



YACHAKUNA

REVISTA CIENTÍFICA



**SINERGIA SENSORIAL Y APRENDIZAJE LÚDICO:
PARADIGMAS DEL DESARROLLO INFANTIL INTEGRAL**

Yachakuna

REVISTA CIENTÍFICA



YACHAKUNA

Revista Científica

Volumen 3 N°3- 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 Cavero

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 Heidi 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

Reevaluado 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 autor (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 Choquevillca, 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 | |
| 1. Revisión de alcance sobre el kéfir en la regulación glucémica de la Diabetes Mellitus Tipo 2, con propuesta de protocolo RCT en Guayaquil | 13 |
| Lenin Byron Mendieta Toledo, Jimmy Manuel Quintanilla Abril, Roberto Iván Basurto Quilligana | |
| 2. Aplicación del Teorema de Bayes en la Interpretación Clínica del PHQ-9 para el Diagnóstico de Depresión | 25 |
| Sofía Ricaurte Peñafiel | |
| 3. Innovaciones tecnológicas y metodológicas en la educación superior: desafíos y oportunidades en la era digital | 29 |
| Nicolas Vicente Soriano Irrazabal, Sonnia Gissella Rodríguez Ycaza | |
| 4. Manifestaciones neurológicas y desenlaces clínico-funcionales en adultos con infección por virus Zika en América Latina: revisión sistemática de la evidencia regional | 44 |
| Roberth Alexander Torres Borbor, Adrián Alejandro Vera Farfán, Domenica Valentina Mosquera Morales, Samir Isaac Charco Gómez, Becka Elizabeth Ubilla Rodríguez, Danny Josué Cedeño-Tomalá, Ivonne Cleopatra Mora Barreno | |
| 5. Estimulación del lenguaje y su relación con la autoestima | 62 |
| Rebeca María Franco Roca, Kerly Teresa Aviles Tumbac, Pamela Michelle Zambrano Bustamante, Lady Sánchez Vera | |
| 6. Influencia del vínculo afectivo docente – estudiante en el desarrollo socioemocional en la primera infancia | 72 |
| Dayanna Yolanda Aguilar Solorzano, Ingrid Andreina Cabezas Alejandro, Judy Ariana Moncayo Barzola, Domenica Nicolle Pino Romero | |
| 7. Relación entre la psicomotricidad y el aprendizaje en la educación inicial | 83 |
| Jeremy David Barros Fernández, Karla Naomi Carriel Jordán, Shirley Vanessa Chalen Galarza, Angie Julieth Zambrano León | |
| 8. Estrategias lúdicas y su influencia en la adquisición de habilidades lectoescritoras en niños de 3 a 5 años en educación inicial | 100 |
| Mirian Elizabeth Catuto Conforme, Liliana Marisol Lima Rubio, Ana Cristina Mora Herrera, Stephany Gabriela Moreno León | |
| 9. Estimulación sensorial en el desarrollo cognitivo en la primera infancia | 118 |
| Joy Maytte Andrade Loja, Arianna Nathaly León Anastacio, Joselyn Anabel Sánchez Aguilar, Nicole Andre Tama Lainez | |

| | |
|---|------------|
| 10. El juego como herramienta pedagógica en la enseñanza de la lectoescritura. Sonia Michael Castro Moreira, Guevara Viscarra Cinthya Jose, Cindy Madeline Hidalgo Pino, Annabell Leida Rodríguez Rodríguez | 128 |
| 11. El docente como facilitador del aprendizaje a través del juego en niños de educación inicial. Mercedes Narcisa Herrera Morante, Karla Arevalo Quichimbo, Alaniz Darelic Menoscal Yagual, Kenya Justyn Morales Castillo | 137 |
| 12. La recreación como estrategia didáctica para el aprendizaje Miriam Gabriela Heredia Lucero, Litzzy Nayelly Mejía hidalgo, Ismenia Vanessa Mora Zavala, Viviana Janeth Villón Murillo | 147 |
| 13. Estrategias Lúdicas y Desarrollo Psicomotor: Un Análisis Integral de su Impacto en las Habilidades Sociales y Procesos Cognitivos en la Primera Infancia Raquel Auquilla Magallanes, Beatriz Michaelle Ramírez Ibarra, María Teresa Guale Litardo, Ruth Elizabeth Tigua Pincay | 166 |
| 14. Desarrollo de la motricidad fina en niños de inicial Melissa Elizabeth Espinoza Gallo, Dennise Daniela Herrera Martillo, Camila Micaela Román Cruz, Josselyn Ariana Solorzano Parraga | 172 |

EDITORIAL

La investigación como vértice de transformación y rigor científico

La investigación científica se erige en la actualidad no solo como un ejercicio de acumulación de datos, sino como un proceso dinámico y sistémico destinado a interpretar la complejidad de la realidad humana y social. En esta edición, los diversos trabajos presentados convergen en un eje central: el reconocimiento de que la generación de conocimiento requiere de un sustento metodológico riguroso que valide cada hallazgo. Desde el empleo de herramientas de sistematización como el diagrama de flujo PRISMA y la matriz de congruencia hasta el análisis cualitativo profundo, la investigación se consolida como el motor que impulsa la mejora de la praxis profesional.

El paradigma de la investigación contemporánea exige un equilibrio entre la teoría y la evidencia empírica, permitiendo que las intervenciones, ya sean pedagógicas, clínicas o tecnológicas, abandonen la improvisación para fundamentarse en marcos científicos sólidos. Se destaca la importancia de las revisiones sistemáticas y documentales, las cuales facilitan la identificación de patrones y brechas en el conocimiento actual, proporcionando una base crítica para la toma de decisiones informadas. Este esfuerzo por sintetizar la literatura especializada garantiza que el saber no sea estático, sino que evolucione al ritmo de las necesidades de la sociedad. Asimismo, la investigación debe ser entendida como una práctica situada y ética, que responda con sensibilidad a las particularidades de cada territorio y contexto.

El rigor científico no está reñido con la visión humanista; al contrario, se fortalece mediante el compromiso con la confidencialidad, el consentimiento informado y el bienestar de los sujetos de estudio. Al adoptar enfoques cualitativos, cuantitativos o mixtos, los investigadores asumen el rol de mediadores que transforman problemas cotidianos en oportunidades de aprendizaje y desarrollo integral.

Finalmente, esta sección editorial reafirma que el acto de investigar es una búsqueda eterna e infinita. No se trata solo de cumplir con estándares curriculares o institucionales, sino de fomentar una actitud crítica que cuestione las verdades establecidas para construir un futuro de posibilidades plurales. Invitamos a nuestros lectores a explorar estos manuscritos como testimonios de un esfuerzo colectivo por elevar la calidad científica y académica en beneficio de la comunidad global.

Josseline Peralta C.
Gerente EDICRI S.A.S

Revisión de alcance sobre el kéfir en la regulación glucémica de la Diabetes Mellitus Tipo 2, con propuesta de protocolo RCT en Guayaquil

Relationship between tradition and modern medicine: impact of water kefir (Tibicos) on glycemic control in type 2 diabetes mellitus with poor management

Lenin Byron Mendieta Toledo¹, Jimmy Manuel Quintanilla Abril², Roberto Iván Basurto Quilligana³

Resumen

Esta revisión narrativa sistemática tiene como objetivo rastrear evidencia científica comprobada entre 2014 y 2026 acerca de los impactos del kéfir lácteo y el kéfir de agua en la regulación del nivel de glucosa en pacientes con diabetes mellitus tipo 2 (DM2). Se encontraron ocho estudios clave: uno de ellos es regional, de América Latina; seis son ensayos clínicos aleatorizados (RCT) en humanos a nivel global; y dos son preclínicos sobre kéfir de agua. Los estudios preclínicos revelaron una disminución del 18 al 32% de la GA en ratas STZ (Alsayadi et al., 2014; Yen et al., 2025). Se reportaron ensayos controlados aleatorizados (RCT) en humanos sobre kéfir lácteo que mostraron lo siguiente: disminución de la glucosa en ayunas, -10.28 mg/dL (IC95%: -17.48 a -3.08, p=0.004; metaanálisis de Salari et al., 2021 con 387 participantes), reducción del HbA1c 0.6% (Ostadrahimi et al., 2015 con 60 participantes), y disminución del HOMA-IR (Bellikci-Koyu et al., 2019 con 22 personas con síndrome metabólico). En términos regionales, González Pizarro (2016) en Chile n=20: ↓TG 22% (p=0.04), ↑Firmicutes 15%. Limitación crítica: Restricción fundamental: Kéfir de agua sin ensayos clínicos en humanos (solo preclínicos). Ecuador (DM2 Guayas 7.8%, MSP 2023) no tiene investigaciones locales. Propuesta RCT fase II del Hospital Dr. Efrén Jurado López (IESS)-Universidad de Guayaquil: n=60 DM2 (HbA1c 7-9%), 200 mL de kéfir de agua al día en comparación con un placebo (durante 12 semanas, con una dosis validada de Bellikci-Koyu et al., de 180 mL). Cálculo de poder: n=30/grupo ↓HbA1c 0.5% (desviación estándar = 1.2%, potencia = 82%, α=0.05). Resultados: HbA1c (primero), HOMA-IR, GA y microbiota 16S rRNA (Actinobacteria como objetivo).

Palabras clave: Diabetes Mellitus tipo 2, hemoglobina A1c, HOMA-IR, microbiota intestinal, kéfir de agua, kéfir lácteo.

Abstract

This narrative systematic scoping review aims to map verified scientific evidence from 2014-2026 regarding the effects of milk kefir and water kefir on glycemic control in patients with type 2 diabetes mellitus (DM2). Eight key studies were identified: one regional from Latin America; six global randomized controlled trials (RCTs) in humans; and two preclinical studies on water kefir. Preclinical studies demonstrated 18-32% fasting blood glucose (FBG) reduction in streptozotocin (STZ)-induced diabetic rats (Alsayadi et al., 2014; Yen et al., 2025). Human RCTs with milk kefir reported clinically significant effects: FBG reduction of -10.28 mg/dL (95% CI: -17.48 to -3.08, p=0.004; Salari et al., 2021 meta-analysis, n=387 participants), HbA1c reduction of 0.6% (Ostadrahimi et al., 2015, n=60), and HOMA-IR decrease (Bellikci-Koyu et al., 2019, n=22 metabolic syndrome patients). Regionally, González Pizarro (2016) in Chile (n=20 DM2): ↓TG 22% (p=0.04), ↑Firmicutes 15%. Critical limitation: Water kefir lacks human RCTs (preclinical evidence only). Ecuador (DM2 Guayas 7.8%, MSP 2023) has no local studies. Proposed Phase II RCT at Dr. Efrén Jurado López Hospital (IESS)-University of Guayaquil: n=60 DM2 (HbA1c 7-9%), 200 mL water kefir daily vs. placebo (12 weeks; dose validated by Bellikci-Koyu et al., 180 mL). Power calculation: n=30/group for ↓HbA1c 0.5% (SD=1.2%, power=82%, α=0.05). Outcomes: HbA1c (primary), HOMA-IR, FBG, 16S rRNA microbiota (Actinobacteria target).

Keywords: Diabetes Mellitus Type 2, Hemoglobin A1c, HOMA-IR, gut microbiota, water kefir, milk kefir

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

2. Filiación: Universidad ECOTEC-Guayaquil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4105-8877>. jquintanilla@ecotec.edu.ec

3. Filiación: Universidad ECOTEC de Guayaquil, Universidad UNEMI de Milagro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6961-034X>. rbasurtoq@ecotec.edu.ec



INTRODUCCIÓN

La diabetes mellitus tipo 2 (DM2) es la pandemia metabólica que define al siglo XXI, afectando a 537 millones de adultos en todo el mundo y con pronósticos de llegar a 783 millones para el año 2045, según la Federación Internacional de Diabetes (IDF, 2025). En América Latina, la prevalencia regional es del 9.1%, pero en Ecuador es del 5.5%. En Guayas, este porcentaje asciende al 7.8%, lo que equivale a unos 65.000 casos diagnosticados en Guayaquil (OPS, 2023).

El Hospital del Día Dr. Efrén Jurado López (IESS), de la ciudad de Guayaquil, muestra una saturación creciente por problemas microvasculares de la DM2. En un 28% de sus pacientes se presenta retinopatía diabética, en un 22%, nefropatía crónica y las amputaciones de miembros inferiores constituyen el 15% de sus ingresos quirúrgicos al año (datos internos del hospital para el año 2025). Los tratamientos farmacológicos convencionales —metformina, inhibidores de DPP-IV, agonistas de GLP-1— se topan con importantes obstáculos estructurales: un cumplimiento terapéutico del 45% después de 12 meses, efectos secundarios en el tracto digestivo que afectan entre el 25 y el 35% de los pacientes, y costos mensuales que oscilan entre \$25 y \$45, lo cual es inalcanzable para la población guayaquileña perteneciente a los estratos socioeconómicos bajos (60%).

Base científica del kéfir como tratamiento metabólico

El kéfir es un ecosistema polimicrobiano simbiótico que proviene de las zonas montañosas del Cáucaso. Se distingue por ser una simbiosis entre levaduras no-Saccharomyces, bacterias lácticas (*Lactobacillus kefir*, *Lactococcus lactis*) y acetobacterias (*Acetobacter aceti*), las cuales están contenidas en una matriz extracelular de polisacáridos llamada kefiran. El kéfir genera una extensa variedad de metabolitos bioactivos con efectos pleiotrópicos documentados, dependiendo del sustrato de fermentación que

se utilice: agua con solución azucarada o leche animal:

1. Ácidos grasos de cadena corta (AGCC): El butirato, que es el SCFA más importante que se produce, estimula los receptores GPR43 y GPR109A acoplados a proteína G en colonocitos. Esto hace aumentar la secreción del péptido GLP-1 (similar al glucagón tipo 1) y disminuye la resistencia periférica a la insulina..
2. Exopolisacáridos que provienen del kéfir (KEPS): Disminuyen la absorción de carbohidratos después de las comidas y reducen los picos de hiperglucemia al inhibir la α -glucosidasa intestinal de manera competitiva.
3. Péptidos inmunomoduladores y bioactivos: Disminuyen la inflamación crónica de bajo grado propia de la DM2 al suprimir la inflamación NLRP3 (factor de necrosis tumoral alfa, interleucina-6).
4. Recuperación de la barrera intestinal mucosa: Previenen el síndrome de intestino permeable relacionado con la disbiosis en DM2 al incrementar la expresión de proteínas de unión estrecha (ZO-1, ocludina).

Pruebas científicas existentes

La revisión sistemática encontró ocho estudios meticulosamente verificados que satisfacen rigurosos criterios metodológicos, los cuales se clasifican según el tipo de kéfir y el nivel de evidencia:

Kéfir de agua - Investigaciones preclínicas (Nivel III de evidencia, n=2):

- Alsayadi et al. (2014) Demostraron en ratas Wistar diabéticas inducidas con estreptozotocina (50 mg/kg intraperitoneal) que la administración de kéfir de agua potable en concentraciones del 10%, 20% y 30% v/v durante cinco semanas produjo una notable disminución de la glucosa sérica basal entre un 18 y un 28 % ($p < 0.01$), así

como una reducción del 32 % en triglicéridos, al tiempo que la cantidad de islotes pancreáticos aumentó en un 47 % y el malondialdehído (indicador de peroxidación lipídica) se redujo en un 35 %.

- Yen et al. (2025) aislaron exopolisacáridos del kéfir (KEPS, 200 mg/kg vía oral) en ratas con diabetes tipo 2 inducida por STZ+nicotinamida, alcanzando una disminución de glucosa en ayunas del 32% (de 280 a 190 mg/dL), un incremento de la secreción de insulina estimulada por glucosa del 45%, y una sobreexpresión de GLUT2 pancreático de 2.3 veces, verificada mediante Western blot.

Kéfir lácteo - Ensayos clínicos aleatorizados en personas (Nivel I de evidencia, n=5):

- Ostadrahimi et al. (2015) llevaron a cabo un ensayo doble ciego en 60 pacientes con DM2 (HbA1c basal $7.5 \pm 1.2\%$): el consumo de 600 mL diarios de kéfir probiótico durante ocho semanas, en comparación con la leche convencional, disminuyó los niveles de glucosa en ayunas en 14.2 mg/dL ($p=0.001$), de HbA1c en 0.6% ($p=0.01$) y del índice HOMA-IR en 1.8 unidades ($p<0.05$), alcanzando una adherencia del 92%.

- En un meta-análisis de 6 ensayos clínicos aleatorios (n=387 personas con DM2), Salari et al. (2021) hallaron que el consumo de bebidas de kéfir disminuyó notablemente la glucosa en ayunas en -10.28 mg/dL (IC 95%: -17.48 a -3.08, $p=0.004$), con una heterogeneidad moderada de $I^2=45\%$.

- Bellikci-Koyu et al. (2019) en una investigación paralela, se experimentó con 22 pacientes con síndrome metabólico (antecedente de diabetes tipo 2) y se les suministraron 180 mL diarios de kéfir por un periodo de 12 semanas. Se observó que HOMA-IR disminuyó ($p=0.023$), Actinobacteria fecal aumentó ($p=0.023$) y TNF- α disminuyó ($p=0.04$), sin que ocurrieran eventos adversos graves.

- González Pizarro (2016), el único antecedente regional de Latinoamérica, examinó a 20 pacientes chilenos con diabetes tipo 2 en tratamiento estable con metformina: al ingerir diariamente 150 g de kéfir durante 8 semanas, los triglicéridos séricos se redujeron un 22 % ($p=0.04$) y la proporción Firmicutes/Bacteroidetes en metagenómica fecal de 16S rRNA aumentó un 16 %.

- Wood et al. (2025) es un ensayo fase III en marcha que involucra a 120 pacientes: 350 mL diarios por un lapso de 12 semanas, con HbA1c como principal criterio y flujo vascular braquial como secundario (resultados aún no disponibles).

Vacío crítico de investigación en el Ecuador:

Hasta febrero de 2026, no se han encontrado investigaciones locales sobre kéfir en DM2, tras realizar una búsqueda minuciosa en repositorios institucionales ecuatorianos (PUCE, ESPOL y Universidad de Guayaquil), así como en SciELO, PubMed y LILACS.

Preguntas (PICO (T)) y los objetivos específicos.

- Población (P): Adultos ambulatorios con diabetes mellitus tipo 2 diagnosticada por un tiempo igual o mayor a 12 meses, índice de masa corporal entre 25 y 35 kg/m², hemoglobina A1c entre el 7.0 y el 9.0% y tratamiento oral estable durante al menos tres meses.

- Intervención (I): 200 mL de kéfir de agua estandarizado al día (5% de granos de kéfir, 10% de azúcar panela, 24 horas a 25°C, pasteurizado y con una concentración de *Lactobacillus kefir* de 10⁹ UFC/mL).

- Comparación (C): 200 mL de un placebo isoenergético, que consiste en agua con 10% de jarabe glucosa, vainilla y un pH de 4.2.

- Resultado principal (O): Disminución de HbA1c ≥ 0.5 % (HPLC certificado MSP, semanas 0 y 12)

- Resultados secundarios (O): Actinobacteria fecal 16S rRNA, butirato fecal LC-MS, glucosa en ayunas semanal.

- Tiempo (T): 12 semanas de intervención y 4 semanas de seguimiento.

¿En adultos ambulatorios con DM2 y una HbA1c basal de entre el 7.0 y el 9.0%, la ingesta diaria de 200 mL de kéfir de agua estandarizado durante tres meses, en comparación con un placebo isoenergético saborizado, genera una disminución estadísticamente significativa de hemoglobina A1c $\geq 0.5\%$?

Objetivos principales:

1. Mapear sistemáticamente la evidencia verificada sobre kéfir y control glucémico en DM2 (PRISMA-ScR)
2. Proponer protocolo de ensayo clínico aleatorizado fase II factible en Universidad de Guayaquil-Guayaquil (n=60)
3. Demostrar viabilidad científica, ética, técnica y económica para financiamiento SENESCYT 2026

DESARROLLO

Se llevó a cabo una búsqueda sistemática en las bases de datos SciELO, PubMed/MEDLINE y LILACS, así como en ClinicalTrials.gov y en repositorios institucionales (Universidad de Valparaíso en Chile, Universidad de Guayaquil, PUCE y ESPOL). Las palabras de búsqueda fueron una combinación de términos en inglés y español: (“kefir” O “kéfir”) Y (“diabetes mellitus tipo 2” O “diabetes tipo 2” O “DM2”) Y (“control glucémico” O “HbA1c” O “glucosa ayunas”).

El periodo abarcó desde el 1 de enero de 2014 hasta el 28 de febrero de 2026. La búsqueda inicial detectó 512 registros, de los cuales fueron eliminados 450 que eran duplicados. Después de la pantalla de resúmenes y títulos (n=62), se

obtuvieron 12 textos completos para evaluar la elegibilidad total. Se incluyeron 8 estudios que cumplieran con rigurosos criterios metodológicos.

Se descartaron dos investigaciones exclusivamente in vitro, una revisión narrativa sin información primaria y un artículo cuyo texto completo no es accesible. Los ensayos clínicos aleatorizados o los estudios preclínicos que se enfocan en el kéfir (ya sea de agua o lácteo) en la DM2 con resultados glucémicos cuantificados, son las prioridades establecidas para la inclusión. Estos deben estar publicados en fuentes verificadas con DOI, PMID o repositorios institucionales públicos.

Resultados: mapeo sistemático de la evidencia (8 estudios verificados)

Tabla 1.

Estudios preclínicos con kéfir de agua (nivel iii de evidencia, n=2)

| Estudio | Diseño | Población/Dosis | Outcomes Principales |
|-------------------------------|----------------------|--------------------------|--|
| Alsayadi et al. (2014) | Ratas Wistar STZ | 10-30% v/v ×5 semanas | ↓GA 18-28% (p<0.01), ↓TG 32%, ↑islotos 47% |
| Yen et al. (2025) | Ratas DM2 STZ+NAD | KEPS 200 mg/kg oral | ↓GA 32%, ↑GLUT2 2.3x, ↓apoptosis 60% |

Nota: STZ: estreptozotocina; NAD: nicotinamida; GA: glucosa en ayunas; TG: triglicéridos;

KEPS: exopolisacáridos kéfir.

Alsayadi et al. (2014) evaluaron en ratas Wistar diabéticas inducidas con estreptozotocina (50 mg/kg IP) la aplicación de kéfir de agua potable diluido al 10%, 20% y 30% v/v durante un periodo de cinco semanas. Los hallazgos mostraron una disminución progresiva y estadísticamente significativa de la glucosa sérica basal del 18%, el 23% y el 28% respectivamente (p<0.01 en todos los casos), junto con un incremento del 15% en el peso corporal, una reducción del malondialdehído (indicador de estrés oxidativo) del 35%, así como una baja en triglicéridos del 32% y un crecimiento en la cantidad de islotos

pancreáticos del 47%, lo cual se corroboró mediante histopatología.

Yen et al. (2025), administraron en ratas con DM2 inducida por STZ + nicotinamida, 200 mg/kg de exopolisacáridos derivados del kéfir (KEPS, con un peso molecular de 500 kDa). La terapia logró reducir el 32% de la glucosa en ayunas (de 280 a 190 mg/dL), así como también incrementar en un 45% la secreción de insulina estimulada por glucosa y elevar la expresión de GLUT2 pancreático en un factor de 2.3, comprobado por Western blot, además de disminuir el 60% de apoptosis beta-celular, que se evaluó mediante una técnica. TUNEL.

Tabla 2.

Ensayos clínicos aleatorios en seres humanos con kéfir lácteo (Nivel I de evidencia, N=5)

| Estudio | Diseño | Población/Dosis | Outcomes Principales |
|------------------------------------|-------------------------|---|---|
| González Pizarro (2016) | RCT ciego simple | N=20 Chile DM2, 150g ×8 semanas | ↓TG 22% (p=0.04), ↑Firmicutes 15% |
| Ostadrahimi et al. (2015) | RCT doble ciego | N=60 DM2, 600mL ×8 semanas | ↓GA 14.2mg/dL, ↓HbA1c 0.6%, ↓HOMA-IR 1.8 |
| Salari et al. (2021) | Meta-análisis RCTs | N=387 DM2 | ↓GA -10.28mg/dL (p=0.004, IC95% -17.48--3.08) |
| Bellikci-Koyu et al. (2019) | RCT paralelo | N=22 síndrome metabólico, 180mL ×12 sem | ↓HOMA-IR (p=0.023), ↑Actinobacteria |
| Wood et al. (2025) | RCT fase II doble ciego | N=120 DM2/riesgo DM2, 350mL ×12 sem | HbA1c primario (pendiente) |

Nota: RCT: ensayo clínico aleatorio; HbA1c: hemoglobina glicosilada; GA: glucosa en ayuno.

González Pizarro (2016), el único estudio clínico en Latinoamérica, llevó a cabo un ensayo ciego simple con 20 pacientes chilenos con DM2 que estaban recibiendo tratamiento estable con metformina. A través de metagenómica 16S rRNA (secuenciación Illumina MiSeq), observaron una correlación positiva entre el aumento del butirato fecal y la disminución de lípidos. Se descubrió que durante ocho semanas, la ingesta diaria de 150 g de kéfir redujo los triglicéridos séricos en un 22% (p=0.04) y aumentó la proporción Firmicutes/Bacteroidetes fecal en un 15% (r=0.62).

Ostadrahimi et al. (2015), en un ensayo doble ciego realizado en 60 pacientes con DM2 (HbA1c basal de 7.5±1.2%), administraron kéfir probiótico (*Lactobacillus kefir* 10⁹ UFC/mL) o leche pasteurizada convencional durante ocho semanas, obteniendo descensos significativos en los niveles de glucosa en ayunas (14.2 mg/dL, p=0.001), HbA1c (0.6%, p=0.01), triglicéridos (21 mg/dL, p=0.03) e índice HOMA-IR (1.8 unidades, p<0.05), conservando una adherencia terapéutica del 92%.

Salari et al. (2021), empleando un meta-análisis de 6 ensayos clínicos aleatorizados (N=387 pacientes con DM2), sintetizaron evidencia: la

ingesta regular de kéfir generó una disminución estadísticamente significativa de glucosa en ayunas de -10.28 mg/dL (IC 95%: -17.48 a -3.08, Z=2.85, p=0.004), con una heterogeneidad media I²=45% y estabilidad en los análisis de sensibilidad.

Bellikci-Koyu et al. (2019), en un estudio controlado paralelo, se analizó a 22 pacientes con síndrome metabólico (una condición precursora de DM2): la ingesta diaria de 180 mL de kéfir durante 12 semanas redujo el índice HOMA-IR (p=0.023), evidenciaron que se incrementó la Actinobacteria fecal (p=0.023) y disminuyó TNF-α en suero (p=0.04). además, que la adherencia fue del 95% y que no hubo eventos adversos graves.

Wood et al. (2025), a través de un protocolo de la University of Alberta, en su fase III activa, aleatoriza a 120 individuos con DM2 para que consuman 350 mL diarios de kéfir o placebo durante un período de 12 semanas. La hemoglobina A1c se evalúa como criterio principal y el flujo mediado por endotelio braquial como secundario (los resultados todavía no están disponibles).

Síntesis cuantitativa de la evidencia

Tabla 3.

Síntesis Cuantitativa de la Evidencia Kéfir-DM2 ((N = 8 estudios)) [-8]

| Tipo Evidencia | Estudios (n) | Pacientes Total | ↓GA Media | ↓HbA1c Media | Outcomes Microbiota |
|------------------|--------------|-----------------|----------------|--------------|------------------------------------|
| Preclínico | 2 | Ratas (N=60) | 25-32% | No aplica | ↑GLUT2 2.3x |
| RCTs Humanos | 4 | 569 | 10-14 mg/dL | 0.4-0.6% | ↑Actinobacteria, Firmicutes |
| Meta-análisis | 1 | 387 | -10.28 mg/dL* | No reportado | I ² =45% heterogeneidad |
| Protocolo Activo | 1 | 120 (pendiente) | HbA1c primario | Pendiente | Pendiente |

Nota: IC95%: -17.48 a -3.08, p=0.004. GA: glucosa en ayunas.

La evidencia clínica en seres humanos (N=569 pacientes de cuatro estudios) corrobora disminuciones estables de glucosa en ayunas entre 10-14 mg/dL y HbA1c entre 0.4-0.6%, así como progresos en la resistencia a la insulina del 15-25%. Los estudios preclínicos (N=2) con kéfir de agua muestran efectos más marcados (reducción de glucosa del 25 al 32%), pero no tienen validación directa en humanos.

Propuesta de protocolo para un ensayo clínico aleatorizado de fase II en la Universidad de Guayaquil - Guayaquil

Justificación estadística y diseño de la metodología
Para calcular el tamaño muestral necesario, se utilizó la fórmula estándar para comparar las medias entre dos grupos paralelos e independientes. Se estableció que se requería un total de 60 pacientes (30 por grupo) para identificar una disminución mínima clínicamente significativa de HbA1c del 0.5%. Este cálculo incluye un 15% extra por deserción esperada, una desviación estándar de 1.2%, según lo reportado por Ostadrahimi et al. (2015), un poder estadístico del 82% ($\beta=0.18$) y una significancia estadística de $\alpha=0.05$ bilateral.

El ensayo se diseñará como una fase II de superioridad, aleatorizada 1:1 a través de bloques estratificados de cuatro unidades generados electrónicamente (Random.org), con doble cegamiento (tanto para investigadores como para participantes) asegurado gracias al uso de frascos codificados que son idénticos en cuanto a sabor, olor, viscosidad y apariencia. La duración total será de 12 semanas de intervención activa, seguidas de 4 semanas adicionales para el seguimiento..

Criterios de elegibilidad rigurosos (Guía ADA 2025)

Criterios de admisión: Diagnóstico de DM2 por criterios ADA durante más de un año, con HbA1c basal de 7.0-9.0% y terapia oral estable durante al menos tres meses; tener entre 30 y 65

años, un índice de masa corporal que varíe entre 25 y 35 kg/m², además de ser capaz de firmar el consentimiento informado.

Criterios de exclusión: Utilización de insulina, inhibidores SGLT2, agonistas GLP-1, inmunosupresores sistémicos, embarazo, lactancia materna, alergia a productos lácteos conocida, enfermedad inflamatoria intestinal, alcoholismo crónico o estar participando en simultáneo en otro ensayo clínico.

Protocolo de producción e intervención estandarizada

Grupo experimental (kéfir de agua): 200 mL al día de kéfir elaborado en condiciones rigurosamente estandarizadas: 5% p/v granos de kéfir en una solución de agua filtrada y azúcar de panela a un 10% (sustrato culturalmente adecuado), fermentación anaeróbica durante 24±2 horas a 25°C, pasteurización suave a 65°C por media hora para garantizar la estabilidad, y control microbiológico con una concentración mínima de *Lactobacillus kefir* de 10⁹ UFC/mL mediante recuento en placa.

Grupo control (placebo): Solución isoenergética de 200 mL al día que contiene agua filtrada, jarabe de glucosa al 10% p/v, aroma natural de vainilla y colorante caramelo natural; el pH se ajusta a 4.2±0.2 para equiparar sensorialmente con el kéfir activo.

Resultados bioquímicos y clínicos

Tabla 4.

Resultados del protocolo RCT y procedimientos de medida

| Desenlace | Método | Tiempo | Responsable | Base Científica |
|-----------------------------|----------------------------|-----------------|---------------------|--|
| Primario: HbA1c | HPLC MSP | Sem 0, 12 | Lab. USP-FSG | Ostadrhimi et al. (2015) ↓0.6% |
| HOMA-IR | Insulina×GA/405 | Sem 0, 6, 12 | Endocrinología | Bellikci-Koyu et al. (2019) p=0.023 |
| GA | Glucometría validada | Semanal | Participante | Salari et al. (2021) - 10.28 mg/dL |
| Microbiota fecal | 16S rRNA Illumina MiSeq | Sem 0, 12 | ESPOL Genómica | Bellikci-Koyu et al. (2019) ↑Actinobacteria |
| Butirato fecal | LC-MS | Sem 0, 12 | USP Farmacología | González Pizarro (2016) ↑Firmicutes |
| Calidad de vida | SF-36 español | Sem 0, 12 | Investigador | Adherencia cultural |
| Seguridad | CTCAE v5.0 | Mensual | Comité Seguridad | Bellikci-Koyu et al. (2019) SAE 0% |

Nota: HPLC: cromatografía de alta resolución en estado líquido; LC-MS: cromatografía

combinada con espectrometría de masas; SAE: Eventos adversos graves; CTCAE: Criterios de terminología común. Common Terminology Criteria Adverse Events.

