad. Según Zúñiga (2021), los valores pueden ser promovidos mediante estrategias lúdicas: cuentos, dramatizaciones, dinámicas grupales o proyectos comunitarios. Estas tareas no solo ayudan a entender los principios, sino que también dan la oportunidad a los niños de vivirlos de forma práctica, captando su significado mediante la acción y la emoción.

Los valores no son conceptos abstractos, sino experiencias que moldean el comportamiento. Por ejemplo, cuando un niño participa en una actividad de ayuda a sus compañeros, no solo practica la solidaridad, sino también experimenta alegría al participar. Este tipo de aprendizaje emocional es el que verdaderamente impacta. Como expresa Herrera (2005), la educación no puede basarse en procesos mecánicos o tecnológicos; debe sustentarse en la comunicación humana auténtica, en el encuentro cara a cara entre docente y estudiante.

Por lo tanto, la enseñanza de valores debe sustentarse en interacciones de conversación, consideración y diversidad. Aceptar a los demás como individuos singulares, con sus propios sentimientos y reflexiones, es fundamental para una vida en comunidad. Desde la filosofía de la alteridad de Aristega et al. (2023), el niño aprende a mirarse a sí mismo en el rostro del otro, a comprender que la diferencia no es amenaza, sino fuente de enriquecimiento. Esta perspectiva moral sobre la enseñanza capacita a

los niños para desarrollar una comunidad más comprensiva y diversa.

La familia y la comunidad como socios en la educación

La importancia de los valores no debería restringirse al ámbito educativo. La familia es el primer entorno donde se desarrolla la enseñanza moral y emocional, en el cual el niño asimila conductas y relaciones. En este sentido, Carvallo (2023) subraya que la educación en valores debe sostenerse en una alianza activa entre escuela y hogar, para garantizar la coherencia entre los mensajes que el niño recibe en ambos contextos. La familia enseña a través de sus acciones; la escuela solidifica con la experiencia. Ambas son fundamentales para una formación moral.

Además, la comunidad desempeña un papel crucial en la socialización. Los espacios culturales y comunitarios afectan las ideas sobre justicia, respeto y colaboración. Por lo tanto, es fundamental que los programas educativos incluyan iniciativas que conecten a los niños con su entorno cercano, fomentando así un sentido de pertenencia y el desarrollo de la responsabilidad ciudadana. En palabras de Espinoza (2019), la sociedad del conocimiento requiere individuos que no solo dominen habilidades técnicas, sino que sean capaces de actuar éticamente en contextos cambiantes, demostrando sensibilidad humana y compromiso social.

Valores fundamentales en la educación inicial

Los valores que más impactan en el desarrollo de los niños son amor, respeto, solidaridad, empatía, responsabilidad, justicia y gratitud. Cada uno tiene un papel particular en la formación del carácter. El amor promueve el cuidado; la empatía, a percibir; la justicia, a apreciar la igualdad; y la responsabilidad, a aceptar las repercusiones de las acciones. Según Cedeño (2012) y Ruiz (2017), estos valores deben ser enseñados a través de metodologías vivenciales que involucren tanto la emoción como la acción, porque solo así los niños logran interiorizarlos.

Por ejemplo, cuando un niño se familiariza con el acto de pedir perdón, está cultivando la importancia del perdón; cuando espera su turno para hablar con un amigo, está mostrando tolerancia. Estas acciones que parecen sencillas son, de hecho, lecciones significativas de crecimiento moral. La educación temprana es el espacio donde el niño prueba sus primeros movimientos hacia una ciudadanía con principios éticos.

La importancia de los valores en el crecimiento integral

La auténtica importancia de los valores se encuentra en su capacidad para formar individuos completos, que puedan convivir en sociedad, reconocer la diversidad y aportar al bienestar común. Un niño que recibe educación en valores se transforma en un adulto que muestra empatía, reflexión y un sentido de compromiso con su entorno. De esta manera, la educación temprana tiene una función crucial: ser la base de una comunidad más equitativa y solidaria.

La formación inicial como base del desarrollo humano

La formación inicial representa la fase en la que se establecen las bases de la vida moral, afectiva y social del infante. Durante esta etapa, los niños no solo adquieren destrezas mentales fundamentales, sino que también desarrollan una perspectiva sobre el mundo y su interacción en él. La institución educativa se transforma en un espacio valioso donde los pequeños aprenden a forjar vínculos, a entender las normas de convivencia y a interpretar sus propias emociones.

Gradaille y Rubio (2021) afirman que la educación inicial es decisiva porque influye de manera directa en la formación integral del individuo, contribuyendo a que este se reconozca como un ser social y ético. Este procedimiento implica un aprendizaje que va más allá de simplemente memorizar: se enfoca en experiencias que fomentan la empatía, el compromiso y el desarrollo integral de la personalidad.