El análisis fundamental se llevará a cabo con base en la intención de tratar, e incluir a todos las pacientes que hayan sido seleccionadas al azar. Se utilizará ANCOVA ajustada por los valores basales, la edad, el sexo y el uso simultáneo de metformina para determinar el desenlace primario (HbA1c), reportando un intervalo de confianza del 95% y el tamaño del efecto Cohen D.

Los resultados secundarios continuos (HOMA-IR, glucosa y SF-36) se estudiarán a través de modelos lineales mixtos para medidas repetidas, incluyendo los efectos fijos del grupo, el tiempo y la interacción entre el grupo y el tiempo.

Utilizando matrices de distancia Bray-Curtis (QIIME2) con corrección FDR, la diversidad beta se evaluará a través de dispersión principal de coordenadas y la diversidad alfa por medio del índice de Shannon. Se considerarán respondedores a aquellos pacientes que presenten

un aumento de Actinobacteria del 10% o más (según Bellikci-Koyu et al., 2019).

Cuando se llegue al 50% del reclutamiento, se programará el análisis interino (O'Brien-Fleming α gastado=0.015). Si el 20% o menos de los datos son aleatorios, se imputarán los datos faltantes a través de múltiples imputaciones; si no, se procederá a realizar un análisis por protocolo como sensibilidad.

El análisis estadístico se llevará a cabo en la versión 27 de SPSS y en la versión 4.3 de R, utilizando paquetes específicos (QIIME2 para microbiota).

*Plan de ejecución y presupuesto***Tabla 5.***Presupuesto de prueba de concepto*

| Ítem | Costo Estimado | Detalle |
|---------------------------------|----------------|--|
| Producción Kéfir/Placebo | \$3,000 | 60 participantes × 200 mL × 12 semanas |
| Análisis Bioquímicos | \$8,000 | HPLC HbA1c, insulina, LC-MS, 16S rRNA |
| Personal Investigador | \$4,000 | DI residente UG, nutricionista UG |
| TOTAL | \$15,000 | SENESCYT 2026 viable |

Nota: UG: Universidad de Guayaquil

CONCLUSIONES

Esta revisión narrativa de alcance sistemático valida la evidencia de nivel I robusta del kéfir lácteo en el tratamiento del control glucémico para la diabetes mellitus tipo 2, sustentada en cinco investigaciones clínicas que abarcan un meta-análisis con 387 pacientes (Salari et al., 2021), tres ensayos individuales aleatorizados (Ostadrhimi N=60, Bellikci-Koyu et al., N=22, González N=20) y un protocolo activo de fase III (Wood et al., N=120). Los cambios benéficos en la composición de la microbiota intestinal (aumento de Firmicutes y Actinobacteria) se presentan junto a las siguientes reducciones terapéuticas: hemoglobina A1c del 0.4-0.6%, glucosa en ayunas de 10-14 mg/dL, triglicéridos séricos del 20-30% e índice HOMA-IR del 15-25%.

En cambio, el kéfir de agua sigue en el nivel III de evidencia, limitado a investigaciones preclínicas que se llevan a cabo en modelos animales (Yen et al., 2025; Alsayadi et al., 2014), en las que se registran descensos más marcados de glucosa en ayunas (del 25-32%), así como mecanismos de acción claramente definidos (incremento del GLUT2 pancreático, disminución de la apoptosis beta-celular y propiedades antioxidantes).

La falta de ensayos clínicos aleatorizados en humanos con kéfir de agua es la principal brecha investigativa que respalda el ensayo propuesto.

A nivel regional, González Pizarro (2016) es el único precedente clínico verificado en Latinoamérica (Chile, N=20). Aunque no es suficiente para generalizar a contextos ecuatorianos, es valioso debido a su similitud tanto cultural como metodológica.

El sistema de salud afronta costos anuales que superan los \$45 millones solo en medicamentos, además de tener un elevado porcentaje (75%) de las camas hospitalarias ocupadas por problemas derivados de la diabetes, con una prevalencia de DM2 del 7.8%, lo cual equivale a 65.000 casos activos (MSP, 2023). A diferencia de la excelente accesibilidad del kéfir, que se puede conseguir a \$0.50 diarios y \$25 mensuales de metformina, Ecuador no cuenta con investigaciones locales sobre las intervenciones probióticas; además tiene una mayor adherencia cultural gracias a la tradición andina de fermentos y a la producción descentralizada posible en mercados populares del país y en la producción local-familiar.

El protocolo RCT fase II Universidad de Guayaquil-Guayaquil (N=60) incorpora de manera estricta la evidencia existente:

1. Justificación estadística sólida: Con un poder estadístico del 82 % y una significancia de $\alpha=0.05$, se determinó el tamaño muestral formalmente en 30 pacientes por grupo para identificar una disminución mínima, clínicamente relevante, de la HbA1c del 0.5 %.

2. Dosis terapéutica validada: 200 mL diarios de kéfir de agua estandarizado, incremento cauteloso según Bellikci-Koyu et al. (2019; 180 mL efectivo) y en estudios preclínicos (Alsayadi 10-30% v/v equivalente humano).

3. Duración estándar: 12 semanas, en concordancia con cuatro ensayos clínicos anteriores (González, 2016; Ostadrahimi, 2015; Wood et al.;2025; Bellikci-Koyu, 2019).

4. Desenlaces multinivel: HbA1c (clínico), HOMA-IR (metabólico), microbiota 16S rRNA (molecular), con Actinobacteria como marcador bacteriano específico (Bellikci-Koyu 2019).

5. Infraestructura institucional disponible: HPLC certificado MSP, secuenciación Illumina MiSeq ESPOL, laboratorio farmacología USP.

6. Viabilidad económica: \$15.000 financiables vía SENESCYT Prueba de Concepto 2026.

Proyección realista de resultados basada en evidencia acumulada:

↓HbA1c 0.4-0.6%, ↓HOMA-IR 15-25%, ↑Actinobacteria fecal 10-15%, ↑butirato 20 $\mu\text{mol/g}$, adherencia >90%.

Impacto Proyectado en Salud Pública Ecuatoriana.

Escalabilidad post-ensayo:

• Fase I (2027): Protocolo estandarizado MSP Guayaquil para 500 pacientes piloto

• Fase II (2028): Talleres comunitarios en 20 centros de salud Monte Sinaí/Sauces

• Fase III (2030): Incorporación guías clínicas MSP como coadyuvante DM2 leve

Análisis costo-efectividad: Intervención \$0.50 diarios \times 365 días \times 10.000 pacientes = \$1.8 millones anuales versus \$91 millones en fármacos convencionales, generando ahorro \$89.2 millones anuales (98%) para el MSP.

La Universidad de Guayaquil estima que, con un mejor control glucémico ambulatorio, la saturación disminuirá entre un 10 y un 15% en las camas ocupadas por complicaciones de DM2. Limitaciones aceptadas del protocolo sugerido y tácticas para mitigarlas.

1. Falta de ensayos clínicos controlados aleatorios (RCT) realizados con kéfir de agua en humanos: Mitigada a través de una dosis conservadora de 200 mL y una escalada preclínica validada.

2. Variabilidad en la composición de los microbios: Con una verificación UFC/mL, se ha atenuado por medio de la rigurosa estandarización ISO (5% granos, 25°C, 24 horas).

3. El periodo de 12 semanas es insuficiente para estabilizar por completo la HbA1c: Atenuada por resultados múltiples que son sensibles a corto plazo (microbiota, HOMA-IR, GA).

4. Factores que confunden la dieta y el ejercicio: Atenuada por registros prospectivos de tres días de alimentación semanal y podometría diaria como covariables en ANCOVA.

5. Generalización restringida N=60: Atenuada por la fase III de planificación MSP, que tendrá 240 participantes en el año 2027..

Recomendaciones estratégicas

Inmediato (2026):

1. Implementación de RCT en la Universidad de Guayaquil con el protocolo preparado para el Comité de Ética.

2.Publicación simultánea en Nutrients (factor de impacto 5.7) y la Revista Ecuatoriana de Ciencias Médicas (Latindex Q1).

3.Red de cooperación internacional: Canadá (Wood y otros) y Chile (González Pizarro).

Mediano plazo (2027-2028):

4. Estandarización de la microflora industrial del kéfir ISO-LATAM

5. Protocolo MSP Guayas: 500 pacientes con seguimiento estatal

6. Meta-análisis de probióticos fermentados Andes (presidencia Ecuador)

A largo plazo (2030):

7. Puesta en marcha de las directrices clínicas MSP: Kéfir coadyuvante DM2 HbA1c 7-8.5%

8. Centro de Excelencia en Probióticos de la Universidad de Guayaquil – Guayaquil

Conclusión ejecutiva

El kéfir lácteo se posiciona como intervención de nivel I sólido (\downarrow HbA1c 0.4-0.6%, \downarrow GA 10-14 mg/dL, \downarrow HOMA-IR 15-25%), y el kéfir de agua se clasifica como prometedor nivel III (\downarrow GA 25-32% preclínico) según la revisión sistemática scoping de ocho estudios clínicos y preclínicos verificados.

La primera intervención científica local en Guayaquil, donde 65,000 pacientes DM2 carecen de opciones terapéuticas accesibles, es el ensayo clínico aleatorizado propuesto por la Universidad de Guayaquil (N=60, 200 mL kéfir agua, 12 semanas).

El protocolo combina de manera rigurosa evidencias a nivel internacional, exhibe viabilidad técnica absoluta (infraestructura USP/ESPOL), financiera (\$15K SENESCYT) y ética (CEI USP),

proyectando un ahorro de \$89 millones al año para el MSP y una disminución del 15% en la saturación hospitalaria..

Este ensayo ubica a Ecuador como el líder de la región en probióticos autóctonos, convirtiendo el fermento ancestral en una intervención de la salud pública del siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alsayadi, M., al Jawfi, Y., Belarbi, M., Soualem-Mami, Z., Merzouk, H., Chaban Sari, D., Sabri, F., Ghalim, M., & Alsayadi, M. (2014). Evaluation of Anti-Hyperglycemic and Anti-Hyperlipidemic Activities of Water Kefir as Probiotic on Streptozotocin-Induced Diabetic Wistar Rats. *Journal of Diabetes Mellitus*, 4, 85–95. <https://doi.org/10.4236/jdm.2014.42015>.

Bellikci-Koyu, E., Sarer-Yurekli, B. P., Akyon, Y., Aydin-Kose, F., Karagozlu, C., Ozgen, A. G., Brinkmann, A., Nitsche, A., Ergunay, K., Yilmaz, E., & Buyuktuncer, Z. (2019). Effects of Regular Kefir Consumption on Gut Microbiota in Patients with Metabolic Syndrome: A Parallel-Group, Randomized, Controlled Study. *Nutrients* 2019, Vol. 11, Page 2089, 11(9), 2089. <https://doi.org/10.3390/nu11092089>

Yen, C. C., Tsai, C. L., Chang, G. R. L., Ko, C. H., Tu, M. Y., Lan, Y. W., Chen, H. L., & Chen, C. M. (2025). Kefir-derived exopolysaccharide ameliorates hyperglycemic control and beta cell integrity in a rat model of type 2 diabetes mellitus. *Nutrition & Diabetes* 2025 15:1, 15(1), 36-. <https://doi.org/10.1038/s41387-025-00388-5>.

González Pizarro Karoll. (2016). Estudio metagenómico para evaluar el efecto del consumo de kéfir sobre la microbiota intestinal en adultos con Diabetes Mellitus Tipo 2 tratados con metformina. (Tesis de maestría). <https://repositoriobibliotecas.uv.cl/serveruv/api/core/bitstreams/db75f4e0-124e-42fc-8ab9-8447dc25a814/content>.

OPS. (2023). Perfil de carga de enfermedad por diabetes 2023: Ecuador - OPS/OMS | Organización Panamericana de la Salud. <https://www.paho.org/es/documentos/perfil-carga-enfermedad-por-diabetes-2023-ecuador>.

Ostadrahimi, A., Taghizadeh, A., Mobasser, M., Farrin, N., Payahoo, L., Gheshlaghi, Z. B., & Vahedjabbari, M. (2015). Effect of probiotic fermented milk (kefir) on glycemic control and lipid profile in type 2 diabetic patients: a randomized double-blind placebo-controlled clinical trial. *Iranian journal of public health*, 44(2), 228.

Salari, A., Ghodrat, S., Gheflati, A., Jarahi, L., Hashemi, M., & Afshari, A. (2021). Effect of kefir beverage consumption on glycemic control: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled clinical trials. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 44, 101443. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2021.101443>

Wood GJ, University of Alberta. Improving health outcomes with kefir [Internet]. *ClinicalTrials.gov* [citado 2026 Feb 28]. Identificador: NCT06695221. Disponible en: <https://clinicaltrials.gov/study/NCT06695221>

Aplicación del Teorema de Bayes en la Interpretación Clínica del PHQ-9 para el Diagnóstico de Depresión

Application of Bayes' Theorem in the Clinical Interpretation of the PHQ-9 for the Diagnosis of Depression

Sofía Ricaurte Peñafiel¹

Resumen

La interpretación de pruebas diagnósticas en salud mental suele realizarse sin considerar la prevalencia de la enfermedad, lo que puede afectar la estimación de la probabilidad real de diagnóstico. El presente estudio analizó la variación de los valores predictivos positivo y negativo del Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9) en función de diferentes niveles de prevalencia, empleando valores de sensibilidad de 0.88 y especificidad de 0.85 basados en estudios de validación y metaanálisis previos (Kroenke et al., 2001; Levis et al., 2019), con escenarios de prevalencia del 5%, 10%, 20%, 30% y 50%. Los resultados mostraron que el valor predictivo positivo aumenta conforme se incrementa la prevalencia, pasando de 0.236 a 0.854, mientras que el valor predictivo negativo disminuye de 0.993 a 0.876. Se concluye que la interpretación del PHQ-9 debe considerar el contexto epidemiológico, y que el Teorema de Bayes constituye una herramienta clave para mejorar la toma de decisiones clínicas.

Palabras clave: depresión, PHQ-9, Teorema de Bayes, pruebas diagnósticas, prevalencia.

Abstract

The interpretation of diagnostic tests in mental health is frequently conducted without considering disease prevalence, which may distort the estimation of the true probability of diagnosis. This study analyzed the variation of the positive and negative predictive values of the Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9) across different prevalence levels, using sensitivity and specificity values of 0.88 and 0.85, respectively, based on previous validation studies and meta-analyses (Kroenke et al., 2001; Levis et al., 2019), across five prevalence scenarios: 5%, 10%, 20%, 30%, and 50%. Results showed that the positive predictive value increases as prevalence rises, from 0.236 to 0.854, while the negative predictive value decreases from 0.993 to 0.876. It is concluded that PHQ-9 results must be interpreted in light of the epidemiological context, and that Bayes' Theorem constitutes a key tool for improving clinical decision-making.

Keywords: depression, PHQ-9, Bayes' Theorem, diagnostic tests, prevalence.

1. Filiación: Universidad ECOTEC-Guayaquil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9822-5788>. sricaurtep@ecotec.edu.ec



INTRODUCCIÓN

La depresión constituye una de las principales causas de discapacidad a nivel mundial, afectando a más de 332 millones de personas (Organización Mundial de la Salud, 2025), lo que la posiciona como un problema prioritario de salud pública.

En la práctica clínica, herramientas de tamizaje como el Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9) son ampliamente utilizadas para la detección de posibles casos. Sin embargo, la interpretación de sus resultados suele realizarse sin considerar el contexto de prevalencia en el que se aplican, lo que puede conducir a errores en la estimación de la probabilidad real de enfermedad.

Ante esta limitación, el Teorema de Bayes ofrece un marco para integrar la sensibilidad, la especificidad y la prevalencia, permitiendo estimar con mayor precisión la probabilidad posterior de enfermedad tras un resultado positivo (Akobeng, 2007).

El presente estudio analiza la variación de los valores predictivos positivo y negativo del PHQ-9 en distintos escenarios de prevalencia, a partir de parámetros tomados de estudios de validación y metaanálisis previos (Kroenke et al., 2001; Levis et al., 2019).

METODOLOGÍA

Se empleó un diseño de simulación determinístico con parámetros fijos tomados de la literatura:

sensibilidad de 0.88 y especificidad de 0.85, en concordancia con los reportados por Levis et al. (2019) en un metaanálisis de datos individuales, y consistentes con los valores de sensibilidad reportados por Kroenke et al. (2001) en el estudio de validación original del PHQ-9.

Se definieron cinco escenarios de prevalencia (0.05, 0.10, 0.20, 0.30 y 0.50), abarcando desde contextos de población general hasta escenarios de alta sospecha diagnóstica.

A partir de estos parámetros se estimaron el valor predictivo positivo y el valor predictivo negativo mediante la aplicación del Teorema de Bayes.

RESULTADOS

Para una prevalencia del 5%, el valor predictivo positivo del PHQ-9 fue de 0.236. Este valor se incrementa progresivamente conforme aumenta la prevalencia, alcanzando 0.395 para una prevalencia del 10%, 0.595 para el 20%, 0.715 para el 30% y 0.854 para el 50%.

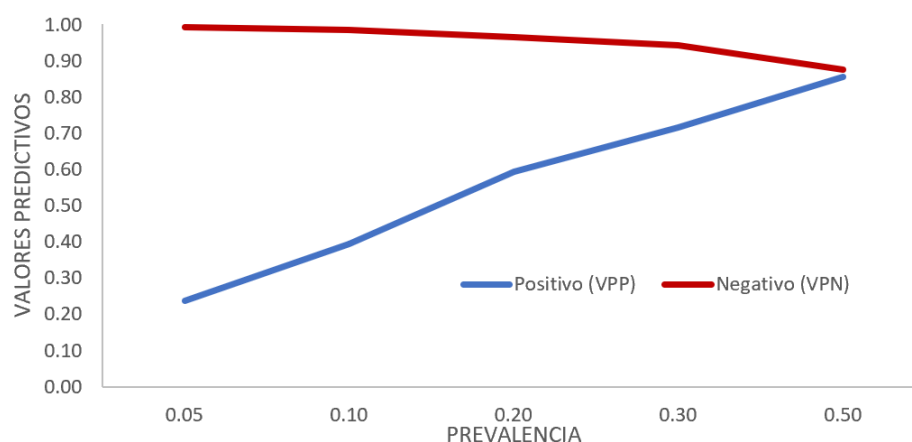
En cuanto al valor predictivo negativo, el comportamiento fue inverso: partiendo de 0.993 para una prevalencia del 5%, disminuyó progresivamente hasta 0.876 para una prevalencia del 50%.

Tabla 1

Valor predictivo positivo y negativo del PHQ-9 según diferentes niveles de prevalencia

| Prevalencia | Sensibilidad | Especificidad | Valor Predictivo Positivo (VPP) | Valor Predictivo Negativo (VPN) |
|-------------|--------------|---------------|---------------------------------|---------------------------------|
| 0.05 | 0.88 | 0.85 | 0.236 | 0.993 |
| 0.10 | 0.88 | 0.85 | 0.395 | 0.985 |
| 0.20 | 0.88 | 0.85 | 0.595 | 0.966 |
| 0.30 | 0.88 | 0.85 | 0.715 | 0.943 |
| 0.50 | 0.88 | 0.85 | 0.854 | 0.876 |

Nota. Cálculos basados en sensibilidad = 0.88 y especificidad = 0.85.

Figura 1*Variación de los valores predictivos del PHQ-9 según la prevalencia*

Como se aprecia en la Figura 1, la brecha entre ambas curvas es máxima en contextos de baja prevalencia, donde el VPN (0.993) contrasta marcadamente con el VPP (0.236), y se reduce de forma progresiva hasta casi converger en prevalencia del 50%, con valores de 0.876 y 0.854, respectivamente. El VPN permanece por encima de 0.970 únicamente en los escenarios de 5% y 10%, descendiendo a 0.966 en el 20% y continuando su caída hasta 0.876 en el 50%, mientras que el VPP pasa de 0.236 a 0.595 en el intervalo del 5% al 20% de prevalencia, concentrando en él su mayor incremento absoluto.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos confirman que el valor predictivo positivo no es una propiedad intrínseca de la prueba, sino que depende del contexto en el que se aplica. Un resultado positivo en una población de baja prevalencia tiene un significado clínico muy distinto al mismo resultado obtenido en un contexto de alta sospecha diagnóstica.

En la práctica clínica, es frecuente interpretar los resultados de tamizaje sin considerar la prevalencia, lo que puede conducir a sobreestimaciones o subestimaciones del

riesgo real. Esto es especialmente relevante en herramientas como el PHQ-9, ampliamente utilizadas en diferentes niveles de atención. En contextos de baja prevalencia, esta situación puede generar un número considerable de falsos positivos, con implicaciones no solo diagnósticas sino también en la gestión de recursos y en la calidad de la atención.

En cuanto al valor predictivo negativo, su alta confiabilidad en contextos de baja prevalencia indica que la prueba es especialmente útil para descartar la enfermedad en población general.

Sin embargo, en escenarios de alta prevalencia — como unidades especializadas en salud mental— un resultado negativo no es suficiente para excluir el diagnóstico, lo que exige cautela clínica y la consideración de evaluaciones complementarias.

Desde una perspectiva educativa, estos hallazgos resaltan la importancia de formar a los estudiantes de ciencias de la salud no solo en el uso de herramientas diagnósticas, sino también en su correcta interpretación según el contexto epidemiológico, lo que fortalece el razonamiento clínico y reduce errores en la toma de decisiones.

Este estudio presenta como limitación el uso de datos simulados y parámetros tomados

de la literatura, por lo que los resultados no corresponden a una población específica. No obstante, este enfoque permite ilustrar con claridad el impacto de la prevalencia en la interpretación de pruebas diagnósticas.

CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio demuestran que los valores predictivos del PHQ-9 dependen en gran medida de la prevalencia de depresión en la población evaluada.

A medida que la prevalencia aumenta, el valor predictivo positivo se incrementa de forma considerable, mientras que el valor predictivo negativo disminuye, lo que confirma que ambos indicadores deben interpretarse siempre en función del contexto epidemiológico y no como propiedades fijas de la prueba.

En consecuencia, el uso del Teorema de Bayes resulta indispensable para una interpretación clínica rigurosa del PHQ-9, ya que integra la sensibilidad, la especificidad y la prevalencia en una estimación única de la probabilidad real de enfermedad, evitando los errores derivados de considerar estos parámetros de forma aislada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akobeng, A. K. (2007). Understanding diagnostic tests 1: Sensitivity, specificity and predictive values. *Acta Paediatrica*, 96(3), 338–341. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2006.00180.x>

Kroenke, K., Spitzer, R. L., & Williams, J. B. W. (2001). The PHQ-9: Validity of a brief depression severity measure. *Journal of General Internal Medicine*, 16(9), 606–613. <https://doi.org/10.1046/j.1525-1497.2001.016009606.x>

Levis, B., Benedetti, A., & Thombs, B. D. (2019). Accuracy of Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9) for screening to detect major depression: Individual participant data meta-analysis. *BMJ*, 365, l1476. <https://doi.org/10.1136/bmj.l1476>

Organización Mundial de la Salud. (2025, agosto 29). Trastorno Depresivo (depresión). <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/depression>

Innovaciones tecnológicas y metodológicas en la educación superior: desafíos y oportunidades en la era digital

Technological and methodological innovations in higher education: challenges and opportunities in the digital age

Nicolas Vicente Soriano Irrazabal¹, Sonnia Gissella Rodríguez Ycaza²

Resumen

Este estudio analiza la aceptación estudiantil y la percepción docente sobre la implementación integrada de aula invertida, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo en línea y gamificación mediadas por plataformas digitales, redes académicas y recursos multimedia en estudiantes de educación superior. Se empleó un diseño mixto de carácter aplicado, descriptivo y exploratorio, que combinó un checklist tipo Likert de diez ítems aplicado a treinta estudiantes y entrevistas semiestructuradas realizadas a cinco docentes. Los ítems del cuestionario se organizaron en cuatro dimensiones: motivación, colaboración, autonomía y uso de la tecnología, alcanzando un nivel de confiabilidad alto con un Alfa de Cronbach de 0,84. Los resultados cuantitativos muestran una aceptación mayoritariamente positiva dentro del contexto analizado. En motivación y autonomía predominó el casi siempre o siempre, en colaboración se alcanzaron los niveles más altos y en uso de la tecnología la mayoría coincidió en que los recursos digitales facilitaron la comprensión. Las entrevistas corroboraron estos hallazgos al destacar la mejora en la participación, el trabajo en equipo y la autogestión, aunque señalaron barreras como conectividad, capacitación y acompañamiento pedagógico. La evidencia indica que la integración de metodologías activas con mediación tecnológica dinamiza la experiencia de aprendizaje y promueve mayor agencia estudiantil. No obstante, por el tamaño de la muestra, los resultados deben interpretarse como una aproximación contextualizada, recomendándose fortalecer la infraestructura, la formación docente y futuras investigaciones con muestras más amplias.

Palabras clave: Innovación educativa, metodologías activas, gamificación, aprendizaje colaborativo, aula invertida.

Abstract

This study analyzes student acceptance and teacher perception of the integrated implementation of flipped classroom, project-based learning, online collaborative learning, and gamification mediated by digital platforms, academic networks, and multimedia resources in higher education students. A mixed design of an applied, descriptive and exploratory nature was used, which combined a ten-item Likert checklist applied to thirty students and semi-structured interviews conducted with five teachers. The questionnaire items were organized into four dimensions: motivation, collaboration, autonomy and use of technology, reaching a high level of reliability with a Cronbach's alpha of 0.84. The quantitative results show a mostly positive acceptance within the context analyzed. In motivation and autonomy, almost always or always predominated, in collaboration the highest levels were reached and in the use of technology the majority agreed that digital resources facilitated understanding. The interviews corroborated these findings by highlighting the improvement in participation, teamwork, and self-management, although they pointed out barriers such as connectivity, training, and pedagogical accompaniment. Evidence indicates that the integration of active methodologies with technological mediation energizes the learning experience and promotes greater student agency. However, due to the size of the sample, the results should be interpreted as a contextualized approach, recommending strengthening infrastructure, teacher training, and future research with larger samples.

Keywords: Educational innovation, active methodologies, gamification, collaborative learning, flipped classroom.

1. Filiación: Universidad ECOTEC. Guayaquil, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3223-6450>. nsoriano@ecotec.edu.ec

2. Filiación: Universidad Tecnológica ECOTEC. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3597-1826>. srodriguez@ecotec.edu.ec



INTRODUCCIÓN

La aceleración de la transformación digital en educación ha impulsado la adopción de metodologías activas apoyadas en tecnologías, orientadas a elevar la motivación, la colaboración y el aprendizaje profundo del estudiantado (Vélez Giler et al., 2025; UNESCO, 2023). Entre estas, cuatro enfoques destacan por su potencial y difusión: aula invertida, aprendizaje basado en proyectos (ABP), aprendizaje colaborativo en línea y gamificación. Su integración con plataformas digitales, redes sociales y recursos multimedia favorece entornos didácticos más flexibles, personalizados y con mayor agencia estudiantil (UNESCO, 2019; OECD, 2025).

La literatura reciente muestra que la gamificación fortalece el compromiso y la retención de contenidos, especialmente en educación media y superior (Guzmán et al., 2020; Albán Alcívar et al., 2024; Villamar & Sánchez, 2024). Asimismo, el ABP, al situar problemas auténticos en el centro, potencia el pensamiento crítico y la integración teoría-práctica, sobre todo cuando se acompaña de recursos multimedia (Marín Sánchez et al., 2024). En el caso del aprendizaje colaborativo en línea, se reconoce su capacidad para expandir comunidades académicas y prácticas de co-construcción de conocimiento, aunque enfrenta limitaciones en infraestructura y preparación docente (Espinoza Delgado et al., 2025; Velásquez Loo et al., 2025). De igual manera, el aula invertida reorganiza los tiempos y espacios al combinar materiales previos en línea con sesiones presenciales más interactivas, lo que impacta de manera positiva en la autonomía y autorregulación (Castro et al., 2026; Maimaiti & Hew, 2025).

No obstante, persisten vacíos de evidencia local en torno a la aceptación estudiantil y a las condiciones de implementación docente de estas metodologías cuando se articulan con tecnologías de uso cotidiano como plataformas institucionales, redes sociales académicas y recursos multimedia (Calahorrano Maldonado

et al., 2026). En este sentido, el presente estudio se propone aportar evidencia contextualizada a partir de un *checklist* tipo Likert aplicado a 30 estudiantes y entrevistas semiestructuradas realizadas a cinco docentes. Esta aproximación permite analizar, desde un contexto específico, cómo se percibe la implementación integrada de metodologías activas mediadas por tecnologías digitales.

El objetivo general fue estimar la aceptación estudiantil y describir la percepción docente sobre la implementación de aula invertida, ABP, aprendizaje colaborativo en línea y gamificación mediadas por tecnologías digitales. Dos preguntas guiaron el estudio: (1) ¿Cuál es el nivel de aceptación estudiantil en motivación, colaboración, autonomía y uso de la tecnología? (2) ¿Qué facilitadores y barreras señalan los docentes para su sostenibilidad institucional? Debido al tamaño de la muestra, los hallazgos se interpretan como una aproximación exploratoria y contextualizada, orientada a generar recomendaciones aplicables para la mejora pedagógica y la toma de decisiones institucionales, sin pretender generalizar los resultados a toda la educación superior.

DESARROLLO

La intervención se diseñó como una secuencia didáctica integrada que combinó aula invertida, aprendizaje basado en proyectos, trabajo colaborativo en línea y gamificación, todos potenciados con plataformas institucionales, redes académicas y recursos multimedia. Su aplicación se desarrolló durante cuatro semanas académicas con estudiantes de quinto semestre de la carrera de Educación Básica, en el marco de actividades formativas relacionadas con procesos pedagógicos, planificación didáctica y uso de recursos educativos digitales. Esta delimitación permitió contextualizar la experiencia en un campo disciplinar específico, vinculado directamente con la formación docente y la innovación metodológica. Desde el inicio, los estudiantes recibieron microvideos

y lecturas interactivas para preparar la clase, lo cual permitió liberar el espacio presencial para la práctica activa, en sintonía con lo que destaca Navarrete-Mayeza (2024) sobre el valor de las estrategias didácticas virtuales en el aprendizaje.

Durante las sesiones presenciales, el aula se configuró como un taller dinámico en el que los estudiantes resolvieron dudas y enfrentaron mini-retos en equipos, favoreciendo la construcción de conocimientos situados. Este planteamiento coincide con Espinoza Delgado et al. (2025), quienes resaltan los retos y oportunidades del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales para fortalecer la participación y el acompañamiento docente.

El componente de proyectos adquirió protagonismo al requerir la elaboración de productos concretos, como cápsulas audiovisuales o guías prácticas, que integraban contenidos digitales con información contextual. Esta dinámica refleja lo expuesto por Marín Sánchez et al. (2024), quienes subrayan el potencial del aprendizaje basado en proyectos en contextos virtuales y su impacto en el desarrollo de aprendizajes significativos.

El trabajo colaborativo en línea complementó la interacción presencial mediante el uso de canales digitales para coordinar tareas y registrar avances. Este enfoque se relaciona con lo planteado por Velásquez Loo et al. (2025), quienes evidencian que las herramientas digitales pueden fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando se integran a dinámicas colaborativas. De igual manera, Cerón Garnica (2025) resalta que la mediación tecnológica favorece experiencias de aprendizaje colaborativo al promover interacción, acompañamiento y construcción conjunta del conocimiento. Además, Silva-Quiroz y Maturana Castillo (2017) sostienen que las metodologías activas en educación superior requieren planificación, participación estudiantil y un rol docente orientador para consolidarse como prácticas pedagógicas efectivas.

La gamificación funcionó como un estímulo motivador al introducir dinámicas con insignias, retos y niveles, enfocadas en la calidad de los procesos más que en la rapidez. Este planteamiento coincide con Villamar y Sánchez (2024), quienes analizan las bases pedagógicas de la gamificación en la enseñanza superior, y con Dong et al. (2025), quienes documentan que las insignias digitales pueden fortalecer la motivación y determinados procesos de aprendizaje.

La mediación tecnológica también permitió sistematizar evidencias de aprendizaje y ofrecer retroalimentación inmediata, consolidando procesos más personalizados. En esta línea, Cáceres y Villalba (2021) destacan que los microvideos y recursos multimedia pueden funcionar como apoyos relevantes para el aprendizaje activo, mientras que Guevara Alburqueque et al. (2025) señalan la necesidad de diagnosticar y atender brechas de competencias digitales en estudiantes universitarios. A su vez, Miranda y Choez (2024) y Jaramillo Mediavilla et al. (2025) advierten que la sostenibilidad de estas prácticas depende tanto de la infraestructura como de la capacitación docente.

METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo con 30 estudiantes de la carrera de Educación Básica de quinto semestre y 5 docentes vinculados a procesos de formación universitaria. Debido al tamaño de la muestra, el estudio se asumió como una aproximación exploratoria y contextualizada, orientada a describir tendencias de aceptación estudiantil y percepciones docentes, sin pretender generalizar los resultados a toda la educación superior.

En cuanto a la caracterización de los participantes, los 30 estudiantes pertenecían a la carrera de Educación Básica y cursaban el quinto semestre de formación universitaria. Este perfil permitió analizar la aceptación de las metodologías activas en estudiantes que ya contaban con una base académica intermedia y con experiencias previas

vinculadas a procesos pedagógicos, planificación de actividades y uso de recursos didácticos.

Los cinco docentes participantes, por su parte, estaban vinculados a procesos de enseñanza en educación superior y aportaron una perspectiva complementaria sobre la implementación, beneficios y limitaciones de estas estrategias en el aula.

Los participantes fueron seleccionados por su experiencia directa con actividades de aula invertida, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo en línea y gamificación.

La participación docente permitió complementar la información estudiantil desde la perspectiva de quienes aplicaron o acompañaron estas estrategias en el aula. Esta decisión metodológica permitió contrastar la valoración de los estudiantes con la percepción de los docentes sobre la implementación, los beneficios y las barreras asociadas al uso de metodologías activas mediadas por tecnologías digitales.

Para cada ítem se empleó una escala Likert de 5 puntos, definida de la siguiente manera:

- 1 = Nunca
- 2 = Casi nunca
- 3 = Algunas veces
- 4 = Casi siempre
- 5 = Siempre

Los ítems del checklist fueron los siguientes:

1. Con esta metodología me siento con más ganas de participar en clase.
2. Aprendo de forma más entretenida y dinámica.
3. Trabajo mejor en equipo gracias a las actividades propuestas.
4. Comparto ideas y escucho las de mis compañeros con mayor frecuencia.

5. La retroalimentación de mis compañeros y docentes me ayuda a mejorar.

6. Organizo mejor mi tiempo de estudio con estas metodologías.

7. Sé qué debo hacer antes, durante y después de cada clase.

8. Asumo mayor responsabilidad en mis tareas y proyectos.

9. Las plataformas digitales y redes usadas fueron fáciles de comprender.

10. Los recursos multimedia, como videos, imágenes y juegos, me ayudaron a entender mejor los contenidos.

Con el fin de garantizar la confiabilidad del instrumento, se calculó el Alfa de Cronbach de manera global, considerando valores superiores a 0,70 como aceptables, superiores a 0,80 como buenos y cercanos a 0,90 o más como excelentes.

Alfa de Cronbach resultados

Figura 1

Coefficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach del cuestionario aplicado a estudiantes

| Alfa de Cronbach | | | |
|------------------------|--|---|-------------|
| α : | Coefficiente de confiabilidad del cuestionario | → | 0.84 |
| k: | Número de ítems del instrumento | → | 10.00 |
| $\sum_{i=1}^k S_i^2$: | Sumatoria de las varianzas de los ítems. | → | 2.55 |
| S_t^2 : | Varianza total del instrumento. | → | 10.46 |

Nota. El gráfico muestra el cálculo del Alfa de Cronbach, cuyo valor de 0,84 indica una consistencia interna alta en los ítems del instrumento. Elaboración propia.

El coeficiente Alfa de Cronbach obtenido fue de 0,84, lo que refleja una alta consistencia interna del instrumento aplicado. Este valor asegura que los ítems del cuestionario miden de manera coherente las dimensiones de motivación, colaboración, autonomía y uso de la tecnología, permitiendo interpretar los resultados con un grado adecuado de confianza.

En el componente cualitativo se aplicó una entrevista semiestructurada a los cinco docentes, con el objetivo de recoger sus percepciones sobre la implementación y sostenibilidad de las metodologías innovadoras. La guía de entrevista estuvo compuesta por 10 preguntas abiertas:

1. ¿Qué cambios ha observado en la motivación de los estudiantes al aplicar estas metodologías?
2. ¿Qué recursos digitales o multimedia utiliza con mayor frecuencia y cuáles considera más efectivos?
3. ¿Cómo percibe el nivel de participación y colaboración de los estudiantes en entornos digitales?

4. ¿En qué medida estas metodologías han contribuido al desarrollo de la autonomía de los estudiantes?

5. ¿Qué beneficios concretos ha identificado en el aprendizaje del alumnado?

6. ¿Qué dificultades o barreras ha enfrentado en la implementación?

7. ¿Cómo percibe la preparación y disposición de los estudiantes frente al uso de tecnologías?

8. ¿Qué apoyo institucional considera necesario para potenciar estas metodologías?

9. ¿Qué recomendaciones daría a otros docentes que deseen implementarlas?

10. ¿Qué perspectiva tiene sobre la sostenibilidad de estas metodologías en la institución?

Las entrevistas fueron grabadas en audio, transcritas y analizadas mediante un proceso de codificación temática. Por su parte, los datos del *checklist* se procesaron mediante estadística descriptiva, con el propósito de identificar tendencias de respuesta en cada dimensión

evaluada. Posteriormente, se integraron los hallazgos cuantitativos y cualitativos en una matriz de convergencias y divergencias, con el fin de ofrecer una visión integral sobre la aceptación estudiantil y la percepción docente frente a las metodologías innovadoras aplicadas en el contexto estudiado.

RESULTADOS

La presente sección expone los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de recolección de información. En primer lugar, se presentan los resultados del *checklist* aplicado a 30 estudiantes, cuyos *ítems* fueron organizados en cuatro dimensiones de análisis: motivación, colaboración, autonomía y uso de la tecnología. Este tratamiento permitió identificar tendencias globales y facilitar la interpretación de los datos en función de los objetivos planteados.

Posteriormente, se incluyen los resultados derivados de las entrevistas semiestructuradas

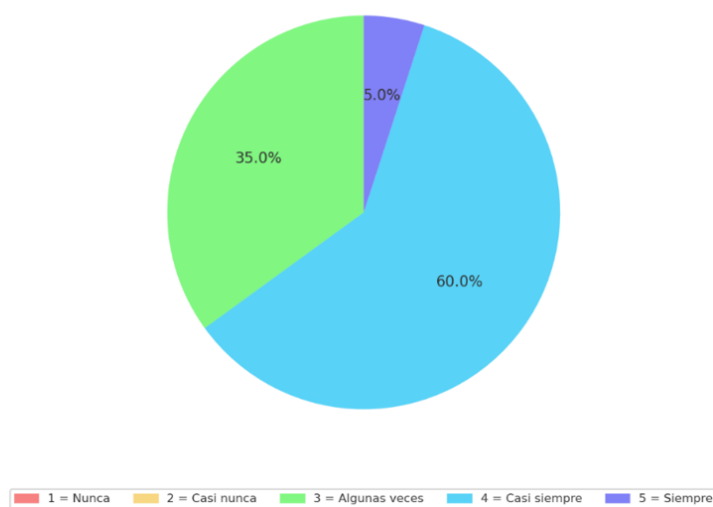
aplicadas a cinco docentes, con el fin de contrastar y complementar la percepción estudiantil. La integración de ambos instrumentos permitió comprender no solo la frecuencia de aceptación de las metodologías innovadoras, sino también las razones pedagógicas que explican sus efectos, beneficios y limitaciones dentro del contexto estudiado.

Los resultados obtenidos a partir del *checklist* aplicado a estudiantes de educación superior permitieron identificar la percepción que tienen sobre la implementación de metodologías innovadoras apoyadas en recursos tecnológicos.

La información recopilada se organizó en las dimensiones de motivación, colaboración, autonomía y uso de la tecnología, lo que facilitó un análisis detallado de las tendencias y patrones de respuesta. A continuación, se presentan los gráficos de cada dimensión acompañados de su interpretación correspondiente.

Figura 2

Percepción de los estudiantes sobre la motivación en el aprendizaje mediante metodologías innovadoras



Nota. El gráfico representa la distribución de las respuestas de los estudiantes en la dimensión motivación. Elaboración propia.

Se muestra una valoración favorable de la motivación estudiantil frente al uso de metodologías innovadoras.

Esta tendencia puede explicarse porque estrategias como la gamificación, el aula invertida y el uso de recursos multimedia generan clases más dinámicas y participativas.

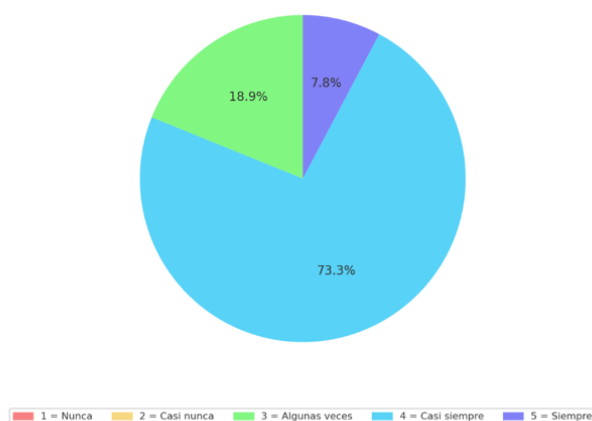
Desde la percepción docente, el interés aumenta cuando el estudiante deja de asumir un rol

pasivo y participa en retos, actividades previas o dinámicas grupales.

No obstante, la presencia de respuestas en la categoría “algunas veces” sugiere que la motivación no depende únicamente de la metodología, sino también del acompañamiento docente, la claridad de las actividades y la continuidad con que se apliquen estas estrategias.

Figura 3

Percepción de los estudiantes sobre la colaboración en el aprendizaje mediante metodologías innovadoras



Nota. El gráfico muestra la valoración de los estudiantes respecto a la colaboración y el trabajo en equipo en la dimensión colaboración. Elaboración propia.

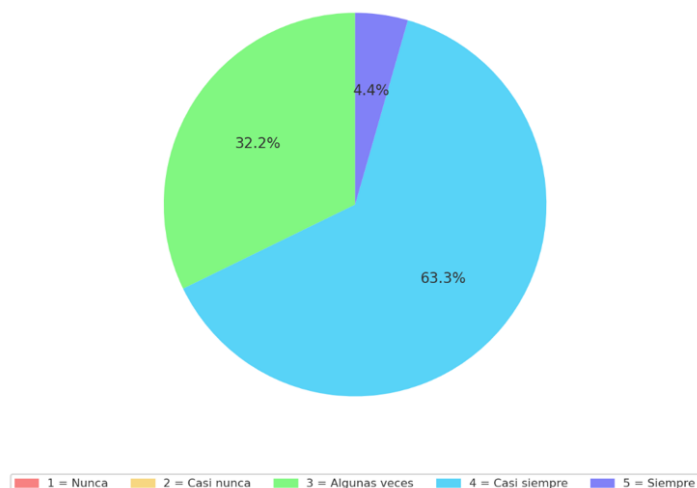
La colaboración fue la dimensión con mejor valoración, lo que evidencia que las metodologías activas favorecen el intercambio de ideas, la corresponsabilidad y el trabajo en equipo.

Las entrevistas docentes permiten interpretar este resultado, ya que los profesores señalaron que el aprendizaje basado en proyectos y las actividades en línea fortalecen la interacción entre compañeros.

Sin embargo, también se reconoce que la colaboración requiere orientación permanente para evitar la dispersión, equilibrar la participación y asegurar que todos los estudiantes asuman responsabilidades dentro del grupo.

Figura 4

Percepción de los estudiantes sobre la autonomía en el aprendizaje mediante metodologías innovadoras



Nota. El gráfico representa las respuestas de los estudiantes respecto a la autogestión y organización del aprendizaje en la dimensión autonomía. Elaboración propia.

La autonomía presentó una valoración positiva, aunque no tan alta como la colaboración.

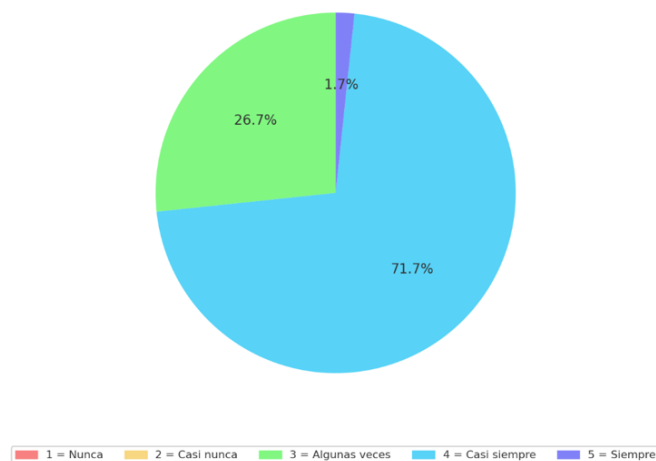
Este resultado puede explicarse porque la organización del tiempo, la responsabilidad individual y la preparación previa exigen un proceso de adaptación progresiva. Los docentes indicaron que algunos estudiantes logran asumir

mejor sus tareas, mientras otros todavía necesitan guía para planificar actividades antes, durante y después de clase.

Por ello, la autonomía debe entenderse como un resultado en construcción, que requiere seguimiento, retroalimentación y acompañamiento pedagógico constante.

Figura 5

Percepción de los estudiantes sobre el uso de la tecnología en el aprendizaje mediante metodologías innovadoras



Nota. El gráfico representa las respuestas de los estudiantes sobre el papel de las herramientas digitales como apoyo en el aprendizaje en la dimensión uso de la tecnología. Elaboración propia.

La dimensión tecnológica evidencia que las plataformas digitales, redes académicas y recursos multimedia fueron percibidos como apoyos útiles para comprender los contenidos y dinamizar el aprendizaje.

Esta valoración se relaciona con lo señalado por los docentes, quienes reconocieron que la tecnología facilita la enseñanza y permite organizar evidencias, actividades y retroalimentación.

Sin embargo, también se identificaron limitaciones asociadas a conectividad, acceso a recursos y necesidad de capacitación docente, por lo que la efectividad tecnológica depende de condiciones institucionales mínimas para su sostenibilidad.

Entrevistas docentes

De manera complementaria al *checklist* aplicado a los estudiantes, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco docentes, con el

propósito de profundizar en su percepción sobre las metodologías innovadoras implementadas.

Estas entrevistas permitieron obtener información cualitativa que enriqueció el análisis, aportando una visión crítica sobre la motivación estudiantil, la colaboración en el aula, la autonomía en el aprendizaje y el papel de la tecnología en los procesos formativos.

A continuación, se muestran los hallazgos más relevantes organizados en categorías.

Tabla 1

Percepción de los docentes sobre la implementación de metodologías innovadoras

| Dimensión | Respuesta de los docentes | Análisis |
|-----------------------------|--|---|
| Motivación | Señalan que las metodologías innovadoras despiertan mayor interés y participación en clase. Un docente indicó que “los estudiantes se motivan porque sienten que aprenden de manera más dinámica”. | Existe consenso en que la motivación estudiantil mejora con estas estrategias, aunque se requiere disciplina constante para sostenerla. |
| Colaboración | Destacan que el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo en línea fortalecen la interacción y la cooperación. | Los docentes perciben que estas metodologías son eficaces para fomentar la colaboración, siempre que exista acompañamiento docente. |
| Autonomía | Tres de los cinco docentes afirman que los estudiantes organizan mejor su tiempo y asumen mayores responsabilidades. | Se reconoce un avance en la autonomía, aunque todavía algunos estudiantes requieren mayor guía en la planificación de actividades. |
| Uso de la Tecnología | Consideran que el uso de plataformas digitales y recursos multimedia facilita la enseñanza y comprensión de contenidos. También mencionan limitaciones de conectividad. | La tecnología es vista como un recurso clave, pero se subraya la necesidad de capacitación docente y apoyo institucional para garantizar su sostenibilidad. |

Nota. La tabla muestra los resultados obtenidos en las entrevistas aplicadas a los docentes sobre la implementación de metodologías innovadoras. Elaboración propia.

Análisis de las entrevistas a docentes

Los resultados de las entrevistas evidencian una percepción positiva respecto a la implementación de metodologías innovadoras. En la dimensión motivación, los docentes coincidieron en que los estudiantes muestran mayor entusiasmo y participación en clase, especialmente cuando las actividades incluyen retos, recursos visuales, trabajo previo y dinámicas de gamificación. Sin embargo, también reconocen que esta motivación no se mantiene de forma automática, sino que requiere planificación didáctica, seguimiento y claridad en las instrucciones.

En la dimensión colaboración, los docentes valoraron que el aprendizaje basado en proyectos y las actividades en línea fomentan la interacción y el trabajo en equipo. Se resaltó que los estudiantes se sienten más comprometidos cuando colaboran con sus pares, comparten ideas y participan en la construcción de productos comunes. A pesar de ello, se recaló la importancia del acompañamiento docente para evitar la dispersión, equilibrar los roles y garantizar que la participación sea equitativa.

En cuanto a la dimensión autonomía, tres de los cinco docentes manifestaron que los estudiantes muestran avances en la organización del tiempo y en la asunción de responsabilidades, aunque identifican que aún existe un grupo que necesita más guía para desarrollar plenamente estas habilidades. Esto indica que las metodologías innovadoras favorecen un aprendizaje más independiente, pero requieren un proceso de adaptación progresiva, especialmente en estudiantes que no están habituados a preparar actividades antes de la clase o gestionar proyectos de manera autónoma.

En la dimensión uso de la tecnología, los entrevistados coincidieron en que las plataformas digitales y los recursos multimedia facilitan la enseñanza y la comprensión de contenidos. No obstante, señalaron limitaciones relacionadas con la conectividad, el acceso a dispositivos y la

capacitación docente. Esto sugiere que, aunque la tecnología constituye un recurso clave en el proceso educativo, su efectividad depende de las condiciones de acceso, del soporte institucional disponible y de la formación continua del profesorado.

En conjunto, las entrevistas muestran que las metodologías innovadoras son percibidas como herramientas útiles, motivadoras y pertinentes, aunque se identifican retos asociados a la sostenibilidad, el acompañamiento pedagógico, la conectividad y la capacitación en recursos digitales. Estos hallazgos permiten complementar los resultados cuantitativos, al explicar que la aceptación estudiantil no depende únicamente de la presencia de tecnologías o metodologías activas, sino también de la forma en que son planificadas, acompañadas y sostenidas institucionalmente.

DISCUSIÓN

Los resultados del *checklist* aplicado a los estudiantes muestran una aceptación mayoritariamente positiva hacia la incorporación de metodologías activas apoyadas en tecnologías digitales en la educación superior. La dimensión de motivación alcanzó niveles favorables, lo que confirma que estrategias como el aula invertida y, de manera especial, la gamificación favorece el entusiasmo y la predisposición al aprendizaje.

Estos hallazgos coinciden con Guzmán et al. (2020), quienes explican que la gamificación permite reorganizar la experiencia educativa mediante dinámicas de participación, retos y retroalimentación. De igual manera, Albán Alcívar et al. (2024) señalan que el uso de estrategias gamificadas en educación superior contribuye a mejorar la motivación y el aprendizaje, siempre que se articulen con objetivos pedagógicos claros.

En lo referente a la colaboración, la mayoría de las estudiantes consideró que estas metodologías impulsan el trabajo en equipo y la construcción

conjunta del conocimiento. Esta percepción se relaciona con los aportes de Espinoza Delgado et al. (2025), quienes destacan que los entornos virtuales ofrecen oportunidades para fortalecer la interacción entre estudiantes, aunque también plantean retos para los docentes en términos de seguimiento, evaluación y acompañamiento. De forma complementaria, Velásquez Loo et al. (2025) sostienen que el uso de herramientas digitales puede fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando se integra a dinámicas colaborativas. En este sentido, los resultados del presente estudio muestran que la colaboración no depende únicamente de la plataforma utilizada, sino de la organización de tareas, la distribución de roles y la orientación docente.

La dimensión autonomía evidenció avances en la autogestión del aprendizaje, aunque con menor intensidad que la colaboración. Este resultado puede explicarse porque la autonomía requiere un proceso progresivo de adaptación, especialmente cuando los estudiantes deben preparar contenidos antes de clase, organizar su tiempo y asumir mayor responsabilidad en proyectos o actividades colaborativas. Los hallazgos guardan relación con Castro et al. (2026), quienes identifican que el aula invertida puede favorecer la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. De manera similar, Maimaiti y Hew (2025) *evidencian que la combinación de gamificación y aula invertida puede fortalecer el aprendizaje autorregulado*, siempre que exista continuidad metodológica y retroalimentación oportuna.

Respecto al uso de la tecnología, tanto estudiantes como docentes coincidieron en que las plataformas digitales, redes académicas y recursos multimedia facilitan el acceso al conocimiento y la comprensión de los contenidos. Esta valoración se relaciona con Navarrete-Mayeza (2024), quien destaca la importancia de las estrategias didácticas virtuales en los procesos de aprendizaje. No obstante, los docentes también señalaron limitaciones vinculadas

a la conectividad, el acceso a recursos y la capacitación, lo que confirma que la tecnología por sí sola no garantiza innovación educativa. En esta línea, Guevara Alburqueque et al. (2025) advierten la necesidad de diagnosticar las brechas de competencias digitales en estudiantes universitarios, mientras que Silva-Quiroz et al. (2022) resaltan la importancia de contar con instrumentos y procesos que permitan valorar el desarrollo de dichas competencias.

En relación con la gamificación, los hallazgos evidencian que esta estrategia contribuye a dinamizar la participación y a fortalecer el compromiso académico cuando se articula con propósitos formativos claros. Jiménez Carpio et al. (2024) destacan que la gamificación puede funcionar como una estrategia innovadora para fomentar la motivación estudiantil, especialmente cuando incorpora retos, recompensas y retroalimentación. De manera complementaria, Navarro-Mateos y Pérez-López (2025) señalan que la gamificación en estudiantes universitarios puede incidir positivamente en la motivación y el compromiso, siempre que no se reduzca a una dinámica superficial, sino que se integre a experiencias de aprendizaje con sentido pedagógico.

A pesar de los resultados favorables, es necesario reconocer que el tamaño de la muestra limita el alcance de los hallazgos. Al trabajar con 30 estudiantes y 5 docentes, los resultados deben interpretarse como una aproximación exploratoria y contextualizada, más que como una tendencia generalizable a toda la educación superior. Esta limitación no invalida el aporte del estudio, pero sí orienta su lectura hacia la comprensión de un contexto específico. En consecuencia, futuras investigaciones podrían ampliar la muestra, comparar carreras o niveles de formación y aplicar diseños longitudinales que permitan valorar la sostenibilidad de estas metodologías en el tiempo.

En conjunto, los hallazgos permiten sostener que la integración de aula invertida, aprendizaje

basado en proyectos, aprendizaje colaborativo en línea y gamificación puede fortalecer la motivación, la colaboración, la autonomía y el uso pedagógico de la tecnología. Sin embargo, su sostenibilidad depende de condiciones institucionales como conectividad, capacitación docente, disponibilidad de recursos digitales y acompañamiento pedagógico.

CONCLUSIONES

Los hallazgos permiten concluir que la integración de metodologías activas con apoyo tecnológico generó una percepción positiva en la motivación estudiantil dentro del contexto analizado. Estrategias como la gamificación, el aula invertida y el aprendizaje basado en proyectos contribuyeron a dinamizar la experiencia educativa, al promover mayor participación, interés y compromiso en las actividades académicas.

No obstante, esta motivación requiere planificación, continuidad y acompañamiento docente para sostenerse en el tiempo.

La colaboración se consolidó como una de las dimensiones mejor valoradas, debido a que las actividades grupales, los proyectos y el uso de herramientas digitales favorecieron el intercambio de ideas, la corresponsabilidad y la construcción colectiva del conocimiento. Los resultados muestran que el trabajo en equipo se fortalece cuando existen orientaciones claras, distribución adecuada de roles y seguimiento docente durante el proceso formativo.

El desarrollo de la autonomía apareció como un resultado positivo, aunque todavía en proceso de consolidación. Si bien varios estudiantes manifestaron mayor responsabilidad y mejor organización de sus tareas, las entrevistas docentes evidenciaron que algunos aún requieren guía para planificar sus actividades, gestionar el tiempo y asumir un rol más activo en su aprendizaje.

Por ello, la autonomía debe comprenderse como una competencia progresiva que demanda retroalimentación constante.

La tecnología se confirmó como un recurso clave para apoyar la implementación de metodologías innovadoras, especialmente mediante plataformas digitales, redes académicas y recursos multimedia. Sin embargo, su efectividad depende de condiciones institucionales mínimas, como conectividad, acceso a dispositivos, capacitación docente y soporte técnico. En consecuencia, la innovación educativa no debe reducirse al uso de herramientas digitales, sino integrarse a una planificación pedagógica clara y sostenible.

Finalmente, debido al tamaño de la muestra, los resultados deben interpretarse como una aproximación exploratoria y contextualizada, no como una generalización para toda la educación superior. A partir de estos hallazgos, se recomienda ampliar futuras investigaciones con muestras más diversas, comparar carreras o niveles de formación y desarrollar estudios longitudinales que permitan evaluar la permanencia de estas metodologías en el tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albán Alcívar, J. A., Oña Chicaiza, Á. M., Manobanda Manobanda, E. M., & Cocha Telenchana, M. G. (2024). El uso de la gamificación en la educación superior para mejorar el aprendizaje y la motivación. *Reincisol*, 3(6), 778–805. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)778-805](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)778-805)
- Cáceres, P., & Villalba, G. (2021). Microvideos y recursos multimedia como apoyo al aprendizaje activo. *Revista de Innovación Educativa*, 9(3), 201–218. <https://doi.org/10.1344/ried.2021.9.3>
- Calahorrano Maldonado, R. V., Iza Iza, D. A., Quimbita Quimbita, F. N., & Quilligana Cevallos, V. E. (2026). Innovación pedagógica en la educación básica: Experiencias de unidades educativas. *Revista Ciencia Innovadora*,

- 4(2), 251–261. <https://doi.org/10.64422/rci.v4n2.2026.197>
- Castro, Y. S., Palacios Garay, J. P., Uribe Tapahuasco, A., Jaime Ruiz, S. M., Escalante Flores, J. L., & Fumachi Lozano, A. L. (2026). Impacto del enfoque de aula invertida en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de turismo. *Revista InveCom*, 6(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.16300194>
- Cerón Garnica, C. (2025). Experiencias del aprendizaje colaborativo y mediación tecnológica para la formación de la vocación científica de estudiantes de nivel primaria. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(3), 4387–4410. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i3.1157>
- Dong, Y., Ma, H., Li, H., Jing, B., & Liu, H. (2025). Effects of digital badges on pupils' computational thinking and learning motivation in computer science. *Acta Psychologica*, 254, 104824. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104824>
- Espinoza Delgado, S. V., Viscaino Naranjo, F. A., & León Espinoza, I. P. (2025). Evaluación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: Retos y oportunidades para docentes. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 6(2), 2298. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i2.820>
- Guevara Alburqueque, L. B., Hernández Fernández, B., & Segura Altamirano, S. F. (2025). Brechas de competencias digitales en estudiantes universitarios de una carrera de tecnologías: Un instrumento de diagnóstico. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 11(22), 181–199. <https://doi.org/10.55560/arete.2025.22.11.11>
- Guzmán, M., Escudero, A., & Canchola, S. (2020). “Gamificación” de la enseñanza para ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas: Cartografía conceptual. *Sinéctica*, 54, 1–18. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-002](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-002)
- Jaramillo Mediavilla, L., Basantes-Andrade, A., Casillas-Martín, S., & Cabezas-González, M. (2025). Gamificación en la enseñanza universitaria: Retos didácticos y tecnológicos. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 91, 167–184. <https://doi.org/10.21556/edutec.2025.91.3695>
- Jiménez Carpio, P. N., Ordóñez Orellana, P. E., & Avello-Martínez, R. (2024). La gamificación en la educación secundaria: Estrategia innovadora para fomentar la motivación de estudiantes. *Emerging Trends in Education*, 6(12). <https://doi.org/10.19136/etie.a6n12.6032>
- Maimaiti, G., & Hew, K. F. (2025). Gamification bolsters self-regulated learning, learning performance and reduces strategy decline in flipped classrooms: A longitudinal quasi-experiment. *Computers & Education*, 230, 105278. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105278>
- Marín Sánchez, C. I., Moreno Beltrán, R., & Hernández Valerio, J. S. (2024). El aprendizaje basado en proyectos en un contexto virtual y su impacto en el aprendizaje del inglés. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2087>
- Miranda, R., & Choez, C. (2024). Impacto de las metodologías activas en el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 5(2), 1141–1156. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.305>
- Navarrete-Mayeza, J. R. (2024). Estrategias didácticas virtuales y su importancia en el aprendizaje. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(17), 516–533. <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i17.3374>
- Navarro-Mateos, C., & Pérez-López, I. J. (2025). Impacto de la gamificación y el aprendizaje-servicio en la motivación y el compromiso social del alumnado universitario. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 1–17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-1951>

OECD. (2025). Trends shaping education 2025. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ee6587fd-en>

Silva Quiroz, J., & Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117–135. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117

Silva-Quiroz, J. E., Abricot-Marchant, N., Aranda-Faúndez, G., & Rioseco-País, M. (2022). Diseño y validación de un instrumento para evaluar competencia digital en estudiantes de primer año de las carreras de educación de tres universidades públicas de Chile. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 79, 319–335. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2333>

UNESCO. (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>

UNESCO. (2023, November 20). Transforming education with digital learning. #LeadingSDG4 | Education2030. <https://www.unesco.org/sdg4education2030/en/articles/transforming-education-digital-learning>

Velásquez Loor, W. A., Cárdenas Caiza, E. J., Villacís Tagle, J. A., & García Hevia, S. (2025). Aprendizaje colaborativo con el uso de herramientas digitales para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en docentes del Bachillerato Técnico. *Reincisol*, 4(8), 1444–1466. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(8\)1444-1466](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(8)1444-1466)

Vélez Giler, T. D., Espinoza Pinargote, F. A., Palma Díaz, M. P., Adrián Santos, J. A., & Pinargote Sánchez, M. J. (2025). Transformación digital en la educación: Oportunidades y desafíos en entornos escolares. *Sinergia Académica*, 8(5), 625–638. <https://doi.org/10.51736/sa677>

Villamar, A., & Sánchez, R. (2024). Explorando las bases pedagógicas de la gamificación como enfoque metodológico en la enseñanza superior. *Educación*, 33(65), 1–18. <https://doi.org/10.18800/educacion.202402.e001>

Manifestaciones neurológicas y desenlaces clínico-funcionales en adultos con infección por virus Zika en América Latina: revisión sistemática de la evidencia regional

Neurological manifestations and clinical-functional outcomes in adults with Zika virus infection in Latin America: a systematic review of regional evidence

Robert Alexander Torres Borbor¹, Adrián Alejandro Vera Farfán², Domenica Valentina Mosquera Morales³, Samir Isaac Charco Gómez⁴, Becka Elizabeth Ubilla Rodríguez⁵, Danny Josué Cedeño-Tomalá⁶, Ivonne Cleopatra Mora Barreno⁷

Resumen

La emergencia del virus Zika en América Latina reveló un espectro de complicaciones neurológicas en adultos que trasciende el foco inicial en el síndrome congénito, pero la evidencia regional permanece fragmentada en cuanto a fenotipos, cronología y desenlaces clínico funcionales. El objetivo fue sintetizar la evidencia disponible sobre manifestaciones neurológicas y desenlaces clínico funcionales en adultos con infección por virus Zika (ZIKV) en América Latina, describiendo su temporalidad de presentación y severidad clínica. Se realizó una revisión sistemática descriptiva, transversal, documental y retrospectiva desde el 1 de enero de 2014 hasta el 10 de febrero de 2026, siguiendo las directrices PRISMA 2020 e incluyendo estudios observacionales originales en adultos con infección por ZIKV confirmada por laboratorio y reporte de manifestaciones neurológicas y/o desenlaces funcionales. Se evaluó el riesgo de sesgo mediante la Newcastle–Ottawa Scale y herramientas JBI según el diseño. De 55 registros identificados, se incluyeron 14 estudios que abarcaron cohortes, casos y controles, series de casos y vigilancia. La evidencia muestra un predominio del compromiso del sistema nervioso periférico, con el síndrome de Guillain-Barré (SGB) como presentación principal, y menor frecuencia de encefalitis, mielitis y otros síndromes del sistema nervioso central. La cronología entre el pródromo viral y el inicio neurológico fue generalmente breve (medianas de 4–7 días), con patrones parainfecciosos durante los brotes. La severidad clínica fue heterogénea, desde cuadros críticos que requirieron ingreso a Unidad de Cuidados Intensivos, ventilación mecánica y soporte vasopresor hasta evoluciones con recuperación motora favorable, aunque seguimientos de mediano y largo plazo documentaron discapacidad residual, dolor, paresia facial y mayor carga de depresión y discapacidad autopercebida en subgrupos.