Además, la educación temprana brinda al niño la oportunidad de cultivar un sentido de pertenencia, identidad y respeto. En esta fase se refuerzan habilidades esenciales para la vida, como la independencia, la comunicación, la motricidad y, ante todo, la convivencia armónica. Los niños descubren que sus acciones repercuten en su entorno y que la vida social se fundamenta en valores que guían su comportamiento. Esta comprensión anticipada es fundamental para promover actitudes positivas hacia la escuela y hacia los demás, generando un ambiente emocional estable que favorece el aprendizaje. La importancia de los valores se refleja en cómo el niño se relaciona, colabora y se adapta a diferentes contextos sociales, fortaleciendo su habilidad para coexistir en armonía con su entorno.

Un componente crucial de esta etapa es la generación de experiencias relevantes que permitan al niño asimilar valores de manera orgánica. Las actividades escolares, los juegos, las narraciones y las rutinas son entornos cotidianos donde el niño construye su carácter y sensibilidad social. Así, la educación inicial se transforma en un espacio de aprendizaje práctico, donde los valores no se enseñan a través de discursos teóricos, sino mediante la acción, la emoción y la convivencia. Esta vivencia cotidiana de los valores es lo que convierte la educación inicial en la base más sólida para la formación ética del ser humano.

La importancia del educador en la formación de valores en la educación inicial

El educador en la etapa inicial tiene un rol fundamental en la evolución ética del infante, ya que sirve como enlace entre los principios que la comunidad quiere inculcar y la habilidad del niño para asimilar y experimentar esos principios. Pinto (2016) destaca que el docente es guía, acompañante y modelo ético cuyo comportamiento influye profundamente en la autopercepción y comportamiento de los niños. Su función axiológica, o su papel en la difusión y asimilación de valores, conlleva una responsabilidad que va más allá de la enseñanza escolar y se adentra en el ámbito del desarrollo

humano. Cada acto del docente ya sea un gesto cariñoso, una actitud de tolerancia o una palabra positiva, se transforma en un mensaje ético que el niño observa, analiza y replica.

El educador no solo transmite valores; también los vive. La congruencia entre sus palabras y acciones es uno de los aspectos más importantes en la formación del mundo moral en la infancia. Los pequeños, al encontrarse en un proceso de imitación y aprendizaje social, observan detenidamente cómo su profesor interactúa con los demás, cómo maneja discrepancias, sus emociones y cómo reconoce logros tanto individuales como grupales. Esto posiciona al educador como una figura crucial en el desarrollo de la sensibilidad moral y emocional del niño, ya que es a través de su ejemplo que los valores cobran significado y se integran en la rutina diaria.

Un aspecto fundamental del papel axiológico del educador es su habilidad para crear contextos propicios para la práctica de los valores. Esto significa desarrollar entornos de convivencia que fomenten el respeto, la participación, la escucha activa, la responsabilidad y la libre expresión de ideas y sentimientos. Cuando el docente establece ambientes democráticos, afectuosos y participativos, los niños viven los valores como experiencias tangibles que les facilitan comprender su significado y aplicarlos en su vida cotidiana. Así, el educador se convierte en un formador ético que contribuye a la creación de ciudadanos conscientes, críticos y respetuosos.

El amor como principio pedagógico y valor praxeológico

El amor, visto como un principio educativo, se transforma en un poder que cambia la dinámica de la educación en las primeras etapas. Vázquez (2020) afirma que se necesita implementar la pedagogía del amor, que convierte los ambientes de aprendizaje y todos los espacios escolares en lugares de animación, de alegría, trabajo creativo y compartido. Esta perspectiva entiende que el amor va más allá de ser solo un sentimiento, representando un abordaje integral que respeta al

niño y promueve ambientes donde la imaginación, el descubrimiento y el placer se convierten en vivencias educativas. En este marco, el educador se transforma en un facilitador atento que apoya el crecimiento del niño mediante la dulzura, la empatía y la tolerancia. Aguilera Martínez (2017) refuerza esta idea al sostener que el amor es una dimensión más humana, más allá de la etapa afectiva y emocional, de donde emergen los sentimientos, la imaginación y hasta el lenguaje.

El amor pedagógico se expresa a través de la disposición del docente para entender los sentimientos del niño, estar a su lado en sus temores, festejar sus éxitos y apoyarlo en sus problemas. En este entorno afectivo, el niño va construyendo autoconfianza y confianza en quienes lo rodean. Esto le permite explorar, formular preguntas e incluso cometer errores sin miedo, ya que es consciente de que será tratado con dignidad. Según, Juárez (2019), define la pedagogía del amor como el arte de estimular, motivar, comunicar, orientar, educar y enseñar para crear vínculos de afecto y confianza que permitan abordar el conocimiento. De esta manera, el amor fortalece la autoestima infantil, fomenta la estabilidad emocional y se transforma en un factor fundamental para un aprendizaje relevante.