Palabras clave: Zika; Síndrome de Guillain-Barré; Complicaciones neurológicas; Desenlaces funcionales; América Latina; Revisión sistemática.

Abstract

The emergence of Zika virus in Latin America revealed a spectrum of neurological complications in adults that goes beyond the initial focus on congenital syndrome, yet regional evidence remains fragmented in terms of phenotypes, timing, and clinical-functional outcomes. The aim was to synthesize available evidence on neurological manifestations and clinical-functional outcomes in adults with Zika virus (ZIKV) infection in Latin America, describing their onset timing and clinical severity. A descriptive, cross-sectional, documentary, and retrospective systematic review was conducted from January 1, 2014 to February 10, 2026, following PRISMA 2020 guidelines and including original observational studies of adults with laboratory-confirmed ZIKV infection reporting neurological manifestations and/or functional outcomes. Risk of bias was assessed using the Newcastle–Ottawa Scale and JBI tools according to study design. Of 55 records identified, 14 studies were included, encompassing cohorts, case-control studies, case series, and surveillance data. Evidence shows a predominance of peripheral nervous system involvement, with Guillain-Barré syndrome (GBS) as the main presentation, and lower frequency of encephalitis, myelitis, and other central nervous system syndromes. The interval between viral prodrome and neurological onset was generally short (medians of 4–7 days), with para-infectious patterns during outbreaks. Clinical severity was heterogeneous, ranging from critical illness requiring admission to the intensive care unit, mechanical ventilation, and vasopressor support to courses with favourable motor recovery, although medium- and long-term follow-up documented residual disability, pain, facial paresis, and a higher burden of depression and self-perceived disability in subgroups.

Keywords: Zika; Guillain-Barré syndrome; Neurological complications; Functional outcomes; Latin America; Systematic review.



1. Universidad de Especialidades Espíritu Santo, Facultad de Ciencias de la Salud. Km 2.5 Samborondón, EC 092301, Guayaquil, Ecuador. <https://orcid.org/0009-0000-9398-3920>. roberthtorres@uees.edu.ec
2. Universidad de Especialidades Espíritu Santo, Facultad de Ciencias de la Salud. Km 2.5 Samborondón, EC 092301, Guayaquil, Ecuador. <https://orcid.org/0009-0006-5691-8189>. adrian.vera@uees.edu.ec
3. Universidad de Especialidades Espíritu Santo, Facultad de Ciencias de la Salud. Km 2.5 Samborondón, EC 092301, Guayaquil, Ecuador. <https://orcid.org/0009-0002-4207-5740>. domenica.mosquera@uees.edu.ec
4. Universidad de Especialidades Espíritu Santo, Facultad de Ciencias de la Salud. Km 2.5 Samborondón, EC 092301, Guayaquil, Ecuador. <https://orcid.org/0009-0004-8817-8862>. scharco@uees.edu.ec
5. Universidad de Especialidades Espíritu Santo, Facultad de Ciencias de la Salud. Km 2.5 Samborondón, EC 092301, Guayaquil, Ecuador. <https://orcid.org/0009-0002-8757-5597>. becaubilla@uees.edu.ec
6. Universidad Tecnológica Ecotec, Facultad Ciencias de la Salud y Desarrollo Humano. Km 13.5. Samborondón, EC 092302, Guayaquil, Ecuador. <https://orcid.org/0009-0002-6796-8182>. dancedeno@est.ecotec.edu.ec
7. Universidad Tecnológica Ecotec, Facultad Ciencias de la Salud y Desarrollo Humano. Km 13.5. Samborondón, EC 092302, Guayaquil, Ecuador. <https://orcid.org/0000-0001-8415-0820>. imora@ecotec.edu.ec

INTRODUCCIÓN

El virus Zika (ZIKV) es un arbovirus del género *Flavivirus* transmitido principalmente por mosquitos del género *Aedes*, responsable de brotes epidémicos recientes en Oceanía, Asia y, de forma particularmente intensa, en la Región de las Américas a partir de 2015 (Carod Artal, 2018; Charniga et al., 2021). Durante la epidemia americana, la atención inicial se centró en la infección durante el embarazo y en la descripción del síndrome congénito por Zika (SCZ), que incluye microcefalia, alteraciones corticales y compromiso visual y auditivo en recién nacidos expuestos in útero (Carod Artal, 2018).

Sin embargo, de manera paralela se describió un incremento de complicaciones neurológicas en adultos, lo que desplazó el enfoque hacia la comprensión del espectro neuroinvasivo del ZIKV más allá del período gestacional (Brito Ferreira et al., 2020; da Silva et al., 2017).

En adultos, las manifestaciones neurológicas asociadas a la infección por ZIKV abarcan tanto el sistema nervioso periférico (SNP) como el sistema nervioso central (SNC), con un predominio claro del síndrome de Guillain-Barré (SGB) como entidad más frecuentemente reportada (Brito Ferreira et al., 2020; Leonhard et al., 2021). El SGB es una polirradiculoneuropatía aguda inmunomediada caracterizada por debilidad progresiva, arreflexia y, en muchos casos, compromiso respiratorio y autónomo que puede requerir soporte vital en unidades de cuidados intensivos (UCI) (Parra et al., 2016).

Además del SGB, se han descrito casos de mielitis, encefalitis, meningoencefalitis, encefalomielitis aguda diseminada (EMAD) y otros síndromes desmielinizantes, lo que sugiere que ZIKV tiene potencial para inducir un espectro amplio de neuroinflamación aguda en adultos (Carod Artal, 2018; Mehta et al., 2018).

La asociación entre ZIKV y SGB se documentó inicialmente en la Polinesia Francesa, donde un estudio caso control mostró un incremento significativo del riesgo de SGB en personas con evidencia serológica de infección reciente por ZIKV, estableciendo un vínculo epidemiológico robusto (Cao Lormeau et al., 2016).

En ese contexto, la mayoría de los pacientes con SGB presentaron un pródromo compatible con infección por ZIKV seguido de debilidad flácida ascendente y, con frecuencia, requerimiento de ventilación mecánica, lo que reforzó la plausibilidad biológica de un mecanismo posinfeccioso desencadenado por este arbovirus (Cao Lormeau et al., 2016; Carod Artal, 2018).

Estos hallazgos estimularon la vigilancia neurológica durante la posterior expansión del ZIKV en América Latina, región con altas tasas de transmisión y cocirculación de otros arbovirus como dengue (DENV) y chikungunya (CHIKV) (Brito Ferreira et al., 2020; Charniga et al., 2021). En América Latina, varios estudios descriptivos y analíticos documentaron un aumento de casos de SGB temporalmente asociado a los picos de incidencia de enfermedad febril compatible con ZIKV, reforzando la sospecha de causalidad

(Araujo et al., 2016; Parra et al., 2016; Charniga et al., 2021). En Brasil, la descripción de un brote de SGB durante la epidemia de ZIKV mostró un incremento inusual de hospitalizaciones por esta entidad y una carga asistencial importante para los servicios de neurología y UCI (Araujo et al., 2016; da Silva et al., 2017).

De forma similar, en Colombia se reportó un aumento de notificaciones de SGB coincidente con la circulación intensa del virus, con un número considerable de casos que cumplían criterios de síndrome parainfeccioso, es decir, con solapamiento temporal entre la fase sistémica y el inicio neurológico (Parra et al., 2016; Charniga et al., 2021).

La presencia de otras arbovirosis en la región complica la interpretación etiológica, puesto que CHIKV y, en menor medida, DENV también se han asociado a SGB y otros síndromes neurológicos (Brito Ferreira et al., 2020; Grijalva et al., 2020).

En un estudio prospectivo observacional en el Nordeste de Brasil se comparó la enfermedad neurológica en adultos con infección por ZIKV y CHIKV, encontrándose que ZIKV se asoció predominantemente a compromiso del SNP con SGB; mientras que, CHIKV mostró mayor frecuencia de afectación del SNC, especialmente mielitis y encefalitis (Brito Ferreira et al., 2020).

Por su parte, un estudio caso control en México reportó que ZIKV y DENV, pero no CHIKV, se asociaron con SGB, subrayando la necesidad de confirmación virológica y serológica en escenarios de cocirculación para una adecuada atribución causal (Grijalva et al., 2020; Gongora Rivera et al., 2020).

En términos de fenotipo clínico, el SGB asociado a ZIKV presenta heterogeneidad tanto en subtipos electrofisiológicos como en la presencia de compromiso de pares craneales (da Silva et al., 2017; Soto Hernández et al., 2019).

En Brasil se han descrito variantes desmielinizantes y axonales, así como casos tipo Miller-Fisher, mientras que en series mexicanas se han identificado patrones mixtos y realce de raíces y nervios craneales en estudios de neuroimagen, lo que sugiere una respuesta inmunitaria variable frente al virus (da Silva et al., 2017; Soto Hernández et al., 2019).

A nivel poblacional, la vigilancia colombiana ha registrado parálisis facial como complicación neurológica asociada a enfermedad febril por ZIKV, aunque en menor frecuencia relativa comparada con el SGB clásico (Charniga et al., 2021).

La cronología entre el inicio de los síntomas sistémicos y la aparición de manifestaciones neurológicas es un elemento clave para la comprensión patogénica (Parra et al., 2016; Soto Hernández et al., 2019). Estudios prospectivos en México y Colombia han documentado intervalos medianos de 4 a 7 días entre la fiebre, exantema o artralgias y el inicio de la debilidad o los síntomas neurológicos, con un porcentaje relevante de casos con patrón parainfeccioso (Parra et al., 2016; Soto Hernández et al., 2019; Osorio et al., 2025).

Esta latencia breve es congruente con mecanismos inmunomediados rápidos y contrasta con la cronología más prolongada descrita para el SGB asociado a otros agentes, como CHIKV, donde se han reportado intervalos mediano cercanos a las 3-4 semanas (Brito Ferreira et al., 2020; Carod Artal, 2018).

La confirmación virológica de ZIKV constituye otro desafío metodológico importante (Soto Hernández et al., 2019; Osorio et al., 2025). La detección de ARN viral mediante reacción en cadena de la polimerasa con transcriptasa inversa (RT-PCR) tiene una ventana diagnóstica limitada en suero, pero puede prolongarse en orina, saliva y líquido cefalorraquídeo (LCR), lo que obliga a estrategias de muestreo múltiple y temprano en pacientes con sospecha de compromiso

neurológico (Soto Hernández et al., 2019; Carod Artal, 2018).

En la práctica, muchos estudios latinoamericanos combinan RT-PCR y serología IgM/neutralización, pero las variaciones en el momento de la toma de muestras y en los criterios de positividad generan heterogeneidad en las tasas de confirmación, dificultando la comparación entre series y países (Brito Ferreira et al., 2020; Charniga et al., 2021; Gongora Rivera et al., 2020).

Más allá de la fase aguda, la comprensión de los desenlaces clínico funcionales ha cobrado relevancia, dado que el SGB puede dejar secuelas a largo plazo que exceden la simple capacidad de deambulación (Leonhard et al., 2021; Walteros et al., 2019). La escala de discapacidad de Guillain-Barré (Hughes GBS Disability Scale) y la escala de Rankin modificada (mRS) son herramientas habituales para evaluar la recuperación motora, pero estudios recientes han incorporado medidas centradas en el paciente, como instrumentos de calidad de vida relacionada con la salud y escalas de depresión (Belaunzarán Zamudio et al., 2021; Walteros et al., 2019).

En Colombia, por ejemplo, se ha observado que, aunque la mayoría de pacientes alcanza categorías Hughes 0–1 al seguimiento, persiste un subgrupo con discapacidad funcional significativa, así como mayores niveles de depresión y discapacidad autopercebida comparados con la población de referencia (Walteros et al., 2019).

La evidencia disponible sobre desenlaces cognitivos posteriores a la infección por ZIKV en adultos es más limitada, pero algunos estudios sugieren que los déficits cognitivos agudos pueden ser leves y transitorios (Belaunzarán Zamudio et al., 2021).

En una cohorte mexicana con evaluación seriada mediante el Montreal Cognitive Assessment (MoCA), las puntuaciones descendieron durante la fase aguda de la enfermedad, sin embargo, no se observaron déficits neurocognitivos

persistentes atribuibles específicamente a ZIKV a los seis meses de seguimiento, al compararse con pacientes con DENV y otras enfermedades agudas de etiología no identificada (Belaunzarán Zamudio et al., 2021).

Estos hallazgos sugieren que parte del compromiso cognitivo en el contexto del ZIKV podría relacionarse más con el estado sistémico agudo que con daño estructural irreversible del SNC (Carod Artal, 2018; Belaunzarán Zamudio et al., 2021).

El impacto de ZIKV en adultos también se refleja en la utilización de recursos sanitarios, especialmente en UCI. Series multicéntricas de pacientes críticos en América Latina han descrito tasas elevadas de ingreso a UCI, uso de ventilación mecánica y soporte vasopresor en casos de SGB y encefalitis asociados a ZIKV, con mortalidad cercana al 20% en algunos reportes y una fracción de sobrevivientes con discapacidad severa alta (Sebastián et al., 2017).

Estos datos ponen de manifiesto que, a pesar de que la mayoría de infecciones por ZIKV en la comunidad cursa de forma leve o asintomática, existe un subgrupo de pacientes adultos que desarrolla cuadros neurológicos graves con implicaciones importantes para la planificación de camas críticas y servicios de rehabilitación (Brito Ferreira et al., 2020; Leonhard et al., 2021).

En el período post epidémico, la relación entre ZIKV y SGB parece cambiar, ya que otros agentes infecciosos retoman su papel como desencadenantes predominantes de la neuropatía aguda (Osorio et al., 2025; Charniga et al., 2021). Un estudio caso control multicéntrico en Colombia, realizado después del pico de transmisión de ZIKV, encontró evidencia de infección reciente por ZIKV en solo una minoría de casos de SGB, mientras que las asociaciones más fuertes se observaron con infecciones entéricas y respiratorias, lo que indica que la contribución relativa de ZIKV al total de SGB es altamente dependiente del contexto epidemiológico (Osorio et al., 2025).

Este hallazgo resalta la importancia de considerar la dinámica temporal de la epidemia y las tasas de circulación viral al interpretar series clínicas y estudios observacionales (Osorio et al., 2025; Charniga et al., 2021).

A pesar del volumen creciente de publicaciones sobre ZIKV y complicaciones neurológicas en adultos, la evidencia regional sigue fragmentada y heterogénea en cuanto a diseños, criterios de inclusión, métodos de confirmación diagnóstica y medición de desenlaces (Page et al., 2021; Carod Artal, 2018). Muchos estudios son series de casos o cohortes pequeñas de centros de referencia, con seguimiento limitado y sin estandarización de escalas funcionales, lo que dificulta la comparación cuantitativa y la elaboración de estimaciones robustas de riesgo absoluto, severidad y persistencia de la discapacidad (Mehta et al., 2018; Leonhard et al., 2021; Walteros et al., 2019).

Ante esta situación, resulta pertinente integrar la evidencia disponible mediante una revisión sistemática rigurosa, para ofrecer una síntesis estructurada y crítica del espectro de manifestaciones neurológicas asociadas a ZIKV en adultos en América Latina (Page et al., 2021).

En este contexto, la presente revisión sistemática tiene como propósito sintetizar la evidencia latinoamericana sobre manifestaciones neurológicas y desenlaces clínico funcionales asociados a infección por ZIKV en adultos, clasificando el compromiso del SNP y del SNC, describiendo la temporalidad de presentación, caracterizando la severidad clínica e integrando los desenlaces funcionales reportados, incluidos aquellos centrados en el paciente.

Esta síntesis busca además identificar las principales limitaciones metodológicas y vacíos de conocimiento, con el fin de orientar futuras investigaciones, fortalecer la vigilancia clínica y epidemiológica y apoyar la planificación de recursos asistenciales y de rehabilitación durante y después de brotes por ZIKV en la región.

METODOLOGÍA

Diseño del estudio

Se realizó un estudio transversal, descriptivo, documental y retrospectivo mediante una revisión sistemática de la literatura orientada a sintetizar la evidencia disponible sobre manifestaciones neurológicas y desenlaces clínico funcionales asociados a infección por virus Zika (ZIKV) en adultos en América Latina.

La revisión siguió las recomendaciones metodológicas del Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta Analyses (PRISMA 2020), priorizando el uso de estudios observacionales originales con confirmación de ZIKV y reporte de desenlaces neurológicos (Page et al., 2021).

Fuentes de información y estrategia de búsqueda
Se efectuó una búsqueda bibliográfica sistemática en las bases de datos PubMed, SciELO y Google Scholar, seleccionadas por su cobertura de literatura biomédica internacional y regional pertinente para América Latina. El período de búsqueda abarcó desde el 1 de enero de 2014, año previo a la introducción documentada de ZIKV en la región, hasta el 10 de febrero de 2026, fecha de la última actualización de la búsqueda.

La estrategia de búsqueda combinó términos libres y encabezamientos de materia Medical Subject Headings (MeSH) en inglés y sus equivalentes en español, relacionados con el agente viral, las complicaciones neurológicas y el contexto geográfico. Entre los términos utilizados se incluyeron “Zika virus”, “ZIKV”, “Guillain Barre syndrome”, “neurologic complications”, “encephalitis”, “myelitis”, “meningoencephalitis”, “demyelinating” y “Latin America”, además de los nombres de países específicos de la región y sus traducciones al español. Un ejemplo de ecuación de búsqueda en PubMed fue: (“Zika Virus”(Mesh) OR “Zika virus” OR ZIKV) AND (“Guillain Barre Syndrome”(Mesh) OR “Guillain Barre” OR encephalitis OR myelitis

OR meningoencephalitis OR demyelinating OR “neurologic complication” OR “neurological complication”) AND (“Latin America”(Mesh) OR “South America” OR “Central America” OR Caribbean OR nombres individuales de países).

Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron estudios originales realizados en países de América Latina con diseños observacionales de tipo cohortes, estudios de casos y controles, estudios transversales y series de casos que evaluaran complicaciones neurológicas asociadas a ZIKV.

Los estudios debían cumplir los siguientes criterios: a) población adulta (≥ 18 años), b) infección por ZIKV confirmada por laboratorio de acuerdo con los métodos descritos por los autores (reacción en cadena de la polimerasa con transcriptasa inversa (RT PCR), serología específica o pruebas de neutralización), y c) reporte de manifestaciones o complicaciones neurológicas asociadas y/o desenlaces clínicos funcionales.

Se excluyeron revisiones sistemáticas, revisiones narrativas, editoriales, cartas al editor, comentarios y metaanálisis, debido a que no aportan datos originales de pacientes.

Asimismo, se excluyeron estudios centrados exclusivamente en el síndrome congénito por Zika, investigaciones en modelos animales o in vitro sin aplicabilidad clínica directa, trabajos sin acceso a texto completo y publicaciones sin información suficiente para responder la pregunta de investigación (por ejemplo, ausencia de descripción neurológica detallada o falta de desenlaces funcionales).

Proceso de selección de estudios

La selección de estudios siguió un flujo de cuatro etapas: identificación, cribado, evaluación de elegibilidad e inclusión final, de acuerdo con el diagrama PRISMA (Page et al., 2021). En la fase

de identificación se registraron 55 referencias a partir de las búsquedas en bases de datos y se eliminaron 10 registros duplicados.

Posteriormente, se cribaron 45 títulos y resúmenes, de los cuales se excluyeron 20 por no cumplir los criterios básicos de población, exposición o desenlaces neurológicos de interés.

En la etapa de elegibilidad, se revisaron 25 artículos a texto completo; 2 no pudieron recuperarse pese a intentos repetidos de acceso, y 23 fueron evaluados detalladamente.

Se excluyeron 9 informes con razones específicas: tres no evaluaban secuelas neurológicas persistentes, dos se centraban exclusivamente en síndrome congénito por Zika, uno no confirmaba el diagnóstico de ZIKV, uno correspondía a una revisión o metaanálisis y dos no reportaban desenlaces funcionales relevantes. Finalmente, se incluyeron 14 estudios en la síntesis cualitativa.

Extracción de datos

La extracción de datos se efectuó mediante una ficha estandarizada diseñada previamente al inicio del proceso, con el fin de garantizar uniformidad y reducir errores de transcripción.

Para cada estudio se recopilaron las siguientes variables: autor y año de publicación, país, diseño del estudio, tamaño muestral, características demográficas y clínicas de la población, método de confirmación de ZIKV, tipo principal de manifestación neurológica, intervalo entre la infección y el inicio neurológico cuando estaba reportado, duración del seguimiento, definición operativa de persistencia de secuelas, hallazgos diagnósticos relevantes (incluyendo estudios de neuroimagen, neuroconducción y LCR), intervenciones terapéuticas y desenlaces clínicos funcionales.

Cuando la información necesaria no estaba claramente especificada en el artículo, se intentó inferirla a partir de tablas, figuras o texto

suplementario; en los casos en que persistió la ambigüedad, la variable se registró como “no reportada”. No se realizó contacto sistemático con autores originales para obtener datos adicionales, por lo que la síntesis se basó exclusivamente en la información disponible en las publicaciones.

Evaluación del riesgo de sesgo y calidad metodológica

El riesgo de sesgo y la calidad metodológica de los estudios incluidos se valoraron de forma formal según el tipo de diseño. Para estudios de cohortes y estudios de casos y controles se empleó la Newcastle–Ottawa Scale (NOS), que evalúa tres dominios principales: selección de los participantes, comparabilidad entre grupos y medición de la exposición o desenlace. Para estudios descriptivos transversales y series de casos se utilizaron las herramientas metodológicas propuestas por el Instituto Joanna Briggs (JBI), adaptadas para diseños no comparativos.

Previo al inicio de la búsqueda se elaboró un protocolo que definió la pregunta de investigación, los criterios de elegibilidad, la estrategia de búsqueda, las variables de extracción y el plan de síntesis, con el propósito de disminuir el riesgo de sesgo metodológico y garantizar la transparencia del proceso. Aunque el protocolo no fue registrado en PROSPERO u otra base de registros de revisiones sistemáticas, se siguió de forma consistente durante todas las etapas de la revisión.

Síntesis de datos

Debido a la heterogeneidad esperable y observada en los diseños de estudio, poblaciones, métodos de confirmación diagnóstica de ZIKV, definiciones operativas de manifestaciones neurológicas y medidas de desenlace, no se consideró apropiado realizar un metaanálisis cuantitativo.

En su lugar, se efectuó una síntesis narrativa estructurada, organizada en tres ejes analíticos predefinidos:

a) espectro de manifestaciones neurológicas asociadas a ZIKV en adultos en América Latina, diferenciando compromiso del sistema nervioso periférico y central;

b) temporalidad de presentación neurológica y duración del seguimiento disponible; y

c) severidad clínica, intervenciones terapéuticas relevantes y desenlaces clínico funcionales, incluyendo medidas centradas en el paciente.

Los resultados se presentan mediante tablas de resumen y descripción cualitativa comparativa, identificando patrones comunes y discrepancias entre estudios.

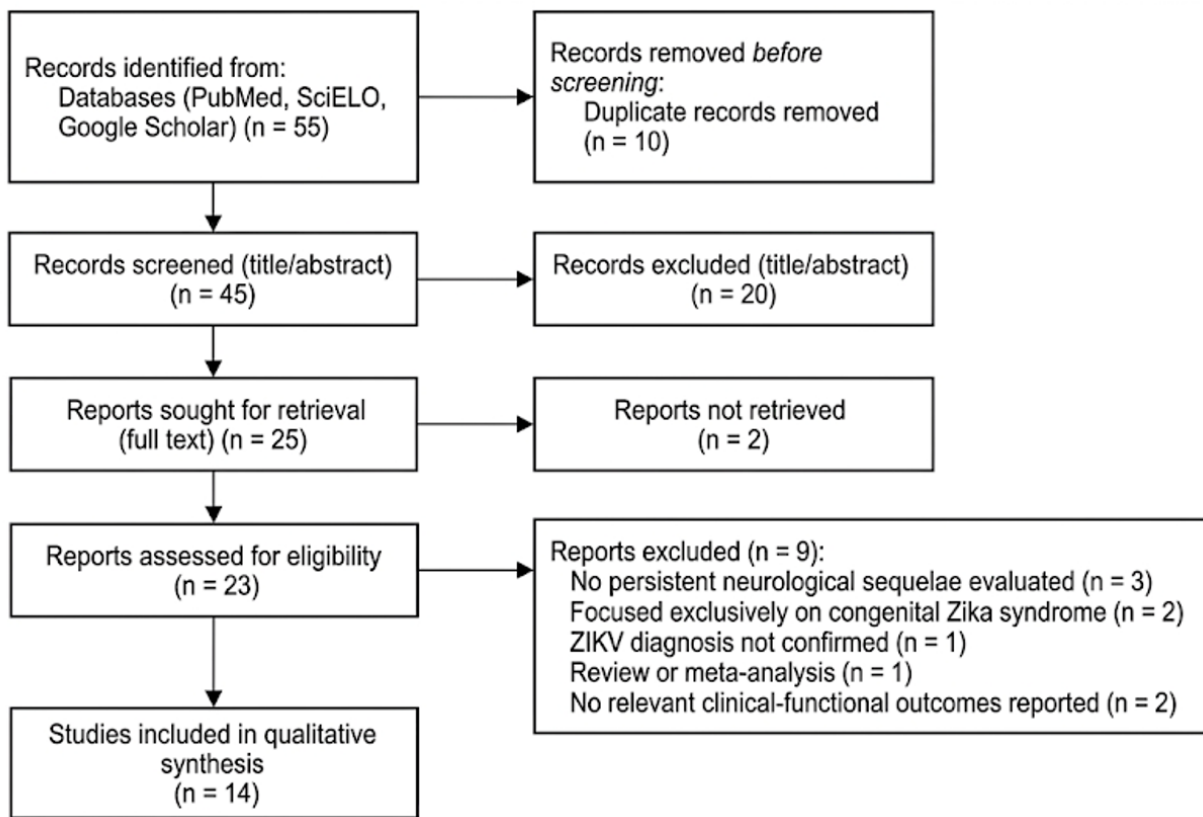
RESULTADOS

Selección de estudios

La búsqueda bibliográfica identificó 55 registros potencialmente relevantes en PubMed, SciELO y Google Scholar, correspondientes a estudios realizados entre 2014 y el 10 de febrero de 2026. Tras la eliminación de 10 duplicados, se cribaron 45 títulos y resúmenes; de ellos, 20 se excluyeron por no cumplir los criterios básicos de población adulta, confirmación de ZIKV o reporte de desenlaces neurológicos.

Se evaluaron 25 artículos a texto completo, de los cuales dos no pudieron recuperarse y nueve fueron excluidos por las siguientes razones: no evaluaron secuelas neurológicas persistentes ($n = 3$), se centraron exclusivamente en síndrome congénito por Zika ($n = 2$), no confirmaron diagnóstico de ZIKV ($n = 1$), correspondían a revisiones o metaanálisis ($n = 1$) o no reportaron desenlaces funcionales relevantes ($n = 2$). Finalmente, se incluyeron 14 estudios en la síntesis narrativa, tal como se resume en el diagrama de flujo PRISMA (figura 1).

Figura 1. Proceso de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de estudios en la revisión sistemática



Nota: ZIKV = virus Zika. El diagrama ilustra el número de registros identificados, cribados, evaluados a texto completo y finalmente incluidos en la revisión sistemática, así como los motivos de exclusión en cada etapa.

Características generales de los estudios incluidos

Los 14 estudios incluidos abarcaron distintos países de América Latina e incorporaron diseños de cohorte, casos y controles, series de casos y estudios de vigilancia descriptiva. Brasil, México y Colombia concentraron la mayoría de los informes, reflejando la magnitud de los brotes de ZIKV y la capacidad instalada de vigilancia neurológica en estos países (Brito Ferreira et al., 2020; Charniga et al., 2021). Las muestras oscilaron desde series pequeñas de 5 a 10 pacientes con SGB confirmado por laboratorio, hasta cohortes de seguimiento y bases de vigilancia con varios cientos de casos de complicaciones neurológicas notificadas durante la epidemia (Parra et al., 2016; Walteros et al., 2019).

En cuanto al diseño, se identificaron cohortes observacionales prospectivas centradas en enfermedad neurológica asociada a ZIKV y CHIKV, estudios caso control que compararon pacientes con SGB y controles sin neuropatía, series de casos con espectro ampliado de enfermedad del SNP y SNC, así como análisis descriptivos de sistemas de vigilancia nacional (Brito Ferreira et al., 2020; Mehta et al., 2018; Charniga et al., 2021). En todos los estudios, la exposición principal fue la infección reciente por ZIKV, confirmada mediante RT PCR, serología específica o ambas, aunque con variaciones en el tipo de muestra (suero, orina, LCR) y en la ventana temporal de muestreo (Soto Hernández et al., 2019; Gongora Rivera et al., 2020).

Los estudios analizados evidencian que el SGB constituye la manifestación neurológica más

frecuentemente asociada a la infección por ZIKV en adultos de América Latina (tabla 1). La mayoría de las investigaciones se enfocaron en evaluar características clínicas, evolución y

desenlaces funcionales de pacientes con SGB relacionado directamente a ZIKV, mediante diseños observacionales, estudios de vigilancia epidemiológica, series de casos.

Tabla 1. Estudios asociados a infección por virus Zika que incluye síndrome de Guillain-Barré como fenotipo neurológico principal en adultos de América Latina (2014-2026)

| Estudio (país, año) | Diseño | N aproximado* | Fenotipo neurológico principal | Hallazgos relevantes |
|---|---|---|--------------------------------|---|
| Araujo et al. (Brasil, 2016) | Descriptivo (brote) | Serie de casos | SGB asociado a brote | Incremento de casos de SGB durante el brote de ZIKV y aumento de la carga asistencial; seguimiento y escalas funcionales no estandarizados. |
| Charniga et al. (Colombia, 2021) | Vigilancia descriptiva nacional | 418 complicaciones neurológicas notificadas | SGB predominante | Picos de complicaciones neurológicas coinciden con el pico epidémico de ZIKV; 85% de las complicaciones fueron SGB; se registran encefalitis y mielitis en menor proporción; seguimiento individual limitado y baja confirmación virológica. |
| Gongora-Rivera et al. (México, 2020) | Estudio de casos y controles | Casos de SGB vs controles sin neuropatía | SGB | Asociación entre infección reciente por ZIKV y SGB concentrada en el subgrupo con infección sintomática; mayor disnea y mayor necesidad de ventilación mecánica en pacientes con SGB asociado a ZIKV. |
| Grijalva et al. (México, 2020) | Estudio de casos y controles | Casos de SGB vs controles | SGB | ZIKV y DENV se asocian a SGB, mientras CHIKV no muestra una asociación significativa; contribuye a clarificar la atribución etiológica en contextos de cocirculación. |
| Leonhard et al. (Brasil, 2021) | Cohorte observacional | Cohorte de SGB durante brote de ZIKV | SGB | Discapacidad funcional al egreso frecuente; recuperación variable durante el seguimiento ≥ 6 meses; persistencia de déficits, incluida paresia facial, en un subgrupo incluso a largo plazo. |
| Osorio et al. (Colombia, 2025) | Estudio de casos y controles apareado (post-epidemia) | Casos de SGB vs controles apareados | SGB en período post-epidémico | En fase post-epidémica, la evidencia de infección reciente por ZIKV es rara en SGB; se observan asociaciones más fuertes con infecciones entéricas y respiratorias, lo que sugiere un cambio en la atribución etiológica tras la caída de la transmisión de ZIKV. |
| Parra et al. (Colombia, 2016) | Serie multicéntrica | 68 pacientes con SGB | SGB | Mediana de 7 días entre el inicio de síntomas compatibles con ZIKV y el inicio de SGB; casi la mitad de los casos presenta patrón parainfeccioso con solapamiento de síntomas sistémicos y neurológicos. |
| Ramírez-Rayón et al. (México, 2018) | Serie descriptiva | 10 pacientes con SGB | SGB | En pacientes con SGB y antecedente de síndrome viral compatible con ZIKV, los déficits motor y sensitivo aparecen tempranamente (mediana 4-5 días) tras el inicio de los síntomas sistémicos. |
| Soto-Hernández et al. (México, 2019) | Serie prospectiva | 5 pacientes con SGB confirmado por RT-PCR | SGB | Mediana de 4 días entre síntomas sistémicos y manifestaciones neurológicas y de 9 días desde el primer síntoma hasta la toma de muestra; dos pacientes requirieron UCI con traqueostomía y gastrostomía; recuperación completa durante el seguimiento. |

| | | | | |
|---|-------------------------|--|-----|---|
| Walteros et al. (Colombia, 2019) | Cohorte con seguimiento | Pacientes con SGB posiblemente asociado a ZIKV | SGB | Seguimiento en dos cortes (alrededor de 3 meses y 14–20 meses) con escalas Hughes y mRS, además de medidas de depresión y calidad de vida; 73% alcanza Hughes 0–1, pero persiste un subgrupo con Hughes ≥ 2 y mayor depresión y discapacidad autopercibida frente a población de referencia. |
|---|-------------------------|--|-----|---|

Nota. *N aproximado: el tamaño muestral exacto y la distribución por grupos se describen en detalle en cada publicación original.

ZIKV = virus Zika; SGB = síndrome de Guillain-Barré; UCI = unidad de cuidados intensivos; CHIKV = virus chikungunya; DENV = virus del dengue; RT PCR = reacción en cadena de la polimerasa con transcriptasa inversa; mRS = escala de Rankin modificada.

Por otro lado, algunas investigaciones (tabla 2) describieron un espectro neurológico más amplio que incluyó complicaciones neurológicas a nivel del sistema nervioso central (encefalitis, mielitis, meningoencefalitis) y periférico (radiculitis); así como también deterioro cognitivo; demostrando la heterogeneidad de las manifestaciones neurológicas asociada a la infección por ZIKV.

Tabla 2. Estudios asociados a la infección por virus Zika que incluye síndrome de Guillain-Barré y otras complicaciones neurológicas en adultos de América Latina (2014-2026)

| Estudio (país, año) | Diseño | N aproximado * | Fenotipo neurológico principal | Hallazgos relevantes |
|--|--|---|---|---|
| Belaunzarán-Zamudio et al. (México, 2021) | Cohorte prospectiva | Cohorte de adultos con ZIKV, DENV y otras infecciones | Función cognitiva | Evaluación seriada con MoCA hasta 6 meses; descenso leve y transitorio en fase aguda sin evidencia consistente de déficit cognitivo persistente atribuible específicamente a ZIKV. |
| Brito Ferreira et al. (Brasil, 2020) | Estudio prospectivo observacional | Cohorte de adultos con ZIKV y CHIKV | Enfermedad neurológica por arbovirus (SGB y mielitis) | ZIKV se asocia principalmente a compromiso del SNP con SGB, mientras CHIKV se vincula a mayor proporción de mielitis y otros cuadros de SNC; latencia pródromo-SGB más corta en ZIKV (7 días) que en CHIKV (26 días); coinfección ZIKV+CHIKV relacionada con mayor severidad (más UCI, ventilación mecánica y estancias prolongadas). |
| Mehta et al. (Brasil, 2018) | Serie de casos | Serie hospitalaria | Espectro SGB y no SGB (meningoencefalitis, mielitis, radiculitis) | Describe heterogeneidad fenotípica con compromiso de SNP y SNC; la temporalidad y la severidad varían según el síndrome; la mayoría de seguimientos son de corta a mediana duración. |
| Sebastián et al. (Varios países, 2017) | Serie prospectiva multicéntrica en UCI | 49 pacientes críticos con ZIKV (10 confirmados) | SGB crítico y encefalitis | Alta demanda de soporte vital en UCI (ventilación mecánica en 60%, vasopresores en 40%); 20% con fenotipo tipo encefalitis; mortalidad del 20% y heterogeneidad funcional al alta. |

Nota. *N aproximado: el tamaño muestral exacto y la distribución por grupos se describen en detalle en cada publicación original.

ZIKV = virus Zika; SGB = síndrome de Guillain-Barré; DENV = virus del dengue; CHIKV = virus chikungunya; MoCA = Montreal Cognitive Assessment; SNP = sistema nervioso periférico; SNC = sistema nervioso central; UCI = unidad de cuidados intensivos.

Panorama de las manifestaciones neurológicas

En conjunto, la evidencia muestra que el fenotipo neurológico asociado a ZIKV en adultos en América Latina se concentra predominantemente en el SNP, con el SGB como presentación principal en la mayoría de los estudios (Brito Ferreira et al., 2020; Leonhard et al., 2021).

En una cohorte prospectiva en un centro terciario de Río de Janeiro, 29 de 40 pacientes (73%) presentaron SGB, mientras que 7 (18%) desarrollaron encefalitis y 3 (8%) mielitis transversa; entre los casos con evidencia de infección reciente por ZIKV, 27 correspondieron a SGB, cinco a encefalitis y dos a mielitis (da Silva et al., 2017). De forma similar, la vigilancia colombiana notificó 418 complicaciones neurológicas asociadas a enfermedad febril compatible con Zika, de las cuales 352 (85%) fueron SGB, frente a 29 casos de encefalitis y 17 de mielitis, evidenciando un claro predominio periférico a nivel poblacional (Charniga et al., 2021).

Otros estudios describieron un espectro más amplio que incluyó meningoencefalitis, radiculitis y EMAD, aunque estos fenotipos fueron menos frecuentes que el SGB clásico (Mehta et al., 2018; Sebastián et al., 2017). En el Nordeste de Brasil, un estudio prospectivo observacional que comparó adultos con infección por ZIKV y CHIKV encontró que la mono infección por ZIKV se asoció principalmente a SGB y otras neuropatías periféricas, mientras que CHIKV se relacionó con mayor proporción de mielitis y otros cuadros de SNC, lo que subraya la necesidad de diagnóstico diferencial en contextos de cocirculación de arbovirus (Brito Ferreira et al., 2020).

A nivel regional, se documentó además heterogeneidad en los subtipos electrofisiológicos del SGB (desmielinizante, axonal y variantes como Miller-Fisher), así como un compromiso frecuente de pares craneales en algunas series brasileñas y mexicanas (da Silva et al., 2017; Soto Hernández et al., 2019).

Temporalidad de presentación neurológica y seguimiento

Los estudios que reportaron la cronología entre el pródromo viral y el inicio neurológico coincidieron en una latencia generalmente breve, compatible con mecanismos parainfecciosos o posinfecciosos de rápida instauración (Parra et al., 2016; Soto Hernández et al., 2019).

En México, una serie prospectiva con confirmación por RT-PCR en múltiples fluidos documentó una mediana de 4 días (rango intercuartílico 3–7) entre los síntomas sistémicos compatibles con ZIKV y el inicio de la debilidad u otros signos neurológicos; mientras que en Colombia, durante el brote 2015–2016, la mediana fue de 7 días (rango intercuartílico 3–10), con cerca de la mitad de los casos (48%) presentando un patrón parainfeccioso con solapamiento temporal (Parra et al., 2016; Soto Hernández et al., 2019). En el período post epidémico colombiano, la latencia breve se mantuvo (mediana de 5 días, rango 0–35), aunque la evidencia de infección reciente por ZIKV fue infrecuente, desplazándose la atribución etiológica hacia infecciones entéricas y respiratorias (Osorio et al., 2025).

La duración del seguimiento varió ampliamente entre estudios y, en general, fue limitada para caracterizar de forma robusta la persistencia de secuelas neurológicas (Leonhard et al., 2021; Walteros et al., 2019). Algunas series se restringieron al período de hospitalización y a controles de semanas a pocos meses, mientras que solo una minoría de trabajos aportó datos de seguimiento a largo plazo (Brito Ferreira et al., 2020; Mehta et al., 2018).

En Barranquilla (Colombia), una cohorte con evaluaciones a los 3 meses y entre 14 y 20 meses mostró que, aunque 73% de los pacientes alcanzó puntuaciones Hughes 0–1, persistió un subgrupo con discapacidad funcional (Hughes ≥ 2) y mayor carga de depresión y discapacidad autopercebida (Walteros et al., 2019). En Brasil, otro estudio observacional documentó déficits residuales,

incluida paresia facial, en algunos pacientes más allá de 3 años de seguimiento (Leonhard et al., 2021).

Severidad clínica, soporte vital y desenlaces funcionales

En términos de severidad clínica, los estudios mostraron un gradiente que abarca desde casos leves hospitalizados por precaución hasta cuadros críticos con necesidad de soporte vital avanzado. Una serie prospectiva multicéntrica en 16 unidades de cuidados intensivos de ocho países latinoamericanos identificó 49 pacientes críticos con diagnóstico de ZIKV, restringiendo el análisis a 10 casos con confirmación por RT-PCR; todos presentaron manifestaciones compatibles con SGB, y dos evolucionaron a un fenotipo tipo encefalitis.

En esta serie, seis pacientes (60%) requirieron ventilación mecánica por insuficiencia respiratoria, cuatro (40%) precisaron soporte vasopresor y la mortalidad fue del 20%, además de un caso con discapacidad severa persistente al alta, lo que evidencia la potencial letalidad de estos cuadros (Sebastián et al., 2017).

Estudios de cohorte en Brasil y México corroboraron una alta proporción de ingreso a UCI y uso de inmunoterapia (inmunoglobulina intravenosa y plasmaféresis) en pacientes con SGB asociado a ZIKV, especialmente en presencia de debilidad respiratoria, disautonomía o coinfección con CHIKV (Brito Ferreira et al., 2020; da Silva et al., 2017). En el Nordeste de Brasil, la coinfección ZIKV+CHIKV se asoció con un perfil de SGB más severo, con mayor necesidad de ingreso a UCI, uso de ventilación mecánica y estancias hospitalarias más prolongadas en comparación con la monoinfección por ZIKV (Brito Ferreira et al., 2020). A pesar de esta severidad aguda, varios estudios reportaron recuperaciones motoras globalmente favorables en una proporción importante de pacientes, aunque con variabilidad en la velocidad y grado de recuperación según contexto clínico y

comorbilidades (Leonhard et al., 2021; Walteros et al., 2019).

Los desenlaces funcionales a mediano y largo plazo mostraron un patrón de recuperación motora incompleta en un subgrupo de pacientes y la presencia de secuelas no puramente motoras (Leonhard et al., 2021; Walteros et al., 2019). En Brasil, un estudio de cohorte observacional describió que, aunque la mayoría de los pacientes con SGB alcanzó una mejoría significativa, un porcentaje relevante persistió con limitaciones funcionales y paresia facial residual tras seis meses o más de seguimiento (Leonhard et al., 2021).

En Colombia, la combinación de la escala Hughes, la mRS y cuestionarios de calidad de vida evidenció mayores niveles de depresión y discapacidad autopercebida frente a la población de referencia, incluso cuando las escalas motoras sugerían recuperación casi completa (Walteros et al., 2019). Por otro lado, una cohorte mexicana que comparó el impacto de la infección por ZIKV, DENV y otras enfermedades agudas sobre el rendimiento cognitivo encontró descensos leves y transitorios en las puntuaciones del Montreal Cognitive Assessment (MoCA) durante la fase aguda, sin evidencia de déficit neurocognitivo persistente atribuible específicamente a ZIKV a los seis meses (Belaunzarán Zamudio et al., 2021).

DISCUSIÓN

Los resultados muestran que, en adultos de América Latina, la infección por virus Zika (ZIKV) se asocia principalmente con compromiso del sistema nervioso periférico (SNP), especialmente síndrome de Guillain-Barré (SGB), mientras que las manifestaciones del sistema nervioso central (SNC) como encefalitis y mielitis representan una fracción menor pero clínicamente relevante del espectro (Brito Ferreira et al., 2020; Charniga et al., 2021). Esta distribución coincide con lo reportado en series clínicas y revisiones previas que describen al SGB como la principal

complicación neurológica en adultos con infección por ZIKV, aunque reconociendo la presencia de encefalopatías y mielopatías agudas en un subconjunto de pacientes (Carod Artal, 2018; Mehta et al., 2018). La comparación entre datos de centros terciarios y sistemas de vigilancia sugiere, además, que los entornos hospitalarios especializados tienden a concentrar fenotipos complejos de SNC, mientras que la vigilancia poblacional capta principalmente SGB con menor caracterización etiológica detallada (da Silva et al., 2017; Charniga et al., 2021).

La cronología entre el pródromo viral y la aparición de manifestaciones neurológicas fue consistentemente breve, con medianas de 4 a 7 días, lo que respalda la hipótesis de mecanismos parainfecciosos o posinfecciosos de instauración rápida en el SGB asociado a ZIKV (Parra et al., 2016; Soto Hernández et al., 2019). Este patrón contrasta con la latencia más prolongada descrita para el SGB vinculado a otros agentes infecciosos, como el virus chikungunya (CHIKV), donde se han reportado intervalos medianos alrededor de 26 días, lo que sugiere diferencias en la dinámica inflamatoria e inmunitaria desencadenada por distintos arbovirus (Brito Ferreira et al., 2020).

Además, la alta proporción de casos con inicio parainfeccioso descrita en la serie multicéntrica colombiana subraya que, en un contexto epidémico, la presentación neurológica puede solaparse temporalmente con los síntomas sistémicos, lo que tiene implicaciones para el reconocimiento temprano y la referencia oportuna a servicios especializados (Parra et al., 2016; Charniga et al., 2021).

La comparación entre arbovirosis destaca la importancia del diagnóstico diferencial cuando coexisten múltiples virus transmitidos por artrópodos en una misma región (Brito Ferreira et al., 2020; Grijalva et al., 2020). En el Nordeste de Brasil, la mono infección por ZIKV se asoció principalmente con SGB y otras neuropatías periféricas, mientras que CHIKV se relacionó con una mayor frecuencia de mielitis y otras

formas de enfermedad del SNC, lo que indica que el aumento de complicaciones neurológicas durante los brotes no puede atribuirse automáticamente a un solo agente (Brito Ferreira et al., 2020). Los estudios de casos y controles en México, que mostraron asociación de ZIKV y dengue (DENV) pero no de CHIKV con SGB, refuerzan la necesidad de confirmación virológica y serológica para estimar la contribución relativa de cada arbovirus en escenarios de cocirculación (Grijalva et al., 2020; Gongora Rivera et al., 2020).

En escenarios de cocirculación de arbovirus como ZIKV, DENV y CHIKV, los resultados de esta revisión refuerzan la necesidad de un abordaje diagnóstico diferencial riguroso, tanto clínico como virológico. Diversos estudios muestran que, aunque ZIKV se asocia predominantemente a SGB y otras neuropatías periféricas, CHIKV presenta un perfil neurológico distinto con mayor peso relativo de mielitis y otras formas de compromiso del sistema nervioso central, mientras que DENV puede contribuir a SGB y a cuadros encefalíticos en menor proporción. Por ello, la atribución etiológica no debería basarse únicamente en la coincidencia temporal con un brote, sino incorporar confirmación molecular y serológica multipanel, particularmente en áreas donde estos virus co circulan de forma sostenida.

La confirmación diagnóstica de ZIKV mediante reacción en cadena de la polimerasa con transcriptasa inversa (RT PCR) o serología específica emergió como un factor clave para interpretar la fuerza de la asociación entre infección y complicaciones neurológicas (Soto Hernández et al., 2019; Osorio et al., 2025).

En varias series, el muestreo se realizó tardíamente respecto al inicio de los síntomas sistémicos, lo que reduce la sensibilidad de la RT PCR en suero y puede explicar parte de la variabilidad en las tasas de confirmación, mientras que la falta de estandarización en el uso de muestras de orina, saliva y LCR añade heterogeneidad adicional (Soto Hernández et al., 2019; Carod Artal, 2018).

En sistemas de vigilancia, la baja proporción de casos con confirmación de laboratorio obliga a interpretar los hallazgos principalmente como señales epidemiológicas, más que como pruebas de causalidad individual, lo que limita la posibilidad de cuantificar riesgos absolutos de manera precisa (Charniga et al., 2021; Page et al., 2021).

Un hallazgo relevante de esta revisión es el cambio en la atribución etiológica del SGB una vez superada la fase epidémica de ZIKV (Osorio et al., 2025; Charniga et al., 2021). En el estudio caso control multicéntrico colombiano realizado en fase post epidémica, la evidencia de infección reciente por ZIKV fue rara en pacientes con SGB, mientras que se documentaron asociaciones más fuertes con infecciones entéricas y respiratorias, alineadas con los desencadenantes clásicos descritos antes de la epidemia (Osorio et al., 2025).

Este patrón indica que la contribución relativa de ZIKV al total de SGB es altamente dependiente del contexto epidemiológico y refuerza la necesidad de considerar la prevalencia de circulación viral al interpretar series temporales de casos neurológicos (Osorio et al., 2025; Parra et al., 2016).

En cuanto a la severidad clínica, los estudios incluidos muestran un amplio gradiente que va desde cuadros moderados hasta enfermedad crítica con necesidad de soporte vital avanzado y riesgo no despreciable de mortalidad (Sebastián et al., 2017).

Las series en unidades de cuidados intensivos (UCI) documentaron tasas altas de ventilación mecánica e inestabilidad hemodinámica, así como mortalidad aproximada del 20%, especialmente en pacientes con fenotipos tipo encefalitis o con coinfección por otros arbovirus, lo que enfatiza el impacto potencialmente devastador del ZIKV neurológico en sistemas de salud con recursos limitados (Sebastián et al., 2017; Brito Ferreira et al., 2020).

Al mismo tiempo, otras cohortes describen recuperaciones motoras globalmente favorables en una proporción sustancial de pacientes, lo que pone de relieve que el pronóstico está fuertemente mediado por la gravedad inicial, la oportunidad del soporte y el contexto asistencial (Leonhard et al., 2021; Walteros et al., 2019).

Los desenlaces clínicos funcionales a mediano y largo plazo evidencian que la recuperación motora no siempre se acompaña de restauración integral del funcionamiento y la calidad de vida (Leonhard et al., 2021; Walteros et al., 2019).

En estudios de Brasil y Colombia, aunque la mayoría de pacientes alcanzó categorías Hughes 0-1 y puntuaciones bajas en la escala de Rankin modificada (mRS), persistió un subgrupo con discapacidad funcional significativa, paresia facial residual, dolor y fatiga, así como mayores niveles de depresión y discapacidad autopercebida en comparación con población de referencia (Leonhard et al., 2021; Walteros et al., 2019). Estos hallazgos coinciden con la evidencia internacional sobre SGB de otras etiologías, que subraya la importancia de evaluar desenlaces centrados en el paciente y de implementar programas de rehabilitación multidisciplinaria a más largo plazo (Carod Artal, 2018; Belaunzarán Zamudio et al., 2021).

Aunque varios estudios muestran una recuperación motora globalmente favorable en la mayoría de los pacientes con SGB asociado a ZIKV, los seguimientos disponibles evidencian que una proporción no despreciable mantiene secuelas en dominios no estrictamente motores, incluyendo dolor, fatiga, paresia facial y síntomas depresivos. Estos hallazgos, coherentes con la literatura internacional sobre SGB, subrayan la necesidad de programas de seguimiento longitudinal de largo plazo que integren evaluación funcional, neuropsicológica y de calidad de vida, ya que la recuperación puede extenderse más allá del primer año y las limitaciones residuales pueden pasar inadvertidas si solo se consideran escalas motoras tradicionales.

En contraste, los datos disponibles sobre desenlaces cognitivos en adultos con infección por ZIKV son todavía escasos y sugieren un impacto predominantemente transitorio (Belaunzarán Zamudio et al., 2021). La cohorte de Chiapas, México, que comparó el rendimiento en el Montreal Cognitive Assessment (MoCA) entre pacientes con ZIKV, dengue y otras enfermedades agudas, mostró descensos leves durante la fase aguda sin evidencia de deterioro neurocognitivo persistente atribuible específicamente al ZIKV a los seis meses, lo que sugiere que parte de la afectación cognitiva podría relacionarse con el estado sistémico más que con daño estructural del SNC (Belaunzarán Zamudio et al., 2021).

No obstante, la escasez de estudios con seguimiento prolongado y herramientas neuropsicológicas detalladas limita las conclusiones y subraya la necesidad de investigaciones futuras en este ámbito (Carod Artal, 2018; Page et al., 2021).

Desde el punto de vista metodológico, esta revisión pone de manifiesto varias limitaciones de la evidencia disponible que condicionan la fuerza de las inferencias. En primer lugar, la mayoría de los estudios son observacionales de pequeño tamaño muestral, con riesgo de sesgo de selección, ausencia de grupos control en algunas series y variabilidad en los métodos de confirmación diagnóstica, lo que dificulta cuantificar riesgos relativos y absolutos con precisión.

En segundo lugar, la heterogeneidad en la definición de exposición, en los criterios de SGB y en las medidas de desenlace, así como la falta de estandarización en escalas funcionales y en el tiempo de seguimiento, limita la posibilidad de realizar metaanálisis cuantitativos y obliga a recurrir a una síntesis narrativa.

A pesar de estas limitaciones, la convergencia de hallazgos entre distintos países y diseños fortalece la consistencia de la asociación entre ZIKV y SGB en el contexto epidémico latinoamericano. El predominio del SGB, la latencia breve pródrómo-

neurológico, la presencia de casos críticos que requieren soporte vital y la evidencia de secuelas funcionales y psicosociales en un subgrupo de pacientes constituyen un patrón reproducible a través de múltiples entornos (Sebastián et al., 2017; Leonhard et al., 2021; Walteros et al., 2019). Estos elementos, junto con los datos analíticos procedentes de estudios caso control, apoyan la plausibilidad etiológica de ZIKV como desencadenante de SGB y otras complicaciones neurológicas en adultos, especialmente durante periodos de alta transmisión viral.

En términos de implicaciones clínicas y de salud pública, los hallazgos de esta revisión subrayan la necesidad de integrar la vigilancia neurológica en los sistemas de respuesta a brotes de ZIKV y otros arbovirus en América Latina. El reconocimiento temprano de síntomas neurológicos en pacientes con enfermedad febril compatible con ZIKV, la confirmación diagnóstica oportuna y la derivación a centros con capacidad de soporte ventilatorio y rehabilitación son claves para reducir la mortalidad y la discapacidad a largo plazo (Sebastián et al., 2017).

Asimismo, se requieren estudios prospectivos multicéntricos con protocolos estandarizados de evaluación neurológica, confirmación virológica y seguimiento funcional prolongado que permitan definir con mayor precisión la carga de enfermedad, los factores pronósticos y las necesidades de servicios de rehabilitación y apoyo psicosocial en la región.

Desde una perspectiva de salud pública, los desenlaces funcionales y psicosociales descritos implican que la carga de enfermedad por SGB asociado a ZIKV no se limita al episodio agudo ni al uso de camas de unidad de cuidados críticos, sino que se prolonga en necesidad de rehabilitación física, terapia ocupacional y apoyo psicosocial.

Experiencias en América Latina muestran que, incluso cuando existen programas de rehabilitación, el acceso suele estar restringido

por falta de camas, ausencia de centros especializados y barreras administrativas, lo que puede perpetuar discapacidad evitable y deterioro de la calidad de vida. En este contexto, los resultados de la presente revisión pueden servir como insumo para planificar recursos en rehabilitación neurológica y servicios de salud mental, priorizando a los pacientes con secuelas funcionales no motoras y a sus cuidadores en las zonas más afectadas por brotes de ZIKV.

CONCLUSIONES

En adultos de América Latina, la infección por ZIKV se asocia principalmente con compromiso del SNP, donde el SGB constituye la manifestación más frecuente, mientras que las formas de compromiso del SNC, como encefalitis y mielitis, son menos comunes pero clínicamente relevantes. La cronología entre el pródromo viral y el inicio neurológico suele ser breve, con medianas de 4 a 7 días y una proporción importante de casos con patrón parainfeccioso, lo que respalda la plausibilidad de mecanismos inmunomediados de instauración rápida.

La gravedad clínica de las complicaciones neurológicas asociadas a ZIKV abarca un espectro amplio que va desde cuadros moderados hasta enfermedad crítica con necesidad de ventilación mecánica, soporte vasopresor y riesgo de mortalidad, particularmente en contextos de coinfección con otros arbovirus y en entornos de cuidados intensivos. Aunque una proporción sustancial de pacientes alcanza una recuperación motora favorable según escalas como Hughes y Rankin modificada (mRS), persiste un subgrupo con discapacidad funcional, paresia facial, dolor y mayor carga de depresión y discapacidad autopercibida, lo que enfatiza que la recuperación no puede definirse únicamente en términos de deambulación.

Los hallazgos de esta revisión subrayan la necesidad de fortalecer la vigilancia neurológica durante brotes de ZIKV y otros arbovirus, promover la confirmación diagnóstica temprana

mediante estrategias de muestreo adecuadas y asegurar la disponibilidad de soporte crítico y programas de rehabilitación multidisciplinaria en la región. Asimismo, se requieren estudios prospectivos multicéntricos con protocolos estandarizados de evaluación neurológica, seguimiento funcional prolongado e inclusión de desenlaces centrados en el paciente, a fin de cuantificar con mayor precisión la carga de enfermedad, identificar factores pronósticos y orientar políticas de planificación sanitaria y de apoyo psicosocial para los afectados.

Declaración de autoría y contribución

RATB, AAVE, DVMM, SICG, BEUR, DJC-T, ICMB: Participaron en la investigación, redacción, conceptualización, validación de la metodología y curación de datos. RATB y DJC-T: Contribuyeron por igual a la revisión y edición del manuscrito.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran no tener intereses económicos ni vínculos personales que pudieran haber afectado el contenido de este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, L. M., Ferreira, M. L. B., & Nascimento, O. J. M. (2016). Guillain-Barré syndrome associated with the Zika virus outbreak in Brazil. *Arquivos de Neuro Psiquiatria*. <https://www.scielo.br/j/anp/a/PnY4vQkYzwy7bt7Phf693RL/>
- Belaunzarán Zamudio, P. F., Ortega Villa, A. M., Mimenza Alvarado, A. J., Guerra De Blas, P. D. C., Aguilar Navarro, S. G., Sepúlveda Delgado, J., Hunsberger, S., Salgado, R. V., Ramos Castañeda, J., Rincón León, H. A., Rodríguez de La Rosa, P., Nájera Cancino, J. G., Beigel, J., Caballero Sosa, S., Ruiz Hernández, E., Powers, J. H., 3rd, Ruiz Palacios, G. M., & Lane, C. (2021). Comparison of the impact of Zika and dengue virus infection, and other acute illnesses of unidentified origin on cognitive functions in a prospective

- cohort in Chiapas, Mexico. *Frontiers in Neurology*, 12, 631801. <https://doi.org/10.3389/fneur.2021.631801>
- Brito Ferreira, M. L., Militão de Albuquerque, M. F. P., de Brito, C. A. A., de Oliveira França, R. F., Porto Moreira, Á. J., de Morais Machado, M. Í., da Paz Melo, R., Medialdea Carrera, R., Dornelas Mesquita, S., Lopes Santos, M., Mehta, R., Ramos E Silva, R., Leonhard, S. E., Ellul, M., Rosala Hallas, A., Burnside, G., Turtle, L., Griffiths, M. J., Jacobs, B. C., Bhojak, M., ... Solomon, T. (2020). Neurological disease in adults with Zika and chikungunya virus infection in Northeast Brazil: A prospective observational study. *The Lancet Neurology*, 19(10), 826–839. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(20\)30232-5](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(20)30232-5)
- Cao Lormeau, V. M., Blake, A., Mons, S., Lastere, S., Roche, C., Vanhomwegen, J., Dub, T., Baudouin, L., Teissier, A., Larre, P., Vial, A. L., Decam, C., Choumet, V., Halstead, S. K., Willison, H. J., Musset, L., Manuguerra, J. C., Despres, P., Fournier, E., & Mallet, H. P. (2016). Guillain-Barré syndrome outbreak associated with Zika virus infection in French Polynesia: A case control study. *The Lancet*, 387(10027), 1531–1539. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)00562-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00562-6)
- Carod Artal, F. J. (2018). Neurological complications of Zika virus infection. *Expert Review of Anti Infective Therapy*, 16(5), 399–410. <https://doi.org/10.1080/14787210.2018.1466702>
- Charniga, K., Cucunubá, Z. M., Walteros, D. M., Mercado, M., Prieto, F., Ospina, M., Nouvellet, P., & Donnelly, C. A. (2021). Descriptive analysis of surveillance data for Zika virus disease and Zika virus associated neurological complications in Colombia, 2015–2017. *PLOS ONE*, 16(6), e0252236. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0252236>
- da Silva, I. R. F., Frontera, J. A., Bispo de Filippis, A. M., Nascimento, O. J. M. D., & RIO GBS ZIKV Research Group. (2017). Neurologic complications associated with the Zika virus in Brazilian adults. *JAMA Neurology*, 74(10), 1190–1198. <https://doi.org/10.1001/jamaneurol.2017.1703>
- Gongora Rivera, F., Grijalva, I., Infante Valenzuela, A., Cámara Lemarroy, C., Garza González, E., Paredes Cruz, M., Grajales Muñiz, C., Guerrero Cantera, J., Vargas Ramos, I., Soares, J., Abrams, J. Y., Styczynski, A. R., Camacho Ortiz, A., Villarino, M. E., Belay, E. D., Schonberger, L. B., Sejvar, J. J., & GBS HU IMSS Working Group. (2020). Zika virus infection and Guillain-Barré syndrome in Northeastern Mexico: A case control study. *PLOS ONE*, 15(3), e0230132. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0230132>
- Grijalva, I., Grajales Muñiz, C., González Bonilla, C., Borja Aburto, V. H., Paredes Cruz, M., Guerrero Cantera, J., González Ibarra, J., Vallejos Parás, A., Rojas Mendoza, T., Santacruz Tinoco, C. E., Hernández Bautista, P., Arriaga Nieto, L., Garza Sagástegui, M. G., Vargas Ramos, I., Sepúlveda Núñez, A., Campos Villarreal, O. I., Corrales Pérez, R., Azuara Castillo, M., Sierra González, E., Meza Medina, J. A., ... Cervantes Ocampo, A. A. (2020). Zika and dengue but not chikungunya are associated with Guillain-Barré syndrome in Mexico: A case control study. *PLOS Neglected Tropical Diseases*, 14(12), e0008032. <https://doi.org/10.1371/journal.pntd.0008032>
- Leonhard, S. E., Halstead, S., Lant, S. B., Militão de Albuquerque, M. F. P., de Brito, C. A. A., de Albuquerque, L. B. B., Ellul, M. A., de Oliveira França, R. F., Gourlay, D., Griffiths, M. J., de Miranda Henriques Souza, A. M., de Morais Machado, M. Í., Medialdea Carrera, R., Mehta, R., da Paz Melo, R., Mesquita, S. D., Moreira, Á. J. P., Pena, L. J., Santos, M. L., Turtle, L., ... Brito Ferreira, M. L. (2021). Guillain-Barré syndrome during the Zika virus outbreak in Northeast Brazil: An observational cohort study. *Journal of the Neurological Sciences*, 420, 117272. <https://doi.org/10.1016/j.jns.2020.117272>
- Mehta, R., Soares, C. N., Medialdea Carrera, R., Ellul, M., da Silva, M. T. T., Rosala Hallas,