Desde la perspectiva de la praxeología de la educación, el amor se entiende como una guía que dirige las decisiones y comportamientos educativos del docente. Perlaza (2023), plantea que la pedagogía del amor constituye el principio pedagógico esencial, lo cual implica asumir una postura ética que atraviesa cada acción docente y que orienta el quehacer educativo hacia la humanización de las relaciones pedagógicas. Esta guía moral se manifiesta en acciones específicas: fijar fronteras con respeto, ajustar desde la comprensión y apoyar con atención.

Los valores como base del desarrollo social y emocional

El desarrollo social y emocional en la educación temprana está profundamente conectado con la enseñanza de valores, ya que estos son las

bases que guían el comportamiento, regulan las interacciones con los demás y ayudan al niño a entender y manejar sus sentimientos de forma equilibrada. Desde un punto de vista axiológico, Perlaza (2023), señala que la axiología estudia los valores y las valoraciones que forman parte esencial del ser humano, lo cual implica que su incorporación en la educación inicial no es opcional, sino un componente central del desarrollo infantil integral. La educación en valores otorga al niño recursos que le facilitan comprender su mundo, actuar con principios morales y relacionarse con las demás personas desde la consideración, la comprensión y la ayuda mutua.

Desde el aspecto emocional, los valores juegan un papel clave en el desarrollo de la identidad individual y en el aumento de la confianza en uno mismo. Al tener vivencias que giran en torno al respeto, la inclusión y el reconocimiento, el niño gana confianza para comunicar sus sentimientos y afrontar adversidades. Jara (2018) sostiene que los valores orientan nuestra conducta de forma integral hacia la total realización, destacando así su estrecha relación con el bienestar emocional y la autorregulación afectiva en edades tempranas. Por esta razón, la enseñanza de valores no solo influye en el aspecto intelectual o ético, sino que también se manifiesta en vivencias emocionantes que ayudan a la estabilidad emocional del niño y al desarrollo de una personalidad armónica.

En el contexto social, los valores constituyen el fundamento de todas las modalidades de convivencia. Rodríguez (2017) afirma que los valores son de utilidad para el convivir, vivir, tomar decisiones y para la realización personal y colectiva, lo cual subraya su papel como guía de las interacciones sociales desde los primeros años de vida. Por medio de actividades diarias como el juego, la colaboración y la gestión de desacuerdos, los infantes desarrollan la habilidad para entender el punto de vista ajeno, compartir, respetar tiempos y actuar de manera cooperativa. Estas acciones facilitan que los principios se transformen en costumbres sociales que refuerzan las habilidades necesarias para una vida democrática y una convivencia en paz.

La valoración, entendida como el proceso que permite identificar lo significativo en diversas situaciones, personas y eventos, se convierte en un elemento esencial en el desarrollo social y emocional. Desde este enfoque, Aristega (2023) explica que el valor es el contenido de la valoración que nos revela por qué algo es digno de ser apreciado, lo cual permite que el niño construya criterios propios sobre lo correcto, lo justo y lo significativo en su entorno social. Este procedimiento mejora el crecimiento moral, ya que ayuda al niño a comportarse no solo por seguir normas externas, sino por entender internamente la importancia de sus acciones.

CONCLUSIÓN

Reflexionar sobre la importancia de los valores en la educación de los niños en los primeros años se refleja en cómo estos principios no solo guían la convivencia en las escuelas, sino que también contribuyen al desarrollo completo del niño como ser humano. Durante esta fase inicial, los valores actúan como modelos que ayudan a interpretar el entorno, forman la identidad y refuerzan las competencias socioemocionales que son esenciales para la vida más que simples normas o conductas esperadas, los valores se convierten en experiencias valiosas que facilitan a los niños establecer vínculos afectivos sanos, cultivar un sentido de pertenencia y reconocer a otros como seres humanos igualmente dignos de consideración y respeto.

Desde el ámbito académico, la instrucción en valores se fundamenta en teorías sobre el desarrollo moral y socioemocional, que subrayan la relevancia de los primeros años para cimentar bases sólidas de autocontrol, empatía y discernimiento ético. No obstante, su verdadera importancia emerge cuando estas ideas se aplican en prácticas pedagógicas coherentes, empáticas y centradas en el ser humano.