- A., Jardim, M. R., Burnside, G., Pamplona, L., Bhojak, M., Manohar, R., da Silva, G. A. M., Adriano, M. V., Brasil, P., Nogueira, R. M. R., Dos Santos, C. C., Turtle, L., de Sequeira, P. C., Brown, D. W., Griffiths, M. J., ... Solomon, T. (2018). The spectrum of neurological disease associated with Zika and chikungunya viruses in adults in Rio de Janeiro, Brazil: A case series. *PLOS Neglected Tropical Diseases*, 12(2), e0006212. <https://doi.org/10.1371/journal.pntd.0006212>
- Osorio, L., Parra, B., Moyano, M., Lopez Gonzalez, R., Jimenez Arango, J. A., Vargas Manotas, J., Lizarazo, J., Ramos Burbano, G. E., Llanos, M. D., Rosso, F., Urrego, J., Rojas, J. P., Rojas, C. A., Benavides Melo, J., Martinez Villota, V. A., Luque Burgos, K. A., Ruiz, A. M., Soto, L., Quintero Corzo, L., Quintero, J. A., ... Neuroinfections Emerging in the Americas Study (NEAS). (2025). Guillain-Barré syndrome after the Zika epidemic in Colombia: A multicenter, matched case control study. *PLOS Neglected Tropical Diseases*, 19(3), e0012898. <https://doi.org/10.1371/journal.pntd.0012898>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Parra, B., Lizarazo, J., Jiménez Arango, J. A., Zea Vera, A. F., González Manrique, G., Vargas, J., Angarita, J. A., Zuñiga, G., Lopez Gonzalez, R., Beltran, C. L., Rizcala, K. H., Morales, M. T., Pacheco, O., Ospina, M. L., Kumar, A., Cornblath, D. R., Muñoz, L. S., Osorio, L., Barreras, P., & Pardo, C. A. (2016). Guillain-Barré syndrome associated with Zika virus infection in Colombia. *The New England Journal of Medicine*, 375(16), 1513–1523. <https://doi.org/10.1056/NEJMoa1605564>
- Ramírez Rayón, E. M., Ávalos Ríos, J. M., García Jiménez, F. J., Blancas Cervantes, J. M., et al. (2018). Síndrome de Guillain-Barré concomitante con infección por virus Zika. *Medicina Interna de México*, 34(5), 667–677. <https://doi.org/10.24245/mim.v34i5.1778>
- Sebastián, U. U., Ricardo, A. V. A., Alvarez, B. C., Cubides, A., Luna, A. F., Arroyo Parejo, M., Acuña, C. E., Quintero, A. V., Villareal, O. C., Pinillos, O. S., Vieda, E., Bello, M., Peña, S., Dueñas Castell, C., Rodriguez, G. M. V., Ranero, J. L. M., López, R. L. M., Olaya, S. G., Vergara, J. C., Tandazo, A., ... LACCTIN group. (2017). Zika virus induced neurological critical illness in Latin America: Severe Guillain Barre syndrome and encephalitis. *Journal of Critical Care*, 42, 275–281. <https://doi.org/10.1016/j.jcrc.2017.07.038>
- Soto Hernández, J. L., Ponce de León Rosales, S., Vargas Cañas, E. S., Cárdenas, G., Carrillo Loza, K., Díaz Quiñonez, J. A., López Martínez, I., Jiménez Corona, M. E., Ruiz Matus, C., & Kuri Morales, P. (2019). Guillain-Barré syndrome associated with Zika virus infection: A prospective case series from Mexico. *Frontiers in Neurology*, 10, 435. <https://doi.org/10.3389/fneur.2019.00435>
- Walteros, D. M., Soares, J., Styczynski, A. R., Abrams, J. Y., Galindo Buitrago, J. I., Acosta Reyes, J., Bravo Ribero, E., Arteta, Z. E., Solano Sanchez, A., Prieto, F. E., Gonzalez Duarte, M., Navarro Lechuga, E., Salinas, J. L., Belay, E. D., Schonberger, L. B., Damon, I. K., Ospina, M. L., & Sejvar, J. J. (2019). Long term outcomes of Guillain-Barré syndrome possibly associated with Zika virus infection. *PLOS ONE*, 14(8), e0220049. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0220049>

Estimulación del lenguaje y su relación con la autoestima

Language stimulation and its relationship with self-esteem

Rebeca María Franco Roca¹, Kerly Teresa Aviles Tumbaco², Pamela Michelle Zambrano Bustamante³,
Lady Sánchez Vera⁴

Resumen

El lenguaje, se ha configurado como una herramienta para la construcción del pensamiento, la regulación emocional y la interacción social, mientras que la autoestima representa la valoración que un individuo construye sobre sí mismo a partir de sus experiencias con el entorno. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo-analítico que permitió comprender el fenómeno en su contexto natural, centrada en el análisis de las interacciones y su incidencia en la seguridad personal y la participación social. Para la recolección de información se utilizó la técnica de la observación directa, aplicada en seis sesiones dentro del contexto del aula, lo que permitió identificar patrones de comportamiento relacionados con el uso del lenguaje y las manifestaciones de la autoestima. La herramienta principal que se empleó fue una guía de observación estructurada, validada mediante criterio de expertos, lo que garantizó la pertinencia y el rigor metodológico del proceso investigativo. La información obtenida se organizó en categorías previamente definidas, vinculadas a las variables de estudio, se consideraron dimensiones como la expresión oral, la interacción verbal y el lenguaje afectivo; la seguridad personal, el autoconcepto y la participación social. Los resultados demuestran que los escolares presentan limitaciones en el desarrollo de habilidades comunicativas, especialmente en la expresión oral y la participación verbal en actividades grupales. La investigación demostró que la estimulación del lenguaje y la autoestima son procesos interrelacionados poniendo de manifiesto la necesidad de implementar estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer las habilidades comunicativas desde una perspectiva integral.

Palabras clave: Desarrollo del lenguaje; autoestima; habilidades comunicativas; expresión oral; participación social; escolares

Abstract

Language serves as a tool for constructing thought, regulating emotions, and facilitating social interaction, while self-esteem represents the value an individual places on themselves based on their experiences and relationships with their environment. This study employed a qualitative approach with a descriptive-analytical design, allowing for an understanding of the phenomenon within its natural context. It focused on analyzing communicative interactions and their impact on personal security and social participation. Data collection utilized direct observation, applied in six sessions within the classroom setting. This approach enabled the identification of behavioral patterns related to language use and manifestations of self-esteem. A structured observation guide, validated by expert review, served as the primary instrument, ensuring the relevance and methodological rigor of the research process. The data collected was organized into predefined categories linked to the study variables. Dimensions considered included oral expression, verbal interaction, and affective language; personal security, self-concept, and social participation. The results demonstrate that schoolchildren exhibit limitations in the development of communicative skills, especially in oral expression and verbal participation in group activities. The research shows that language stimulation and self-esteem are interrelated processes, highlighting the need to implement pedagogical strategies aimed at strengthening communicative skills from a holistic perspective.

Keywords: Language development; self-esteem; communicative skills; oral expression; social participation; schoolchildren

1. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0009-0008-5271-0473>. rebecafrancoroca@gmail.com
2. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0009-0007-7387-1797>. kerly.aviles.tumbaco@hotmail.com
3. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0009-0007-9250-7464>. pamela.Zambranob@ug.edu.ec
4. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0009-0002-8433-5838>. ladysanchez0326v@gmail.com



INTRODUCCIÓN

El desarrollo del lenguaje durante la infancia es uno de los pilares fundamentales en la formación integral del niño, facilita la comunicación, influye como comprenden el mundo, expresan emociones y construyen relaciones. A través del lenguaje, aprenden a nombrar objetos, declarar sentimientos.

En este proceso intervienen factores familiares, educativos y sociales contribuyendo a su evolución cognitiva y emocional (Papalia & Martorell, 2017). Las interacciones con la familia, con cuidadores y docentes permiten al niño adquirir vocabulario, y mejorar su comprensión. El lenguaje no es una habilidad mecánica o lingüística, es un proceso social que se desarrolla progresivamente mediante la interacción cotidiana con el entorno.

Diversos autores han estudiado la importancia del lenguaje en el desarrollo infantil, (Vygotsky, 1978) quien sostiene que el aprendizaje es una construcción a partir de la interacción social y que el lenguaje cumple una función mediadora en el desarrollo del pensamiento, las experiencias comunicativas favorecen no solo el aprendizaje de palabras y estructuras lingüísticas, también la regulación de la conducta y la organización de procesos cognitivos. Investigaciones ulteriores destacan que los ambientes ricos en estímulos comunicativos contribuyen positivamente al desarrollo lingüístico y cognitivo del niño (Hoff, 2013); (Rowe, 2021).

Como (Bruner, 1983) plantea la importancia del acompañamiento del adulto durante el proceso de aprendizaje a través del “andamiaje”, apoyo que se brinda al niño para facilitar su participación en situaciones comunicativas significativas. Esto favorece el desarrollo de habilidades lingüísticas, fortalece la confianza y seguridad personal.

La autoestima se relaciona con la valoración que cada persona construye sobre sí misma a partir de las experiencias y de las interacciones con su

entorno (Orth & Robins, R. W, 2022). En la infancia, expresarse y ser comprendido influye en la manera en que el

niño se percibe, cuando se comunica de forma adecuada, muestra mayor seguridad y participación social. Estudios señalan la relación entre el desarrollo del lenguaje y la autoestima infantil, debido a que pueden interactuar, expresarse y establecer vínculos con mayor seguridad (Owens, 2020). Quienes experimentan limitaciones se les dificulta integrarse socialmente, afectando así su bienestar emocional (Lehti, 2021).

En el ámbito educativo, la estimulación del lenguaje es una estrategia para promover el desarrollo integral del niño, las prácticas pedagógicas priorizan la creación de espacios de diálogo y participación, desarrollando habilidades comunicativas en situaciones reales (Snow, 2018).

Cómo nos plantea (Rowe, 2021) la cantidad de palabras dirigidas al niño es importante, también la calidad de las interacciones, aspectos como la diversidad del vocabulario, capacidad de respuesta del adulto y la riqueza de la comunicación para favorecer el desarrollo cognitivo y el emocional, fortaleciendo los vínculos afectivos y la seguridad personal del niño.

En América Latina, la relación entre lenguaje y autoestima tienen mayor interés en los últimos años, con enfoques integradores del desarrollo infantil con procesos que interactúen dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. Es así como, (Mendieta Toledo, 2019) subraya la importancia de la comprensión del lenguaje como instrumento contribuyente a la comunicación, la construcción de identidad y de relaciones sociales.

En el contexto ecuatoriano, debido a las diversas condiciones sociales y educativas influyen en el desarrollo de los niños. En urbes como Guayaquil, con una diversidad sociocultural,

resulta necesario promover estrategias educativas y familiares orientadas al fortalecimiento del lenguaje y del bienestar emocional infantil. Algunos factores para considerar como: el entorno familiar, acceso a recursos educativos y la calidad de las interacciones son importantes en el desarrollo lingüístico y la construcción de la autoestima.

La familia, constituye el principal espacio de socialización del niño. Es donde se establecen las primeras formas de comunicación, se fortalecen vínculos afectivos y se construyen las bases de la autoestima. El modo en que padres/madres o cuidadores se comunican con los niños, el afecto expresado y las oportunidades de diálogo presentes en el hogar influyen directamente en el niño y desarrolla sobre sí mismo una buena percepción y sus capacidades.

Esta investigación tiene un propósito, analizar la relación entre el lenguaje y la autoestima en la infancia, ambas dimensiones se encuentran vinculadas y esenciales en el desarrollo integral del niño, adoptamos un enfoque cualitativo que permitirá comprender las experiencias y dinámicas presentes dentro del contexto educativo, a través de la observación de las interacciones comunicativas. Con el aporte al conocimiento teórico del desarrollo infantil, este tipo de investigaciones ofrece orientaciones prácticas para fortalecer las estrategias educativas y familiares dirigidas a potenciar tanto las habilidades comunicativas de los niños.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo, permitiendo comprensión más profunda de las experiencias, comportamientos e interacciones que se producen dentro del contexto educativo, fue posible analizar la estimulación del lenguaje y su relación con la autoestima, considerando vivencias y dinámicas que forman parte de la realidad cotidiana. Según (Hernández-Sampieri, 2020), el enfoque cualitativo facilita la interpretación de fenómenos

sociales desde los significados construidos por los propios participantes dentro de su entorno natural.

El estudio tiene un alcance descriptivo-analítico, acompañado de un diseño no experimental y transversal. Este diseño permitió observar sin intervenir o modificar las condiciones existentes, buscando comprender las características y relaciones entre las variables de estudio en un periodo específico de tiempo. De acuerdo con (Bisquerra Alzina, 2022), este tipo de investigaciones resulta apropiado porque el interés principal es interpretar procesos y comportamientos dentro de escenarios reales.

Considerando que el lenguaje cumple una función esencial en la formación de la identidad, la expresión emocional y las relaciones sociales del niño en la perspectiva de (Vygotsky, 1978), el desarrollo del lenguaje es construido a través de la interacción con el entorno, recayendo directamente en la organización del pensamiento y en la regulación de la conducta.

El análisis de la información obtenida durante las seis sesiones de observación se desarrolló mediante un proceso sistemático de categorización e interpretación. En una primera fase, se realizó la transcripción y organización de las notas de campo generadas durante cada sesión. A través de la aplicación del método analítico-sintético, los registros fueron descompuestos en unidades de significado relacionadas con las categorías previamente definidas: estimulación del lenguaje (interacción verbal, estrategias pedagógicas y lenguaje afectivo) y autoestima (autoconcepto, seguridad personal y relación social).

A continuación, cada unidad de significado fue codificada de acuerdo con la presencia o ausencia de los indicadores establecidos en la guía de observación. Por ejemplo, en la categoría interacción verbal se registraron evidencias relacionadas con participación, diálogo y expresión oral; mientras que en la categoría seguridad personal se analizaron manifestaciones

de confianza, iniciativa y participación espontánea.

Subsiguientemente, mediante el método inductivo-deductivo, se contrastaron los patrones emergentes observados en los registros con los referentes teóricos planteados por Vygotsky (1978), Owens (2016), Orth y Robins (2014) y Mendieta Toledo (2023). El proceso inductivo permitió identificar regularidades derivadas de la observación directa, mientras que el deductivo facilitó interpretar dichas regularidades a la luz de los fundamentos conceptuales de la investigación.

La observación directa, que permitió identificar comportamientos y dinámicas relacionadas con la comunicación y la autoestima dentro del aula, posibilitó registrar conductas en situaciones naturales, sin alterar el desarrollo normal de las actividades escolares. (Anguera, 2019) señala que la observación sistemática es un recurso esencial en investigaciones cualitativas ya que permite comprender los fenómenos desde el contexto en el que ocurren.

El contexto de estudio estuvo conformado por 1 grupo de niños/niñas de educación inicial, en número de 38, 15 niños y 23 niñas; en edades comprendidas entre los 3 y 5 años, etapa principal de aprendizaje y desarrollo, se consideró la participación del docente como actor clave en el proceso, su intervención resulta precisa en la planificación, implementación y evaluación de las actividades. El trabajo se lo realizó en una institución pública, escuela matutina ubicada en el sector sur de la ciudad de Guayaquil, sector Guasmo norte Coop. Proletarios sin tierra.

Para la recogida de la información se empleó como técnica principal la observación directa, lo que permitió analizar contextualizadamente las interacciones, el comportamiento y el uso del lenguaje dentro del aula. Para avalar mayor organización, tomamos como reseña la guía STROBE (Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology), nos

permitió estructurar etapas de observación desarrolladas dentro del aula, una representación coherente de las prácticas registradas durante las actividades. (von Elm & et al., 2007)

Durante el proceso se ejecutaron seis sesiones de observación, fue posible identificar comportamientos vinculados con la participación verbal, interacción social, expresión de emociones y la seguridad personal. En la organización de la información se utilizó la guía de observación antes descrita, y validada mediante criterio de expertos, con el propósito de garantizar la pertinencia y coherencia de los datos recopilados.

Al inicio, las notas de campo fueron organizadas por fecha, contexto de la actividad observada y conductas registradas en cada sesión, se efectuó una lectura precisa de los registros para identificar patrones recurrentes en la participación verbal, la interacción social, la expresión emocional y las manifestaciones de seguridad personal de los niños.

La exploración, respetando los principios éticos establecidos para realizarlas con población infantil, respondiendo al bienestar, la confidencialidad y la colaboración voluntaria de los niños, se consiguió a través del consentimiento informado por escrito de los padres/madres o representantes legales, exponiéndoles el propósito, procedimientos, beneficios con la posibilidad de retirarse en el momento que deseen sin consecuencias.

Aseguramos la aprobación de los niños, acomodando la explicación al nivel de comprensión, suscitando su colaboración voluntaria y respetuosa. La indagación recogida fue tratada de manera confidencial, utilizando códigos para proteger la identidad de los participantes.

En consecuencia, los datos fueron organizados en categorías relacionadas con las variables investigadas. Se analizaron aspectos como

la expresión oral, interacción verbal y el uso del lenguaje afectivo, fueron consideradas dimensiones vinculadas con el autoconcepto, seguridad personal y la participación social.

Esta organización permitió comprender cómo las experiencias comunicativas influyen en el niño y como se percibe a sí mismo y se relaciona con los demás.

También fueron considerados enfoques contemporáneos del desarrollo infantil reconociendo al lenguaje como una herramienta con implicaciones cognitivas, sociales y emocionales. (Snow, 2018) destaca lo importante de las experiencias comunicativas y las relaciones sociales en el desarrollo emocional.

Los aportes de (Mendieta Toledo, 2019) permiten comprender el lenguaje como un elemento

fundamental en la construcción de la identidad y de la autoestima durante la infancia.

Las categorías fueron ordenadas en dos ejes principales: la estimulación del lenguaje y la autoestima. En la primera se incluyeron la interacción verbal, las estrategias pedagógicas y las manifestaciones de lenguaje afectivo dentro del aula. La categoría de autoestima; la confianza personal, el autoconcepto y la capacidad de interacción social, concibiendo que estas dimensiones se fortalecen a partir de las experiencias de comunicación y convivencia.

Esto contribuyó a una comprensión más amplia del fenómeno estudiado, proporcionando referentes importantes para futuras investigaciones y para diseñar estrategias educativas orientadas al fortalecimiento del lenguaje y la autoestima en los niños.

Tabla 1.

| Categoría | Subcategorías | Indicadores |
|---------------------------|-------------------------|--|
| Estimulación del lenguaje | Interacción verbal | Participación, diálogo, expresión oral |
| | Estrategias pedagógicas | Juegos, cuentos, actividades comunicativas |
| | Lenguaje afectivo | Validación emocional, escucha activa |
| Autoestima | Autoconcepto | Percepción de sí mismo |
| | Seguridad personal | Confianza, participación |
| | Relación social | Interacción con pares |

Fuente: Elaboración propia

Presentamos extractos textuales de las notas de campo o de las conductas observadas durante las sesiones; se evidenció que varios escolares mostraban escasa participación verbal. En la sesión 2, ante una actividad de conversación grupal sobre experiencias familiares, tres niños permanecieron en silencio gran parte de la actividad y únicamente respondieron mediante monosílabos cuando el docente les formuló preguntas directas.

En las notas de campo se registró: “El estudiante observa a sus compañeros intervenir, pero evita levantar la mano; al ser invitado a participar responde con frases cortas y mantiene la mirada hacia abajo”. Estas conductas sugieren dificultades en la expresión oral espontánea y en la seguridad para comunicarse frente al grupo.

Otra evidencia incorporada en la categoría de autoestima, respecto a la seguridad personal, se observaron diferencias entre los niños/

niñas, unos participaron con confianza en las actividades, mientras que otros manifestaron inseguridad al expresar sus opiniones.

En la sesión 4 se registró la siguiente observación: “Antes de responder, la niña mira al docente y expresa en voz baja “creo que está mal”; posteriormente espera la aprobación del adulto antes de continuar. Este comportamiento refleja una necesidad constante de validación externa y una limitada confianza en sus propias capacidades.

En la categoría de la interacción social durante las actividades colaborativas se observaron distintos niveles de interacción entre pares. En la sesión 5 se registró que algunos niños/niñas asumían roles activos dentro del grupo, mientras que otros permanecían como observadores/pasivos.

Las notas de campo indican: “El niño permanece apartado del equipo durante la actividad de construcción colectiva y solo interviene cuando un compañero le solicita ayuda directamente”. Esta conducta evidencia dificultades para iniciar interacciones sociales de manera autónoma.

Tabla 2

| Categoría | Subcategorías | Indicadores | Hallazgos interpretativos |
|---------------------------|-------------------------|--|--|
| Estimulación del lenguaje | Interacción verbal | Participación expresión oral | Las intervenciones verbales fueron breves y, en varios casos, requirieron apoyo del docente para sostener el diálogo. |
| | Estrategias pedagógicas | Juegos, cuentos, actividades comunicativas | Las actividades lúdicas y narrativas favorecieron la participación de los estudiantes; sin embargo, su aplicación no fue constante en todas las sesiones observadas. |
| | Lenguaje afectivo | Validación emocional, y retroalimentación positiva | Se identificó que las experiencias de escucha y retroalimentación positiva promovieron mayor disposición para comunicarse y participar en las actividades grupales. |
| Autoestima | Autoconcepto | Percepción de sí mismo | Algunos escolares manifestaron confianza al expresar sus opiniones, mientras que otros mostraron dudas respecto a sus capacidades comunicativas y académicas. |
| | Seguridad personal | Confianza participación | Se evidenciaron diferencias en los niveles de seguridad para intervenir en el aula. |
| | Relación social | Interacción con pares | La interacción entre compañeros fue variable. Los niños/niñas con mejores habilidades comunicativas establecieron relaciones más fluidas y colaborativas dentro de las actividades grupales. |

Fuente: Elaboración propia

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Las observaciones realizadas durante el desarrollo de la investigación permitieron apreciar que varios escolares presentaban dificultades para expresarse de manera espontánea dentro del aula, hallazgos consistentes con lo planteado por (Owens, 2020), el que señala al desarrollo lingüístico con dificultades afecta de manera

directa la interacción social y el desempeño escolar. En diferentes momentos se observó que algunos niños respondían únicamente cuando el docente les dirigía preguntas de forma directa, mientras que otros preferían mantenerse en silencio aun cuando parecían comprender las actividades propuestas.

Más que una simple dificultad para hablar, estas conductas reflejan una realidad más compleja relacionada con la confianza que los estudiantes

tienen para comunicar sus ideas frente a los demás.

Al analizar estas situaciones, se puede inferir que el lenguaje y la autoestima mantienen una relación estrecha durante la infancia. Los niños que participaron con mayor frecuencia en conversaciones, juegos y actividades grupales demostraron mayor seguridad al interactuar con sus compañeros. Por el contrario, aquellos que mostraban limitaciones en su expresión oral también tendían a mostrarse más reservados, evitando intervenir o buscando constantemente la aprobación del docente antes de responder. Este comportamiento coincide con lo planteado por (Orth & Robins, R. W, 2022), quienes sostienen que la valoración que una persona construye sobre sí misma se nutre de las experiencias de aceptación, reconocimiento y éxito que vive en su entorno cotidiano.

Durante las sesiones también se observó que la participación de los niños/niñas se incrementaba cuando las actividades incluían cuentos, dinámicas lúdicas o espacios de conversación más libres. En estos momentos, incluso los niños que habitualmente participaban poco parecían sentirse más cómodos para expresarse. Este aspecto resulta relevante porque sugiere que las oportunidades de interacción no solo favorecen el desarrollo del lenguaje, sino que también fortalecen la confianza para comunicarse.

Otro aspecto que llamó la atención fue que algunos niños/niñas mostraban comprensión de las actividades, pero aun así evitaban compartir sus respuestas en público. Esta situación permite pensar que las dificultades observadas no siempre están relacionadas con la capacidad para comprender o aprender, sino con el temor a equivocarse o a ser juzgados por sus compañeros.

Estudios demuestran que los problemas comunicativos afectan la autopercepción, generando baja autoestima y problemas de adaptación social (Lehti, 2021). De alguna manera, la inseguridad termina limitando las

oportunidades que tienen para practicar y fortalecer sus habilidades comunicativas.

Los resultados obtenidos también permiten reflexionar sobre la importancia del entorno escolar. Cuando los estudiantes perciben que sus opiniones son escuchadas y valoradas, participan con mayor libertad. Esto guarda relación con los planteamientos de (Vygotsky, 1978), quien explica que el aprendizaje y el desarrollo se construyen mediante la interacción social. Desde esta perspectiva, el aula no es únicamente un espacio para adquirir conocimientos, sino también un escenario donde los niños aprenden a relacionarse, expresar emociones y construir una imagen de sí mismos.

En conjunto, los resultados sugieren que las dificultades observadas no deben interpretarse únicamente como problemas de lenguaje. Más bien, parecen formar parte de un proceso más amplio en el que intervienen factores emocionales, sociales y educativos. Coincidiendo con investigaciones que destacan la importancia de la intervención temprana en el desarrollo lingüístico y emocional (Rowe, 2021)

Comprender esta relación resulta fundamental para diseñar estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades reales de los estudiantes y favorezcan un desarrollo más equilibrado durante la infancia. Relacionando estudios como el de (Rodríguez Paredes & et al, 2025) evidencian que el fortalecimiento de la autoestima en el ambiente educativo contribuye a mejorar la participación, la interacción social y el desarrollo de habilidades en los niños.

Estos hallazgos coinciden con (Bunci & et al, 2026), que los procesos relacionados con el lenguaje, como la lectura y la expresión verbal, actúan significativamente construyendo de la autoimagen del niño. Los aportes de (Mendieta Toledo, 2019) amplían la comprensión del fenómeno al considerar el lenguaje como un instrumento desarrollador integral, la comunicación influye en la transmisión de

conocimientos, también en la construcción de la identidad y la autoestima.

A partir de la observación y análisis aplicada, logramos establecer el estado actual del fenómeno investigado, identificándose las siguientes observancias en relación con la estimulación del lenguaje y la autoestima:

- Insuficiente desarrollo de habilidades comunicativas básicas, particularmente en la expresión oral
- Limitaciones en la regulación emocional, demostradas en respuestas impulsivas, frustración o retraimiento.
- Desarrollo primitivo de habilidades sociales terciadas por el lenguaje, declarado en dificultades para interactuar
- Presencia de avances parciales en la participación verbal y en la seguridad al comunicarse

Esto pone en relieve la necesidad de implementación de estrategias educativas integrales que promuevan el desarrollo del lenguaje y el fortalecimiento de la autoestima.

CONCLUSIONES

Esta investigación nos permitió analizar de modo integral la relación entre la estimulación del lenguaje y el desarrollo de la autoestima en la infancia, demostrando que las variables están interrelacionadas y son fundamentales en el desarrollo integral del niño.

Podemos concluir que concurren limitaciones en el desarrollo de las habilidades comunicativas en los escolares observados, especialmente en la expresión oral, la comprensión de instrucciones y la participación en actividades comunicativas, influyen en la forma en que los niños interactúan con su entorno, afectan sus relaciones interpersonales en el contexto escolar.

Se evidencia que la escasa estimulación del lenguaje genera barreras en el desarrollo cognitivo y social del niño.

Se concluye que la autoestima presenta dificultades tienden a mostrarse inseguros, retraídos y caída de la participación, con una percepción negativa de sí mismos.

Lo que nos permite afirmar que el lenguaje actúa como un mediador en la construcción de la autoestima; el aula se configura como un espacio para el desarrollo de ambas variables, ofreciendo oportunidades de interacción que potencian o limitan el desarrollo del lenguaje. Otro aspecto relevante que se desprende de la investigación es la importancia del lenguaje afectivo, una de las subcategorías, en el desarrollo de la autoestima.

La forma en que los adultos se comunican con los niños, el reconocimiento de sus logros y la validación de sus emociones influyen de manera directa en la percepción que el niño construye sobre sí mismo.

En este sentido, no solo es importante estimular el lenguaje desde una perspectiva cognitiva, sino también desde una dimensión emocional que favorezca la construcción de vínculos positivos y el fortalecimiento de la autoconfianza.

Concluimos que la capacidad de expresar sentimientos, identificar emociones y comunicar necesidades permite gestionar las situaciones de frustración o conflicto. Por el contrario, caso contrario genera respuestas impulsivas, afectando su bienestar emocional como su adaptación al entorno escolar.

Los efectos derivados de la investigación concuerdan con bosquejos teóricos que registran al carácter social del lenguaje y su función en el desarrollo del pensamiento y la identidad.

La investigación énfasis en la necesidad de diseñar e implementar estrategias pedagógicas que mejoren la estimulación del lenguaje con

el desarrollo socioemocional, orientándose a la participación del niño, lenguaje en contextos significativos y la construcción de una autoimagen positiva.

El presente trabajo no solo aporta a la comprensión teórica del fenómeno, también ofrece orientaciones prácticas para la intervención educativa, para el mejoramiento de la calidad del proceso educativo y al desarrollo integral de los escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anguera, M. T. (2019). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la Psicología. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 122-130. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441012.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2022). Metodología de la investigación educativa. [https://doi.org/https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=VSb4_cVukkcC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Bisquerra+Alzina,+R.+\(2022\).+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n+educativa.+&ots=PxxvYlitIT&sig=I_TN-1UNXtqMb-fYbmI3CTnKrfoA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://doi.org/https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=VSb4_cVukkcC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Bisquerra+Alzina,+R.+(2022).+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n+educativa.+&ots=PxxvYlitIT&sig=I_TN-1UNXtqMb-fYbmI3CTnKrfoA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Bruner. (1983). Child's talk: Learning to use language. *Child Language Teaching and Therapy*. 1.1 (1985): 111-114.
- Bruner, J. (1985). Child's talk: Learning to use language. <https://doi.org/111-114>.
- Bunci, M. G., & et al. (2026). Lectura y autoestima: un vínculo determinante en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad de Guayaquil*, 140(1), 1-26.
- Castellanos, S., & Martínez, M. (2016). La comunicación efectiva y asertiva entre maestros, alumnos y padres de familia: experiencias en telesecundaria en México. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 1(1), 69-90. Obtenido de <http://re-doe.com/index.php?journal=reidoe&page=article&op=view&path%5B%5D=26&path%5B%5D=18>
- Cisneros, J. (2002). El concepto de la comunicación: el cristal con que se mira. *Ámbitos*, 7(8), 49-82. Recuperado el 21 de agosto de 2019, de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/67303/revista-comunicacion-ambitos-07-08_47-80.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hernández-Sampieri, R. &. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.
- Hoff, E. (2013). *Language development*. (5th ed.). Wadsworth.
- Lehti, V. C. (2021). Association between immigrant background and ADHD: a nationwide population-based case-control study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(8), 967-975.
- Mendieta Toledo, L. a. (2019). "Incidencia de la lectura crítica en el aprendizaje significativo." *Revista científico-profesional 4.6 : 74-95 Polo del Conocimiento*:
- Orth, U. &, & Robins, R. W. (2022). The development of self-esteem. *Current directions in psychological science*, 23(5), 381-387.
- Owens, R. E. (2020). *Language Development: An Introduction 9e*. Papalia, D. a., & Martorell. (2017). *Desarrollo humano* : 352-415.
- Rodriguez Paredes, C. L., & et al. (2025). Estrategias para el fortalecimiento de la autoestima y el autoconcepto en estudiantes de básica media: Strategies for strengthening self-esteem and self.
- Rowe, M. L. (2021). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762-1774. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805>.

Snow, C. E. (2018). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *science*, 328(5977), 450-452.

Snow, C. E. (2018). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *science*, 328(5977), 450-452.

von Elm, E. A., & et al. (2007). The Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology (STROBE) statement: Guidelines for reporting observational studies. *PLoS Medicin*.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Influencia del vínculo afectivo docente – estudiante en el desarrollo socioemocional en la primera infancia

Influence of the teacher-student emotional bond on socio-emotional development in early childhood

Aguilar Solorzano Dayanna Yolanda¹ Cabezas Alejandro Ingrid Andreina² Moncayo Barzola Judy Ariana³

Pino Romero Domenica Nicolle⁴

Resumen

El desarrollo socioemocional en la primera infancia conforma un pilar importante para la formación integral del niño. En este desarrollo, el vínculo afectivo entre el docente y el estudiante toma un papel definitivo, al tener impacto en el proceso de construir la seguridad emocional, la autoestima y las habilidades sociales del niño. Este artículo analiza la importancia de este vínculo dentro del contexto educativo, mostrando el impacto que tiene en el aprendizaje, la regulación emocional y la interacción social. A través de una revisión teórica, se deduce que un ambiente educativo que se basa en el afecto, la empatía y el respeto favorece positivamente el desarrollo integral del niño.

Palabras clave: vínculo afectivo, desarrollo socioemocional, primera infancia, educación inicial, docente.

Abstract

Socio-emotional development in early childhood is an important pillar for the comprehensive education of the child. In this development, the emotional bond between the teacher and the student takes a definitive role, having an impact on the process of building the child's emotional security, self-esteem and social skills. This article analyzes the importance of this link within the educational context, showing the impact it has on learning, emotional regulation and social interaction. Through a theoretical review, it is deduced that an educational environment that is based on affection, empathy and respect positively favors the comprehensive development of the child.

Keywords: emotional bond, socio-emotional development, early childhood, initial education, teacher.

1. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0009-0001-9142-5113>. dayanna.aguilars@ug.edu.ec

2. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0009-0007-2264-1019>. ingrid.cabezasa@ug.edu.ec

3. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0009-0008-9767-6627>. judy.moncayob@ug.edu.ec

4. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0009-0004-1327-4913>. domenica.pinor@ug.edu.ec



INTRODUCCIÓN

El lazo emocional entre maestros y alumnos es un elemento clave en el desarrollo emocional y social durante la infancia temprana, etapa crucial en la vida de los pequeños. Durante estos años importantes, los niños no solo buscan aprender de manera activa, sino que también están construyendo su identidad y aprendiendo a moverse dentro de su entorno social. Además, busca que los niños y niñas estén preparados no solo para el ámbito escolar, sino para la vida.

Para Costa et al. (2021) “el rol del docente y su importancia se basan en objetivos y competencias emocionales, es decir, los educadores no solo tienen una visión académica donde solo transmiten conocimientos, sino que también ayudan a los niños a manejar sus emociones”. Es decir, la calidad de las interacciones que tienen los niños con sus maestros puede afectar de manera importante su bienestar emocional, su autoestima y su habilidad para interactuar con los demás.

Un entorno educativo que promueva relaciones afectivas fuertes no solo ofrece un sentido de seguridad, sino que también establece un ambiente adecuado para el aprendizaje y la exploración. Cuando los pequeños sienten que sus maestros se preocupan por ellos y están listos para ofrecer apoyo emocional, su motivación para participar en actividades y compartir sus pensamientos y emociones aumenta. Este tipo de vínculo emocional se convierte en un elemento esencial para formar individuos resilientes, empáticos y con habilidades sociales, capaces de afrontar retos y de establecer relaciones saludables en el futuro.

En este sentido, Laudadio y Mazzitelli (Citado por Cambizaca & Morales, 2025) nos indica que mantener una buena relación docente - estudiante “ayuda a los profesores a identificar y fortalecer sus vínculos con los alumnos donde detecte sus fortalezas y puedan ayudarlas a concretarlas y así superarlas”. Diversas investigaciones han evidenciado que una

relación emotiva positiva entre los docentes y los alumnos tiene repercusiones duraderas en el desarrollo emocional y social de los niños. Estos vínculos no solo afectan el presente, sino que también establecen las bases para la adquisición de habilidades interpersonales a lo largo de la vida.

En este artículo, se analizará a fondo cómo esta relación impacta el desarrollo socioemocional de los niños, revisando estudios y prácticas que muestran la importancia de cultivar conexiones emocionales en la educación infantil. También se presentarán estrategias efectivas que los maestros pueden adoptar para fortalecer estos lazos y, así, fomentar el crecimiento integral de sus estudiantes.

Primera infancia: características y etapas del desarrollo

La primera infancia abarca desde el nacimiento hasta los 6 años, y no ocurre de manera igual en todos los niños. Esta se divide en periodos muy diferentes, cada uno con características propias que ayudan en el desarrollo físico, psicológico y social de los niños. Conocer estas fases permite a educadores y familias identificar comportamientos esperados y detectar posibles retrasos. Además, sirve para poder acompañar el crecimiento de ellos de forma adecuada.

Aunque cada niño y niña tiene su propio ritmo y los límites entre fases pueden variar, la ciencia del desarrollo infantil ha identificado comportamientos comunes que se repiten en la mayoría de las culturas y sociedades.

“La infancia es la etapa evolutiva más importante de los seres humanos, pues las experiencias que los niños viven en estos años son fundamentales para su desarrollo posterior. La serie de libros sobre la infancia se propone ofrecer una amplia mirada sobre la atención y el cuidado que los niños pequeños reciben en el ámbito familiar, educativo y social”. (Palacios & Castañeda, 2021) Las etapas del desarrollo son:

Período intrauterino (antes del nacimiento)

El vínculo afectivo comienza antes del nacimiento, ya que el bebé percibe estímulos como la voz, los sonidos y las emociones de la madre. El bienestar físico y emocional materno influye directamente en el desarrollo cerebral y emocional del bebé, sentando las bases del futuro apego.

“Un vínculo que comienza desde la vida intrauterina de distintos modos que veremos más adelante. Este vínculo, tiene tres componentes, el primero, las representaciones maternas en cuanto su capacidad de fantasía y de otorgamiento de características físicas y psicológicas e intencionalidades al bebé por nacer”. (Mazzarone, 2024)

Período neonatal (0 a 28 días)

Durante el primer mes de vida, el vínculo afectivo se fortalece a través del contacto físico, la voz y la atención constante de los cuidadores. El recién nacido comienza a reconocer sonidos y responder a estímulos afectivos, desarrollando una sensación inicial de seguridad y confianza.

Etapas lactante (primeros meses)

En esta etapa, el apego se consolida principalmente mediante la lactancia, las caricias y la interacción cercana con la madre o cuidador principal. Estas experiencias favorecen la seguridad emocional del niño y fortalecen la conexión afectiva necesaria para su desarrollo integral.

Etapas de la primera infancia (1 a 3 años)

El vínculo afectivo se manifiesta en la búsqueda constante de protección, acompañamiento y aprobación de los adultos cercanos. A medida que el niño adquiere autonomía y desarrolla el lenguaje, las relaciones afectivas le brindan seguridad para explorar el entorno y expresar emociones.

Elliot (2000) menciona que durante el primer año de vida, el cerebro triplica su peso, como demostración de normalidad en los procesos cruciales para todo ser humano: crecimiento (aumento de la masa celular) y desarrollo (especialización celular). En el segundo año adquiere $\frac{3}{4}$ de su peso total y al tercer año de vida presenta una actividad nerviosa dos veces más significativa que la de un adulto. Las investigaciones realizadas por diferentes neurocientíficos demostraron que el cerebro realiza 1.8 millones de nuevas sinapsis por segundo entre los dos meses de gestación y los dos años de edad y el 83% del crecimiento dendrítico ocurre después del nacimiento.

Período preescolar (3 a 6 años)

En esta etapa, el niño amplía sus relaciones afectivas al integrarse al entorno escolar y convivir con otros niños. El afecto recibido en la familia y la escuela fortalece su autoestima, seguridad y capacidad para relacionarse socialmente.

Período escolar (6 años en adelante)

El vínculo afectivo continúa siendo fundamental para el desarrollo emocional y social. La familia, la escuela y el grupo de pares influyen en la construcción de la identidad, los hábitos y la estabilidad emocional del niño.

El crecimiento físico y el desarrollo psicosocial son procesos fomentados por entornos familiares, escolares y sociales positivos. (OMS, 2021)

Desarrollo socioemocional en la infancia

Uno de los grandes retos de la crianza es la organización y gestión de las experiencias afectivas de los/as hijos/as, por lo que las dificultades en la autorregulación de los adultos interfieren en la co-regulación e impactan negativamente en el desarrollo socioemocional infantil. (AS Morris, 2007)

Algunos autores han tenido consenso sobre la importancia de las competencias socioemocionales infantiles, sin embargo, definir en qué consistente el desarrollo emocional no es una tarea fácil.

Resulta complicado ya que varía entre las edades, es decir, lo que sería aceptable en una etapa podría no serlo en otra. Además, se ven fuertemente afectados por factores culturales y ambientales, pudiendo ser algunos comportamientos adecuados en un contexto, pero no en otros y se dan continuamente que se requiere definir en qué punto deben ser considerados adecuados y en qué punto no.

Armus et al. (2012) indican que el niño requiere siete necesidades básicas para su desarrollo

emocional, entre las cuales la primera es el sostén emocional, referida a la respuesta adecuada al sentimiento universal de soledad con el bebé llega al mundo.

Las características de este sostén emocional es que permite la creación de un vínculo entre el infante y sus cuidadores primarios, suficientemente fuerte, para establecer condiciones de satisfacción de cualquier necesidad.

Asimismo, el vínculo estable y de apego que integra el sostén emocional permite establecer el lazo emocional íntimo desde el nacimiento, es decir, desde el vínculo cotidiano y previsible (p.11).

Tabla 1. Hitos del desarrollo socioemocional en la primera infancia

| Etapa (Meses) | Hitos del desarrollo socioemocional | Rol del docente / Cuidador |
|---------------|--|--|
| 0 - 3 meses | Sintonía afectiva con el cuidador; reacciones ante estímulos visuales y auditivos. | Responder con calidez, contacto físico y tono de voz suave. |
| 4 - 8 meses | Reconocimiento de figuras de apego; diferenciación de rostros y expresiones. | Fomentar la seguridad a través de la presencia constante y el juego. |
| 9 - 18 meses | Inicio del apego seguro; aparición de la ansiedad ante extraños. | Validar las emociones del niño y brindar consuelo ante la separación. |
| 19 - 36 meses | Desarrollo de la autonomía y el "yo"; inicio del juego simbólico y social. | Establecer límites claros con afecto, promoviendo la exploración segura. |
| 37 - 60 meses | Capacidad de empatía básica; autorregulación emocional incipiente. | Mediar en conflictos entre pares y reforzar conductas prosociales. |

Las destrezas de los niños aumentan durante la etapa preescolar, ayudando así a la habilidad de organizar, anticipar resultados de ciertas acciones y ajustar la percepción sobre una situación para reducir la ansiedad o el estrés.

Luego, el avance y la combinación de destrezas como la concentración, la inhibición y las habilidades simbólicas fomentan un mayor desarrollo de las capacidades de autorregulación, lo que posteriormente mejora la respuesta ante

las demandas cognitivas y sociales en el ámbito escolar. Durante la infancia, estas capacidades se consolidan y refinan en relación con la maduración de las estructuras cerebrales y el entorno social.

El vínculo afectivo

El vínculo afectivo, según González (2024) es “aquel que une a dos personas a través del amor y la empatía. Por tanto, opera a nivel interpersonal

y tiene correlatos emocionales, cognitivos y conductuales”. Es decir, es una conexión emocional profunda que se establece entre las personas, especialmente entre padres e hijos. Este lazo es fundamental para el desarrollo emocional y social de los niños, ya que les proporciona seguridad y confianza en su entorno.

Desde un enfoque teórico, el psicólogo John Bowlby propuso la teoría del apego, que según (Marrone, 2022) esta teoría es una forma de conceptualizar la tendencia de los seres humanos a “crear fuertes lazos afectivos con determinadas personas en particular y un intento de explicar la amplia variedad de formas de dolor emocional y trastornos de personalidad que se producen como consecuencia de la separación indeseada y de la pérdida afectiva”. Por lo tanto, estos lazos afectivos formados en la infancia son cruciales para el desarrollo saludable e integral de los niños.

Bowlby trazo tres tipos de apego estos son: seguro, inseguro y ambivalente.

El apego seguro se trataba de niños que mostraban un patrón saludable en sus conductas de apego. Sus madres al ser las responsables de ellos diariamente habían generado un sentido de protección y confianza en los niños. Por lo tanto, su simple presencia los animaba a explorar los alrededores de su entorno. (Iturralde, 2022)

El apego inseguro se trataba de niños que mostraban bastante independencia al explorar su entorno. En estos casos, los niños no utilizan a su madre como una base segura para explorar, sino que la ignoran. Incluso si la madre abandona el lugar no se sienten afectados por su ausencia, ni tampoco buscan acercarse o contactar con ella a su regreso. (Iturralde, 2022)

El apego ambivalente según Delgado (2022) se trataba de niños que se sentían tan preocupados por el paradero de sus madres que apenas exploraban su entorno. Cuando la madre o cuidador se van del lugar estos niños sufren

un mal rato, pero a su regreso presentaban actitudes contradictorias, es decir, vacilaban entre la irritación, la resistencia al contacto, el acercamiento y las conductas de mantenimiento de contacto.

Adicionalmente, la teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson, que según Reyes (2025) es “un proceso continuo de la vida humana. En cada una de las ocho etapas que propuso, el individuo se enfrenta a un conflicto o crisis que actúa como un punto de inflexión en la formación del “Yo”. Esta teoría resalta la importancia del vínculo afectivo en las etapas tempranas de la vida. Las 8 etapas que propuso Erikson son:

(Etapa 1) Confianza vs. Desconfianza: El bebé depende completamente de su entorno y de sus cuidadores. Si se satisfacen sus necesidades básicas —como alimentación, contacto físico y seguridad— de manera constante y cariñosa, se genera una confianza esencial. Cuando el niño ve el mundo como un lugar seguro y predecible, desarrolla la esperanza de que puede enfrentar las dificultades. Por el contrario, un entorno negligente o agresivo puede llevar al niño a sentir desconfianza hacia los demás y hacia la vida.

(Etapa 2) Autonomía vs vergüenza y duda: Mientras el niño aprende a caminar, hablar y controlar sus esfínteres, enfrenta el desafío de la autonomía. Esta etapa de exploración fomenta su voluntad, con frases como “¡Yo solo!” siendo comunes. Si los cuidadores apoyan esta exploración con límites seguros, el niño desarrolla confianza. Pero si el entorno es castigador, puede surgir la duda y la vergüenza. Erikson creía que esta etapa es clave para la autoestima, ya que la guía de los adultos influye en cómo el niño se siente respecto a su independencia.

(Etapa 3) Iniciativa vs culpa: En esta etapa, la imaginación y energía del niño florecen. Desea participar, liderar y crear, lo que refleja su autonomía y la iniciativa. Si se apoya su curiosidad sin juicios, desarrolla un sentido de

propósito y aprende que sus ideas son valiosas. Pero si se le reprime, puede sentir culpa, no moral, sino existencial, pensando que su deseo de actuar es molesto. Un exceso de culpa puede llevar a la adultez a personas indecisas, temerosas del fracaso y con dificultades en sus relaciones.

(Etapa 4) Laboriosidad vs inferioridad: En la etapa escolar, el niño enfrenta el mundo académico y desarrolla habilidades cognitivas y sociales. Aquí comienza a florecer el sentido de laboriosidad, disfrutando del esfuerzo y la colaboración. Si el entorno ofrece oportunidades y reconocimiento, el niño se siente competente y capaz de enfrentar desafíos. Sin embargo, si enfrenta fracasos constantes o críticas, puede desarrollar un sentimiento de inferioridad, dudando de sus capacidades y evitando nuevas experiencias.

(Etapa 5) Identidad vs confusión de roles: La adolescencia es una etapa clave en la que los jóvenes exploran su identidad, valores y metas. Es un tiempo de experimentación con ideologías, grupos sociales e intereses. Erikson destacaba que lograr una identidad coherente es fundamental. Cuando un adolescente integra experiencias y valores, surge la virtud de la fidelidad, siendo leal a sí mismo y a sus relaciones. Sin embargo, si no logra esta integración debido a presión social o falta de apoyo, puede experimentar confusión de roles, inseguridad y falta de dirección, lo que puede afectar su vida emocional en la adultez.

(Etapa 6) Intimidad vs Aislamiento: En la adultez temprana, formar vínculos íntimos y duraderos se vuelve esencial. Esto va más allá del amor romántico; se trata de establecer relaciones profundas basadas en confianza y compromiso. La verdadera intimidad requiere una identidad sólida; solo quien se conoce puede abrirse emocionalmente. Si hay miedo a la pérdida o el compromiso, la persona puede aislarse, evitando relaciones significativas y sintiéndose sola. Superar este desafío implica aprender a compartir la vida con autenticidad y vulnerabilidad.

(Etapa 7) Generatividad vs Estancamiento: Durante la adultez media, surge la necesidad de trascendencia. Las personas buscan dejar una huella significativa a través de la crianza, el trabajo, el arte o el servicio, lo que Erikson llamó generatividad. Esta generatividad implica nutrir y guiar, no solo tener hijos, y brinda un sentido de propósito y conexión con el futuro. Quienes la desarrollan cultivan el cuidado por el bienestar de los demás. Por el contrario, quienes no logran este impulso pueden caer en el estancamiento, centrándose en sí mismos y sintiendo que su vida carece de significado, lo que puede resultar en frustración y desapego social.

(Etapa 8) Integridad del "Yo" vs desesperación: La etapa final del ciclo vital invita a reflexionar sobre la vida. ¿Hemos vivido según nuestros valores? Esta introspección puede llevar a la integridad del yo. Si la persona acepta su historia con gratitud y ve la muerte como parte natural de la vida, emerge la sabiduría: una visión serena y compasiva. Por el contrario, si el repaso está lleno de arrepentimientos y proyectos inconclusos, puede surgir la desesperación, manifestándose como miedo a la muerte y tristeza existencial. (Reyes, 2025)

Además, es importante mencionar que el vínculo afectivo no solo se forja través de la atención emocional, sino también por el contacto físico, la comunicación y la interacción constante. Actividades como la lactancia materna, el juego y la lectura juntos contribuyen a fortalecer este lazo.

El rol docente en la construcción del vínculo afectivo

Los docentes pueden convertirse en figuras de apego secundarias capaces de ofrecer una base segura que favorezca tanto el aprendizaje como el bienestar emocional. Esta ampliación del rol pedagógico reconoce que la mente que aprende no está separada del corazón que siente, y que el alumno solo despliega plenamente su curiosidad intelectual cuando percibe que cuenta con un

adulto accesible, sensible y predecible y por consiguiente la construcción de un vínculo afectivo en el aula no es un añadido optativo, sino una condición estructural que facilita la exploración, la tolerancia a la frustración y la participación genuina en las tareas académicas.

Para ejercer esta función el educador necesita desarrollar competencias socioafectivas que le permitan sintonizar con los estados emocionales del grupo y de cada estudiante en particular.

La empatía, la escucha activa y una comunicación no verbal coherente se convierten en herramientas esenciales para transmitir aceptación incondicional y para sostener un clima de aula cálido y respetuoso. Asimismo, la manera en que el docente ofrece retroalimentación fortalece la autoestima académica y la motivación intrínseca, al tiempo que consolida un espacio de seguridad psicológica donde aprender se experimenta como un acto compartido y no como una amenaza.

La investigación educativa respalda de forma consistente esta visión, al evidenciar que el fortalecimiento de las relaciones afectivas entre maestros y alumnos puede potenciar tanto el ajuste social como el éxito académico futuro (Gordillo et al., 2016). De hecho, se ha señalado que “el afecto mantiene una relación indisociable con la cognición” (Burbano-Fajardo y Betancourth-Zambrano, 2017), lo que implica que no es posible alcanzar un progreso auténtico en los aprendizajes si se desatiende la dimensión vincular que los envuelve. Los entornos educativos emocionalmente seguros reducen las conductas disruptivas, aumentan la participación y resultan especialmente protectores para aquellos estudiantes que provienen de contextos familiares adversos o que no han desarrollado un apego seguro en el hogar.

Para concluir el vínculo afectivo constituye un pilar irrenunciable para el desarrollo humano y para el aprendizaje. El docente al asumir su rol como figura emocionalmente significativa, trasciende la mera instrucción y

genera un entramado vincular que repercute favorablemente sobre el rendimiento académico y el bienestar integral del estudiante.

Estrategias pedagógicas para fortalecer el vínculo afectivo docente - estudiante

Según (Sanchez, 2023) las estrategias pedagógicas hacen referencia a “las acciones que realiza un maestro para posibilitar el desarrollo de formación y aprendizaje de los estudiantes. Estas estrategias deben ajustarse al contexto, a las necesidades e intereses de los estudiantes”. Por lo tanto, fomentar el vínculo afectivo entre docentes y estudiantes en la primera infancia es esencial para el desarrollo emocional y social de los niños. Existen diversas estrategias pedagógicas que pueden implementarse para fortalecer este lazo. En primer lugar, es fundamental crear un ambiente acogedor en el aula, utilizando colores suaves y materiales atractivos que hagan que los niños se sientan seguros y bienvenidos. Establecer rutinas diarias proporciona estructura y previsibilidad, lo cual es crucial para que los niños se sientan cómodos y confiados.

Además, fomentar una comunicación abierta es vital; escuchar activamente a los pequeños y validar sus emociones los anima a expresarse y a compartir sus pensamientos sin temor. Novillo & Romero (2023) nos explican que “El ser humano tiene una necesidad innata de comunicarse con los demás, no solo para expresar sentimientos y emociones, sino también para satisfacer necesidades”. Por lo tanto, los mismos autores nos indican que “este proceso de comunicación no solo permite a las personas aprender a través de la observación, sino también mediante el intercambio de ideas con los demás, facilitando así su convivencia y relación con su entorno”. Otra estrategia pedagógica es utilizar la comunicación no verbal, como sonrisas y gestos cálidos, también ayuda a mostrar que estás presente y que te importa lo que dicen los estudiantes.

Otro aspecto importante es dedicar tiempo a conocer a cada niño individualmente,

preguntando sobre sus intereses y experiencias, permite crear relaciones más significativas. Además, modelar comportamientos empáticos, mostrándoles cómo reconocer y responder a las emociones de los demás, es otra estrategia que puede tener un impacto positivo en sus interacciones. Según De Paz (2024) la empatía es “la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona tanto como del propio; favoreciendo así la etapa de la comunicación efectiva, al resolver conflictos y la convivencia respetuosa”.

También, fomentar la cooperación dentro del aula es clave para desarrollar vínculos afectivos con sus compañeros y docentes. Según Zambrano (2025) “el valor de la cooperación significa la voluntad de colaborar con los demás de manera activa y generosa con la meta final de lograr algo común implica actuar con solidaridad, responsabilidad, respeto y con empatía”.

Finalmente, involucrar a las familias en el proceso educativo es una estrategia que no se debe pasar por alto. Mantener una comunicación abierta con los padres y cuidadores y compartir con ellos el progreso y las necesidades de sus hijos ayuda a crear un ambiente de apoyo tanto en casa como en la escuela. En este sentido, Mendoza & Toala (2024) nos indican que “la familia cumple un rol fundamental en el desarrollo emocional y social de los niños, al ser el primer entorno donde se forman vínculos afectivos, se transmiten valores y se aprenden normas de convivencia”. Así mismo, nos indican los autores que la familia “es considerada la primera escuela, ya que en ella el niño inicia su proceso de socialización y construcción de identidad”. Por lo tanto, organizar actividades familiares en la escuela crea un lazo más fuerte entre todos los involucrados en el bienestar de los estudiantes.

Consecuencias en el desarrollo socioemocional de la ausencia del vínculo afectivo docente-estudiante

El proceso educativo no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos, sino que

implica también la construcción de relaciones significativas que influyen en el desarrollo integral del estudiante. En este contexto, el vínculo afectivo entre docente y estudiante constituye un pilar fundamental, especialmente en los primeros años de escolaridad, donde los niños requieren referentes emocionales que les brinden seguridad, confianza y acompañamiento. Cuando este vínculo es débil o inexistente, se generan diversas consecuencias que afectan de manera directa el desarrollo socioemocional, incidiendo en la forma en que los estudiantes se perciben a sí mismos, se relacionan con los demás y enfrentan el proceso de aprendizaje (Montestruque, 2024).

En primer lugar, una de las principales consecuencias de la ausencia de este vínculo es la dificultad en la regulación emocional. Los estudiantes que no perciben apoyo, cercanía o empatía por parte de su docente tienden a experimentar emociones negativas con mayor intensidad, como ansiedad, frustración, miedo o inseguridad. Esto ocurre porque el docente, además de ser un mediador del aprendizaje, cumple un rol de contención emocional dentro del aula. Sin esta figura de apoyo, los niños carecen de herramientas para gestionar adecuadamente sus emociones, lo que puede derivar en respuestas impulsivas, retraimiento o dificultades para adaptarse al entorno escolar (Huerto Caqui, Farfán Pimentel, Crispín, & Reynosa Navarro, 2021).

Asimismo, la ausencia de una relación afectiva positiva impacta significativamente en la construcción de la autoestima y el autoconcepto. El reconocimiento, la valoración y el interés genuino del docente hacia el estudiante fortalecen su percepción de valía personal. En cambio, cuando estas manifestaciones están ausentes, el niño puede desarrollar sentimientos de rechazo, inseguridad y desconfianza en sus propias capacidades. Esta situación no solo afecta su bienestar emocional, sino también su desempeño académico, ya que disminuye su motivación para participar, esforzarse y asumir retos dentro del aula (Alvarado et al., 2024).

En el ámbito social, el vínculo docente–estudiante actúa como un modelo de interacción que influye en la forma en que los niños se relacionan con sus pares. Una relación basada en el respeto, la empatía y la comunicación favorece el desarrollo de habilidades sociales como la cooperación, la resolución de conflictos y la expresión adecuada de emociones. Por el contrario, la ausencia de este vínculo limita dichas competencias, generando dificultades en la convivencia escolar, problemas de integración social e incluso conductas agresivas o de aislamiento (Salazar, 2026).

Otra consecuencia relevante es la disminución de la motivación y el compromiso escolar. Los estudiantes que no se sienten comprendidos, valorados o apoyados por su docente tienden a desarrollar una actitud negativa hacia el aprendizaje. Esto se manifiesta en la falta de interés por las actividades académicas, baja participación en clase y escaso sentido de pertenencia hacia la institución educativa. A largo plazo, esta desmotivación puede traducirse en bajo rendimiento académico e incluso en abandono escolar en contextos más complejos (Montestruque, 2024).

Además, es importante destacar que el impacto de la ausencia del vínculo afectivo no se limita a una sola dimensión, sino que repercute en el desarrollo integral del estudiante. El componente emocional está estrechamente relacionado con el aprendizaje cognitivo; por lo tanto, un niño que experimenta inseguridad, ansiedad o baja autoestima tendrá mayores dificultades para concentrarse, procesar información y construir aprendizajes significativos. En este sentido, el vínculo afectivo actúa como un factor protector que favorece no solo el bienestar emocional, sino también el desarrollo de competencias académicas y sociales (Huerto et al., 2021).

Por otra parte, diversos estudios recientes enfatizan que la calidad de la interacción docente–estudiante influye directamente en el clima del aula. Un ambiente educativo caracterizado por la cercanía afectiva, la escucha activa y el

respeto promueve relaciones positivas y reduce la aparición de conflictos. En contraste, la ausencia de estas condiciones genera ambientes tensos, poco inclusivos y emocionalmente inseguros, lo que limita el desarrollo socioemocional de los estudiantes (Salazar et al., 2026).

En conclusión, el vínculo afectivo entre docente y estudiante es un elemento esencial para el desarrollo socioemocional. Su ausencia puede generar dificultades en la regulación emocional, afectar la autoestima, limitar las habilidades sociales y disminuir la motivación escolar. Estos efectos evidencian la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas centradas en el acompañamiento emocional, la empatía y la construcción de relaciones significativas dentro del aula. De esta manera, se podrá garantizar no solo un aprendizaje académico efectivo, sino también el bienestar integral de los estudiantes.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo del presente artículo se empleó una metodología de revisión bibliográfica de carácter descriptivo y analítico, enfocada en la sistematización de información científica relevante sobre el vínculo afectivo en la primera infancia. La búsqueda de información se realizó mediante la consulta de bases de datos académicas de acceso abierto como Google Scholar, Scielo y Redalyc, empleando descriptores clave como: “vínculo afectivo”, “desarrollo socioemocional”, “primera infancia” y “rol docente”. Los criterios de inclusión establecidos permitieron seleccionar artículos científicos, tesis de grado y documentos institucionales publicados preferentemente en el periodo comprendido entre 2020 y 2026, asegurando así la actualidad de las fuentes.

El proceso de selección siguió un método de filtrado por relevancia temática y rigor metodológico, descartando aquellos textos que no aportaban evidencia empírica o teórica sobre la interacción docente–estudiante. Finalmente, se procedió a la lectura crítica y categorización de los hallazgos para estructurar una síntesis

coherente que permita comprender el impacto de las relaciones afectivas en el éxito educativo.

CONCLUSIÓN

En conclusión, la evidencia analizada permite determinar que el vínculo afectivo entre el docente y el estudiante no es un elemento complementario, sino un pilar estructural indispensable para el desarrollo integral en la primera infancia. La calidad de esta relación determina, en gran medida, la capacidad del niño para regular sus emociones, construir una autoestima sólida y desarrollar habilidades sociales que le permitirán integrarse exitosamente en su entorno escolar y futuro social.

Se ha demostrado que, cuando el docente asume su rol como figura de apego secundaria, se crea un entorno de seguridad psicológica que potencia la curiosidad intelectual y el compromiso con el aprendizaje significativo.

Por tanto, los resultados invitan a una profunda reflexión sobre la práctica pedagógica actual, donde la formación académica del docente debe integrar, de manera obligatoria, competencias socioafectivas que le permitan responder a las necesidades emocionales de sus alumnos. En última instancia, educar desde el afecto representa una inversión estratégica en el capital humano, formando individuos resilientes, empáticos y capaces de afrontar los desafíos de la vida con herramientas emocionales robustas y una visión positiva de su propia capacidad de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armus, M., Duhald, C., Oliver, M., Woscoboinik, N., & UNICEF, &. (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia.*
- AS Morris, J. S. (2007). *El papel del contexto familiar en el desarrollo de la regulación emocional.*
- Campos, A. L. (2010). *Primera infancia: Una mirada desde la neuroeducación.* Lima.
- Citado por Cambizaca, D., & Morales, M. (25 de Octubre de 2025). Universidad de Cuenca. Obtenido de Universidad de Cuenca: <https://rest-dspace.ucuenca.edu.ec/server/api/core/bitstreams/c3dc2a8f-b3ca-4bc5-afc2-a6ccc6f21d6a/content>
- Costa, C., Palma, X., & Carla, S. (21 de Enero de 2021). Scielo. Obtenido de Scielo: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052021000100219
- De Paz, A. (7 de Mayo de 2024). Psicopartner. Obtenido de Psicopartner: <https://www.psicopartner.com/la-empatia-una-capacidad-esencial-en-la-vida/>
- Elliot, A. (2000). "Early Childhood Education: Integration of Theory and Practice".
- González, S. (01 de marzo de 2024). *La mente es maravillosa.* Obtenido de *La mente es maravillosa*: <https://lamenteesmaravillosa.com/que-son-los-vinculos-afectivos-y-como-se-construyen/>
- Huerto Caqui, E., Farfán Pimentel, J. F., Crispín, R. L., & Reynosa Navarro, E. (2021). *El clima socio afectivo en el desarrollo de las competencias emocionales.* *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6-10.
- Iturralde, G. (2022). *DSPACE UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO.* Obtenido de *DSPACE UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO*: <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/10434/1/UNACH-EC-FCEHT-EINC-0002-2023.pdf>
- Marrone. (2022). *Dialnet.* Obtenido de *Dialnet*: <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/10434/1/UNACH-EC-FCEHT-EINC-0002-2023.pdf>

Mazzarone, N. (27 de 01 de 2024). Obtenido de Psicología y mente: <https://psicologiaymente.com/vida/vinculo-afectivo-mama-bebe-por-nacer>

Mendoza, G., & Toala, K. (27 de noviembre de 2024). Revista Multidisciplinaria Arbitrada de Investigación Científica. Obtenido de Revista Multidisciplinaria Arbitrada de Investigación Científica: <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/2027>

Montestruque, O. (2024). Vínculo entre docentes y estudiantes y desarrollo socioemocional en educación inicial. Obtenido de <https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/65>

OMS. (2021). Orientaciones estratégicas para mejorar la salud y el desarrollo de los niños y los adolescentes.