El docente, como facilitador de experiencias, tiene un papel fundamental al no solo transmitir estos principios, sino también al vivirlos en su interacción diaria. Cada acto de paciencia, cada expresión de respeto y cada acción empática

se transforman en oportunidades para que los pequeños aprendan a convivir, negociar, escuchar y valorarse entre sí.

El hogar, al ser el primer entorno de socialización, refuerza esta labor. Si la familia y la escuela trabajan en conjunto en la enseñanza ética, el niño se beneficia de un ambiente coherente que fortalece su bienestar emocional y su práctica de los valores como parte de su cotidianidad. Por este motivo, la colaboración entre profesores y familias no es solo recomendable, sino crucial para asegurar un desarrollo moral que sea estable y significativo.

En una sociedad en constante cambio, marcada por tensiones y nuevas interacciones, la enseñanza de valores se vuelve aún más relevante. Los niños que desde pequeños aprenden a respetar la diversidad, a expresar adecuadamente sus emociones y a resolver conflictos de manera dialogante se transformarán en ciudadanos más sensibles, reflexivos y comprometidos con la creación de sociedades más justas y humanas. Así, la educación inicial tiene el potencial de ser un espacio de transformación, ya que proporciona herramientas éticas y afectivas que acompañarán a las personas a lo largo de su vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aristega Sánchez, J., Carvallo Plúas, B., García Vivar, J., Mendoza Bajaña, K., Perlaza Pozo, E., Pincay Samprieto, G., Ponce Prado, C., Vásquez Montesdeoca, J., y Vite Alcívar, D. (2023). Valores en la docencia del nivel inicial una mirada crítica desde las aulas universitarias de los docentes en formación. Guayaquil, Guayas, Ecuador: Fundación editorial Crisálidas.

Aristega, J. (2023). Otredad y alteridad en el docente de educación inicial En Peralta, C (Ed). Valores en la docencia del nivel inicial una mirada crítica desde las aulas universitarias de los docentes en formación. (pp. 12 - 31). Fundación editorial Crisálidas.

Aguilera Martínez, M. A., & Martínez Martínez, V. A. (2017). La pedagogía del amor al interior

de cuatro instituciones educativas en Bogotá DC
“Una expedición inmarcesible”.

Carvalho, B. (2023). Los valores humanos como territorio a resignificar en la docencia de educación inicial. En Peralta. C (Ed). Valores en la docencia del nivel inicial una mirada crítica desde las aulas universitarias de los docentes en formación. (pp. 32 - 52). Fundación editorial Crisálidas.

Cedeño, M. (2012) Licenciada. Desarrollo autónomo del niño en su adaptación a la educación inicial. Universidad de Guayaquil, Guayaquil.

Espinoza, G. (2019) Diplomado. La ética en la formación de los profesionales con impacto social. Universidad de Guayaquil, Guayaquil.

Gradaille, E., & Rubio, M. (2021). El legado ético de paulo freire: reflexiones de sus aportes al siglo XXI. Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos, 17(81), 220 - 225.

Herrera, L. (2005). Las TICs: ni demonio, ni angel: reflexiones pedagógicas para el uso de las TICs. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5981031>

Jara, L. (2018) Licenciatura. Los valores del respeto y honestidad y su efecto en las relaciones interpersonales. Universidad de Guayaquil, Guayaquil.

Juárez, Z. (octubre de 2019). La pedagogía del amor de Antonio Pérez Esclarín visión axiológica de los docentes de educación básica. Revista Arbitrada del CIEG, 1(39), 177-188.

Perlaza, E. (2023). La pedagogía del amor como valor praxeológico de la educación. En Peralta. C (Ed). Valores en la docencia del nivel inicial una mirada crítica desde las aulas universitarias de los docentes en formación. (pp. 52 - 75). Fundación editorial Crisálidas.

Pinto, R. (2016). La importancia de promover los valores del hogar hacia las escuelas primarias.

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, 12(3), 271 - 283.

Rodríguez, H. (2017) licenciatura. Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Rojas, C. (2018). Ética profesional docente: un compromiso pedagógico humanístico. Revista Humanidades, 1(1), 1-22.

Ruiz, A. (2017). Importancia de los valores en la educación. International Journal of Good Conscience, 12(3), 345 -356.

Vázquez, f. (2020). La felicidad y la pedagogía del amor universal desde una visión holista.

Vera Morales, Y, Montañez Gelves, C, Marín González, F y FRUTO SILVA, E. (2022). Resignificación de la práctica educativa en el contexto de un modelo pedagógico orientado al desarrollo de competencias. Corporación Universidad de la Costa. <https://hdl.handle.net/11323/9552>

Zúñiga, K. (2021) Licenciatura. Las estrategias metodológicas y su incidencia en el aprendizaje de los valores. Universidad de Guayaquil, Guayaquil.

Development, 78(6), 1804-1818.