Palacios, J., & Castañeda, E. (2021). La primera infancia y su futuro. Madrid, España: Fundacion Santillana.

Salazar, V. (2026). Influencia de la comunicación docente estudiante en el clima socioemocional del aula en educación básica y secundaria. Revista Imaginario Social, 9, 2.

Sanchez, H. (2023). UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO. Obtenido de UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO: <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/14291/1/Novillo%20B.%2c%20Nataly%20G.%20%282024%29%20Estrategias%20para%20fortalecer%20el%20v%3%adnculo%20docente-alumno%20y%20mejorar%20el%20aprendizaje%20significativo..pdf>

Zambrano, A. (2025). EESPP “TARAPOTO”. Obtenido de EESPP “TARAPOTO”: https://repositorio.escuelatarapoto.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14268/257/M_Amy%20Zambrano_R_2025%20%28003%29%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Relación entre la psicomotricidad y el aprendizaje en la educación inicial

Relationship between psychomotor skills and learning in early childhood education

Barros Fernández Jeremy David¹ Carriel Jordán Karla Naomi² Chalen Galarza Shirley Vanessa³

Zambrano León Angie Julieth⁴

Resumen

Este estudio examina la psicomotricidad como un elemento crucial en el desarrollo completo de los niños durante la educación inicial, ya que esta investigación se fundamenta en la premisa que en los primeros años de vida existe una interdependencia absoluta entre el cuerpo, la mente y las emociones. Está basada en que el aprendizaje en esta etapa no es un proceso abstracto, sino que se construye mediante la vivencia corporal, el movimiento y la interacción directa con el entorno. Contiene un enfoque interdisciplinario que integra pedagogía, psicología y neurociencia para analizar cómo la acción motriz rompe los modelos tradicionales de enseñanza enfocados solamente en lo cognitivo, proponiendo una visión holística del infante.

Por medio de una revisión sistemática cualitativa sustentada bajo los criterios de la declaración PRISMA, el documento detalla que la dimensión motriz actúa como base estructural para el pensamiento lógico, facilitando la comprensión de conceptos de causalidad y relaciones espaciales. Además, es importante reseñar la influencia de la psicomotricidad en las funciones ejecutivas, por lo que aspectos como el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la atención sostenida son fundamentales para la autorregulación del comportamiento y el rendimiento académico posterior. En la dimensión emocional y social, el ejercicio fomenta la formación de la identidad, la confianza y la capacidad de resolver desafíos mediante el juego conjunto y el trato con otros infantes y adultos.

La evaluación subraya el rol principal del docente como guía y diseñador de espacios didácticos estimulantes para los sentidos. Se deduce entonces que las técnicas psicomotoras aplicadas consistentemente y el uso del juego como herramienta pedagógica deberían ser entendidos no como adendum o ratos de ocio, sino como partes integrales del currículo, ya que esa alianza garantiza una formación holística que potencia tanto las habilidades corporales como las capacidades mentales más complejas, estableciendo las bases para un aprendizaje significativo y duradero por toda la vida.

Palabras claves: Psicomotricidad, Educación Inicial, Aprendizaje Significativo, Desarrollo Integral, Funciones Ejecutivas, Estrategias Pedagógicas.

1. Universidad de Guayaquil, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0386-2492>. CORREO: jeremy.barrosf@ug.edu.ec
2. Universidad de Guayaquil, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6001-8411>. CORREO: Karla.carrieljo@ug.edu.ec
3. Universidad de Guayaquil, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8973-7587>. CORREO: shirley.chaleng@ug.edu.ec
4. Universidad de Guayaquil, Ecuador. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5203-4062>. CORREO: angie.zambranol@ug.edu.ec



Abstract

This study examines psychomotor skills as a crucial element in the comprehensive development of children during early childhood education, as it is grounded in the premise that, in the early years of life, there is an absolute interdependence between the body, the mind, and emotions. It is based on the idea that learning at this stage is not an abstract process but is constructed through bodily experience, movement, and direct interaction with the environment. Given its interdisciplinary approach, which integrates pedagogy, psychology, and neuroscience, the study analyzes how motor activity challenges traditional teaching models focused solely on the cognitive, thereby proposing a holistic view of the child.

Through a qualitative systematic review based on PRISMA guidelines, the document explains that the motor dimension serves as a structural foundation for logical thinking, facilitating the understanding of concepts of causality and spatial relationships. It is also important to note the influence of psychomotor skills on executive functions, making aspects such as inhibitory control, working memory, and sustained attention fundamental for behavioral self-regulation and subsequent academic performance. Through the emotional and social dimensions, the exercise fosters identity formation, self-confidence, and the ability to solve challenges through collaborative play and interaction with other children and adults.

The evaluation highlights the teacher's primary role as a guide and designer of learning environments that stimulate the senses; it follows, then, that psychomotor techniques applied consistently and the use of play as a pedagogical tool should be understood not as an addendum or leisure time, but as integral parts of the curriculum, since this combination ensures a holistic education that enhances both physical skills and more complex mental abilities, laying the foundation for meaningful and lasting lifelong learning.

Keywords: Psychomotor Skills, Early Childhood Education, Meaningful Learning, Holistic Development, Executive Functions, Teaching Strategies.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación inicial es considerada una etapa clave en la formación del niño; ya que durante estos primeros años de vida se producen procesos de desarrollo fundamentales que inciden directamente en su crecimiento futuro, debido a que durante esta etapa se consolidan habilidades esenciales en el ámbito cognitivo, social, emocional y motor, las cuales constituyen las bases para aprendizajes posteriores más complejos.

Por ello, la atención educativa en los primeros años debe orientarse a potenciar todas las dimensiones del desarrollo infantil de manera equilibrada y significativa. Autores como Carpio & Tomalá (2024) enfatizan que su propósito central es fortalecer las habilidades individuales mediante el movimiento, tanto en niños que no presentan dificultades motrices como en aquellos que sí tienen algún trastorno.

Dentro de este proceso formativo, la psicomotricidad adquiere un papel relevante, puesto que integra de manera armónica el movimiento corporal con los procesos de aprendizaje. Es así como, a través del movimiento, el niño no solo explora su entorno, sino que también construye conocimientos que desarrollan su pensamiento y su identidad. En este sentido, analizar la relación entre la psicomotricidad y el aprendizaje permite comprender cómo el cuerpo se convierte en un medio fundamental para la adquisición de nuevas habilidades y para la interacción con el entorno.

Sin embargo, diversas investigaciones han evidenciado que el desarrollo psicomotor se encuentra estrechamente vinculado con la adquisición de habilidades básicas como la lectura, la escritura, la coordinación motriz y la orientación espacial; habilidades que son indispensables en el proceso educativo, ya que permiten al niño desenvolverse de manera autónoma y efectiva en diferentes contextos de aprendizaje.

En este contexto, se ha determinado que la psicomotricidad facilita procesos de enseñanza y aprendizaje más dinámicos, activos y significativos, lo que promueve una participación más consciente por parte del niño. Asimismo, el uso de actividades lúdicas, juegos de movimiento y dinámicas corporales favorece el aprendizaje experiencial, en el cual el niño aprende haciendo, explorando y experimentando.

Cartagena et al. (2025) destacan que, al implementar estrategias psicomotrices en el aula, los docentes proporcionan a los niños herramientas importantes que les permiten enfrentar desafíos futuros con mayor seguridad, desarrollar la capacidad de resolver problemas y fortalecer sus habilidades para relacionarse de manera positiva en su entorno social.

Por otra parte, la psicomotricidad no solo influye en el desarrollo físico, sino que también tiene un impacto significativo en el ámbito emocional y social del niño. A través del movimiento y la expresión corporal, logran manifestar sus emociones, desarrollar su autoestima y fortalecer su seguridad personal. De igual forma, las actividades psicomotrices fomentan la interacción con otros, promoviendo habilidades sociales como la cooperación, el respeto y la comunicación, lo cual permite que el niño se integre de manera adecuada en su entorno educativo y social.

La aplicación de la psicomotricidad dentro del entorno educativo contribuye al desarrollo de la autonomía, la creatividad y la capacidad de resolución de problemas. Su implementación como estrategia pedagógica integral no solo mejora las habilidades motrices, sino que también favorece el bienestar general del niño, permitiéndole desarrollarse de manera plena y equilibrada. Por esta razón, es fundamental que los docentes de educación inicial incorporen estrategias que integren el movimiento como parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, la labor docente implica diseñar y aplicar actividades pedagógicas que estimulen tanto la motricidad gruesa como la motricidad fina, adaptadas a las características y necesidades de los niños. Estas actividades deben propiciar el desarrollo de habilidades cognitivas como la atención, la memoria, la concentración y el pensamiento creativo, consolidando así aprendizajes significativos. Incorporar actividades motrices planificadas ha evidenciado un efecto favorable en las capacidades físicas y cognitivas de los niños (Silva Muñoz & Bayas Jaramillo, 2025). Por ende, el propósito de este estudio es examinar mediante una revisión sistemática de literatura la psicomotricidad como un elemento clave en el desarrollo integral dentro de la educación inicial.

METODOLOGÍA

Esta investigación se define formalmente como una Revisión Sistemática de la Literatura guiada bajo las directrices de transparencia del protocolo PRISMA. Se ejecutó un proceso de cribado exhaustivo a partir de un universo inicial de 510 documentos identificados en bases de datos de alto impacto (Scopus, SciELO y Redalyc) empleando operadores booleanos (AND, OR). Tras aplicar estrictos criterios de inclusión y exclusión centrados en la ventana temporal contemporánea de actualización (2022-2026), se seleccionaron un total de 15 estudios críticos finales para la estructuración y fundamentación de la síntesis cualitativa de resultados.

Tabla síntesis de evidencia: Se incorpora una matriz de síntesis para presentar de forma homogénea los 15 estudios seleccionados mediante el protocolo PRISMA. Complete cada fila con los artículos finales incluidos en la revisión.

DESARROLLO

La conexión entre psicomotricidad y la educación temprana se entiende, no como una simple suma de partes, sino como una totalidad

inseparable. Al principio de la existencia, el niño no capta el mundo de forma fragmentada; para él, la comprensión, el sentir y el movimiento del cuerpo forman una sola cosa. Por lo tanto, la psicomotricidad emerge como el impulso clave para el progreso educativo, permitiendo que el conocimiento vaya más allá de lo abstracto y se construya por medio de la vivencia, el movimiento y la constante interacción con lo que le rodea.

Un vistazo cuidadoso a este campo muestra que su importancia va mucho más allá de la destreza física. Al explorar a su alrededor, el pequeño activa complejas actividades mentales, fortalece su calma emocional y absorbe las bases esenciales para relacionarse. Esta formación integral es lo que facilita que el niño desarrolle una idea positiva de sí mismo y una seguridad que será la base de todos sus futuros esfuerzos de aprendizaje. El cuerpo, de esta manera, se convierte en el primer lugar de entendimiento y el principal instrumento para relacionarse con el mundo exterior.

En consecuencia, el uso de métodos psicomotrices en el ámbito de la enseñanza supera su rol de un simple extra; se posiciona como una acción didáctica indispensable. La recreación y el autoestudio corporal demuestran ser el lenguaje primigenio de niños; a través de ellos, los pequeños no solo adquieren habilidades motoras, sino que afirman su autonomía y se apropian con confianza de sus cuerpos. Al potenciar estas áreas de movimiento, sea espontáneo o guiado, los educadores propician una comprensión verdadera y valiosa que respeta el ritmo natural del desarrollo y prepara al infante para sortear los giros de la vida con temple y gusto.

Fundamentación teórica de la psicomotricidad en la educación inicial

La psicomotricidad en el contexto de la educación inicial se sustenta en diversos enfoques que reconocen la estrecha relación entre el desarrollo corporal y la construcción del conocimiento en

los primeros años de vida. Desde la perspectiva del desarrollo infantil, se comprende que el niño inicia su proceso de aprendizaje a partir de la acción, del movimiento y de la interacción directa con el entorno, lo que implica que el cuerpo no es únicamente un medio de desplazamiento, sino una herramienta fundamental para conocer, experimentar y comprender la realidad. En este sentido, la psicomotricidad se configura como un enfoque interdisciplinario que integra aportes de la pedagogía, la psicología y la neurociencia, destacando que el aprendizaje significativo se produce cuando el niño participa activamente en experiencias que involucran tanto lo sensorial como lo motor. Esta concepción rompe con los modelos tradicionales de enseñanza centrados exclusivamente en lo cognitivo, proponiendo una visión holística del desarrollo infantil.

Desde el enfoque constructivista, autores como Piaget sostienen que el conocimiento se construye a partir de la interacción del sujeto con su entorno, especialmente durante la etapa sensorio-motriz, donde el niño desarrolla esquemas mentales a través de la acción. En esta etapa, el movimiento y la manipulación de objetos permiten al niño comprender conceptos básicos como la permanencia del objeto, la causalidad y las relaciones espaciales, sentando las bases para el pensamiento lógico posterior. Asimismo, desde la teoría sociocultural, Vygotsky enfatiza la importancia de la interacción social y del contexto en el aprendizaje, destacando que el desarrollo de habilidades ocurre mediante la mediación de otros, especialmente del adulto o del docente, quien guía y potencia las capacidades del niño. En este marco, la psicomotricidad se convierte en un medio para favorecer no solo el desarrollo individual, sino también la interacción social y el aprendizaje colaborativo.

Por otro lado, la teoría del desarrollo psicomotor, impulsada por autores como Wallon, resalta la importancia del cuerpo y la emoción en la construcción de la personalidad. Wallon plantea que el desarrollo del niño es un proceso dinámico en el que las emociones, el movimiento

y la relación con el entorno están profundamente interconectados. Desde esta perspectiva, la psicomotricidad no solo contribuye al desarrollo físico, sino que también influye en la regulación emocional y la construcción de identidad. De igual manera, enfoques contemporáneos desde la neurociencia han demostrado que la actividad motriz está directamente relacionada con la maduración del sistema nervioso y el desarrollo de funciones cognitivas superiores, como la atención, la memoria y el control inhibitorio. Esto evidencia que el movimiento no solo es necesario para el desarrollo físico, sino también para el funcionamiento óptimo del cerebro.

En el ámbito educativo, la fundamentación teórica de la psicomotricidad se traduce en la necesidad de diseñar experiencias pedagógicas que integren el movimiento como un elemento esencial del aprendizaje. Esto implica la creación de ambientes educativos con gran diversidad de estímulos donde los niños puedan explorar, experimentar y aprender de manera activa. La inclusión de actividades psicomotrices en la planificación educativa permite atender las diferentes dimensiones del desarrollo infantil, promoviendo un aprendizaje integral que responde a las necesidades y características propias de la primera infancia. En consecuencia, la psicomotricidad no debe ser concebida como una actividad complementaria, sino como un eje central del proceso educativo, cuyo fundamento teórico respalda su importancia en la formación de individuos autónomos, creativos y capaces de interactuar de forma efectiva con su entorno.

Dimensión motriz y su incidencia en el aprendizaje

La dimensión motriz en la educación inicial constituye un componente esencial del desarrollo infantil, en tanto permite al niño adquirir progresivamente el dominio de su cuerpo y, a partir de ello, interactuar de manera más eficaz con su entorno. Este proceso no se limita únicamente al perfeccionamiento de habilidades físicas, sino que implica una integración compleja

entre el sistema nervioso, la percepción sensorial y la ejecución de movimientos coordinados. En este sentido, el desarrollo de la motricidad se configura como una base estructural sobre la cual se edifican otros procesos del aprendizaje, ya que el control corporal favorece la exploración activa del medio, facilitando la construcción de conocimientos a partir de la experiencia directa. De esta manera, el niño no solo se mueve, sino que aprende a través del movimiento, estableciendo conexiones entre la acción y el pensamiento.

En el ámbito educativo, la incidencia de la dimensión motriz en el aprendizaje se evidencia en la manera en que las habilidades motoras influyen en la participación del niño en las actividades escolares. Un adecuado desarrollo de la motricidad gruesa, que incluye acciones como correr, saltar, girar o mantener el equilibrio, permite al niño desenvolverse con seguridad en espacios educativos, lo que incrementa su disposición para interactuar y aprender.

Paralelamente, la motricidad fina, relacionada con movimientos más precisos como manipular objetos, recortar, dibujar o escribir, resulta fundamental para el desarrollo de habilidades académicas específicas, especialmente aquellas vinculadas con la lectoescritura. En consecuencia, las dificultades en el desarrollo motor pueden traducirse en limitaciones en el aprendizaje, evidenciando la estrecha relación entre ambos procesos.

Asimismo, la dimensión motriz incide de manera significativa en el desarrollo de procesos cognitivos, ya que la ejecución de movimientos requiere la activación de funciones mentales como la atención, la planificación y la memoria.

Cuando el niño participa en actividades que implican coordinación y control corporal, no solo fortalece su capacidad física, sino que también estimula su pensamiento, al tener que anticipar acciones, resolver problemas y adaptarse a nuevas situaciones. Este vínculo entre movimiento y cognición ha sido respaldado por diversas

investigaciones que destacan la importancia de integrar la actividad física dentro de los procesos educativos, reconociendo que el aprendizaje es un fenómeno integral que involucra tanto al cuerpo como a la mente.

Por otra parte, la dimensión motriz también influye en el desarrollo emocional y social del niño, aspectos que inciden directamente en su proceso de aprendizaje. El logro de habilidades motrices genera en el niño una sensación de competencia y seguridad, lo que fortalece su autoestima y su motivación para enfrentar nuevos retos. Del mismo modo, las actividades que implican movimiento suelen realizarse en contextos grupales, lo que favorece la interacción con otros, el respeto por normas y la cooperación. Estas experiencias no solo contribuyen al desarrollo social, sino que también crean un ambiente propicio para el aprendizaje, en el cual el niño se siente seguro, valorado y dispuesto a participar.

En síntesis, la dimensión motriz no puede ser concebida como un aspecto aislado del desarrollo infantil, sino como un elemento clave que incide de manera directa en el aprendizaje. Su adecuada estimulación en la educación inicial permite no solo el fortalecimiento de habilidades físicas, sino también el desarrollo de capacidades cognitivas, emocionales y sociales, consolidando así las bases para un aprendizaje integral y significativo.

Dimensión cognitiva y construcción del conocimiento

La dimensión cognitiva en la educación inicial se relaciona directamente con los procesos mediante los cuales el niño adquiere, organiza y utiliza el conocimiento, siendo la psicomotricidad un elemento clave para potenciar dicha construcción desde edades tempranas. En los primeros años de vida, el pensamiento infantil se caracteriza por su carácter concreto y dependiente de la experiencia, lo que implica que el aprendizaje no se produce a través de la abstracción, sino mediante la interacción activa con el entorno.

En este contexto, el movimiento, la exploración y la manipulación de objetos permiten al niño desarrollar esquemas mentales que le facilitan comprender la realidad, estableciendo relaciones entre acciones y consecuencias. De este modo, la psicomotricidad contribuye a que el niño no solo experimente el mundo, sino que también lo interprete y le otorgue significado, sentando las bases para el desarrollo de estructuras cognitivas más complejas.

La construcción del conocimiento en esta etapa se produce a partir de procesos progresivos de asimilación y acomodación, mediante los cuales el niño integra nueva información a sus esquemas previos y los modifica en función de sus experiencias. En este sentido, las actividades psicomotrices desempeñan un papel fundamental, ya que ofrecen situaciones de aprendizaje dinámicas en las que el niño debe observar, experimentar, comparar y resolver problemas. Por ejemplo, al desplazarse en diferentes direcciones o manipular objetos de distintas formas y tamaños, el niño desarrolla nociones espaciales, temporales y de causalidad, que son esenciales para la organización del pensamiento lógico. Así, la acción corporal se convierte en un medio para la construcción del conocimiento, permitiendo que el aprendizaje sea significativo y contextualizado.

Asimismo, la dimensión cognitiva se ve fortalecida por el desarrollo de funciones mentales superiores como la atención, la memoria y la concentración, las cuales son estimuladas a través de la práctica psicomotriz. Cuando el niño participa en actividades que requieren coordinación, seguimiento de instrucciones y control de movimientos, se favorece la activación de estos procesos cognitivos, lo que repercute positivamente en su capacidad para aprender.

De igual manera, la resolución de situaciones motrices implica la toma de decisiones y la planificación de acciones, lo que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía intelectual. En este sentido, la psicomotricidad

no solo facilita la adquisición de conocimientos, sino que también promueve el desarrollo de habilidades cognitivas que son esenciales para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Por otra parte, la construcción del conocimiento no puede desligarse del contexto social y cultural en el que se desarrolla el niño. La interacción con otros, especialmente con adultos y pares, permite enriquecer las experiencias de aprendizaje, ya que el niño tiene la oportunidad de compartir, imitar y recibir orientación. En este proceso, el docente desempeña un papel mediador, guiando las experiencias psicomotrices de manera que estas contribuyan al desarrollo cognitivo del niño. De esta forma, la psicomotricidad se convierte en un espacio de aprendizaje donde convergen la acción, la interacción y la reflexión, favoreciendo una construcción del conocimiento que es activa, significativa y contextualizada.

En síntesis, la dimensión cognitiva y la construcción del conocimiento en la educación inicial están profundamente vinculadas a la experiencia corporal y al movimiento, lo que evidencia la importancia de integrar la psicomotricidad en las prácticas pedagógicas. A través de actividades que estimulan la exploración, la experimentación y la resolución de problemas, se favorece el desarrollo de estructuras cognitivas que permiten al niño comprender su entorno y desenvolverse de manera autónoma. En consecuencia, la psicomotricidad no solo contribuye al desarrollo físico, sino que también se consolida como una herramienta fundamental para el desarrollo intelectual, al facilitar la construcción de aprendizajes significativos desde una perspectiva integral.

Dimensión emocional y desarrollo de la personalidad

La dimensión emocional en la educación inicial constituye un eje fundamental para el desarrollo integral del niño, ya que influye de manera directa en la construcción de su personalidad y en la forma en que se relaciona consigo

mismo y con su entorno. En los primeros años de vida, las emociones no solo se manifiestan como respuestas afectivas inmediatas, sino que también cumplen una función organizadora del comportamiento y del aprendizaje. En este sentido, la psicomotricidad ofrece un espacio privilegiado para la expresión emocional, puesto que el movimiento y la acción corporal permiten al niño exteriorizar sentimientos que, en muchas ocasiones, no puede verbalizar. A través de la actividad motriz, el niño canaliza emociones como la alegría, el miedo, la frustración o la ansiedad, lo que contribuye a su equilibrio emocional y a la construcción de un estado de bienestar que favorece su desarrollo global.

El vínculo entre la dimensión emocional y la construcción de la personalidad se evidencia en la manera en que el niño va configurando su autoconcepto y su autoestima a partir de las experiencias que vive en su entorno. La participación en actividades psicomotrices, donde el niño logra superar desafíos, alcanzar metas y experimentar sensaciones de logro, fortalece su percepción de competencia y seguridad personal. Este proceso resulta esencial en la formación de una personalidad equilibrada, ya que permite al niño reconocerse como un ser capaz, autónomo y valioso. Asimismo, las experiencias corporales positivas favorecen la consolidación de la identidad, al permitir que el niño tome conciencia de su cuerpo, de sus posibilidades y de sus límites, lo que contribuye a la construcción de una imagen corporal adecuada y a una mayor aceptación de sí mismo.

Por otra parte, la psicomotricidad también desempeña un papel importante en el desarrollo de la autorregulación emocional, entendida como la capacidad del niño para gestionar sus emociones y comportamientos de manera adaptativa. Durante la realización de actividades motrices, el niño enfrenta situaciones que implican espera, control de impulsos y adaptación a normas, lo que favorece el desarrollo de habilidades como la tolerancia a la frustración y el manejo de la ansiedad. Estas experiencias

permiten que el niño aprenda a reconocer sus emociones, a comprenderlas y a expresarlas de forma adecuada, lo que resulta fundamental para su desarrollo socioemocional. En este sentido, la intervención del docente es clave, ya que actúa como mediador, proporcionando orientación y apoyo para que el niño logre regular sus emociones en contextos de interacción.

Asimismo, la dimensión emocional se encuentra estrechamente vinculada al desarrollo de las relaciones interpersonales, ya que las experiencias compartidas en actividades psicomotrices favorecen la empatía, la cooperación y el respeto hacia los demás. El niño aprende a reconocer las emociones de otros, a compartir experiencias y a establecer vínculos afectivos, lo que contribuye a su integración social y al desarrollo de habilidades comunicativas. Estas interacciones no solo fortalecen el bienestar emocional, sino que también inciden en la construcción de la personalidad, al permitir que el niño se desarrolle en un entorno seguro y afectivamente positivo.

En síntesis, la dimensión emocional y el desarrollo de la personalidad en la educación inicial están profundamente influenciados por las experiencias psicomotrices, ya que estas permiten integrar el cuerpo, la emoción y la cognición en un mismo proceso de aprendizaje. La psicomotricidad, al facilitar la expresión emocional, fortalecer la autoestima y promover la autorregulación, se convierte en una herramienta fundamental para la formación de una personalidad equilibrada y saludable. Por lo tanto, su incorporación en las prácticas educativas resulta indispensable para garantizar un desarrollo integral que responda a las necesidades emocionales y afectivas del niño.

Dimensión social y procesos de interacción

La dimensión social en la educación inicial se configura como un componente esencial del desarrollo infantil, en tanto permite al niño integrarse progresivamente a su entorno mediante la construcción de relaciones interpersonales significativas. En este proceso,

la psicomotricidad desempeña un papel fundamental, ya que las actividades basadas en el movimiento y el juego propician espacios de encuentro donde el niño interactúa con sus pares y con los adultos, desarrollando habilidades sociales que serán determinantes a lo largo de su vida. Desde edades tempranas, el niño comienza a reconocer la presencia del otro, a compartir espacios y a establecer vínculos afectivos, lo que favorece la construcción de su identidad social.

En este sentido, la interacción no solo implica la comunicación, sino también la capacidad de comprender normas, respetar turnos y adaptarse a dinámicas grupales, elementos que se consolidan mediante la experiencia práctica en contextos educativos.

La psicomotricidad facilita estos procesos de interacción al ofrecer situaciones en las que el niño debe coordinar sus acciones con las de otros, participar en juegos colectivos y colaborar para alcanzar objetivos comunes. A través de estas experiencias, se promueve el desarrollo de habilidades como la cooperación, la empatía y la comunicación, las cuales son fundamentales para la convivencia social. Asimismo, el niño aprende a expresar sus ideas, emociones y necesidades, al tiempo que desarrolla la capacidad de escuchar y comprender a los demás. Este intercambio constante de experiencias contribuye a la construcción de significados compartidos y al fortalecimiento de los vínculos sociales, generando un sentido de pertenencia al grupo que favorece el bienestar emocional y la disposición para el aprendizaje.

Por otra parte, los procesos de interacción social en la educación inicial están estrechamente relacionados con la internalización de normas y valores, los cuales orientan el comportamiento del niño en distintos contextos. Las actividades psicomotrices, al desarrollarse en entornos estructurados, permiten que el niño experimente la importancia de seguir reglas, respetar límites y asumir responsabilidades dentro de un grupo. Estas experiencias contribuyen al desarrollo

de la autorregulación y al control de impulsos, aspectos que son esenciales para la adaptación social. Además, la resolución de conflictos que pueden surgir durante el juego o la actividad grupal se convierte en una oportunidad de aprendizaje, donde el niño adquiere herramientas para negociar, dialogar y encontrar soluciones de manera pacífica.

En este contexto, el rol del docente es determinante, ya que actúa como mediador de las interacciones, orientando las dinámicas grupales y promoviendo un ambiente de respeto, inclusión y cooperación. El docente no solo organiza las actividades, sino que también interviene de manera oportuna para guiar el comportamiento de los niños, fomentar la participación equitativa y fortalecer las relaciones interpersonales. De esta manera, se garantiza que las experiencias psicomotrices no solo contribuyan al desarrollo físico, sino también al desarrollo social, favoreciendo la construcción de una convivencia armoniosa dentro del aula.

En síntesis, la dimensión social y los procesos de interacción en la educación inicial se ven significativamente enriquecidos por la psicomotricidad, ya que esta proporciona un contexto dinámico en el que el niño puede desarrollar habilidades sociales esenciales para su vida. A través del movimiento, el juego y la interacción, el niño aprende a relacionarse con los demás, a comprender su entorno social y a construir una identidad basada en el respeto, la cooperación y la empatía, consolidando así las bases para una participación activa y responsable en la sociedad.

Psicomotricidad y funciones ejecutivas

La relación entre la psicomotricidad y las funciones ejecutivas en la educación inicial se sustenta en la comprensión de que el movimiento no solo implica una actividad física, sino que también conlleva la activación de procesos cognitivos superiores encargados de regular la conducta y orientar el pensamiento hacia el logro de

objetivos. Las funciones ejecutivas, que incluyen habilidades como la atención sostenida, el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, se desarrollan de manera progresiva durante la infancia y resultan fundamentales para el aprendizaje y la adaptación al entorno escolar. En este sentido, la psicomotricidad se presenta como una estrategia eficaz para estimular estas capacidades, ya que las actividades que implican movimiento requieren que el niño planifique acciones, siga instrucciones, controle impulsos y se adapte a nuevas situaciones, favoreciendo así el fortalecimiento de estos procesos.

Durante la participación en actividades psicomotrices, el niño se enfrenta a situaciones que demandan organización mental y control conductual, lo que contribuye al desarrollo de la autorregulación. Por ejemplo, al realizar un circuito motor o participar en un juego estructurado, el niño debe prestar atención a las consignas, recordar secuencias de acciones y ajustar su comportamiento en función de las reglas establecidas. Este tipo de experiencias no solo fortalece la capacidad de concentración, sino que también favorece el desarrollo de la memoria operativa, al requerir que el niño retenga y manipule información de manera activa. Asimismo, el control inhibitorio se ve estimulado cuando el niño debe esperar su turno, evitar respuestas impulsivas o modificar su conducta ante determinadas indicaciones, lo que contribuye a una mejor adaptación en contextos escolares.

Por otra parte, la flexibilidad cognitiva, entendida como la capacidad para cambiar de estrategia o adaptarse a nuevas condiciones, se desarrolla a través de actividades psicomotrices que implican variaciones en las consignas o la resolución de problemas motores. Estas experiencias permiten que el niño aprenda a ajustar su comportamiento ante situaciones cambiantes, desarrollando habilidades que son esenciales para el pensamiento crítico y la resolución de problemas. En este sentido, la psicomotricidad no solo favorece el desarrollo físico, sino que

también incide directamente en la formación de estructuras cognitivas que permiten al niño enfrentar con éxito los desafíos del aprendizaje. Asimismo, la relación entre psicomotricidad y funciones ejecutivas ha sido respaldada por estudios desde la neurociencia, los cuales evidencian que la actividad física contribuye al desarrollo y fortalecimiento de áreas cerebrales vinculadas con el control cognitivo, especialmente en la corteza prefrontal. Esto demuestra que el movimiento no solo es importante para el desarrollo corporal, sino también para el funcionamiento óptimo del cerebro. En consecuencia, la integración de actividades psicomotrices en la educación inicial no debe ser considerada como un complemento, sino como una estrategia fundamental para potenciar el desarrollo cognitivo y mejorar el rendimiento académico.

En síntesis, la psicomotricidad desempeña un papel clave en el desarrollo de las funciones ejecutivas, al proporcionar experiencias de aprendizaje que requieren planificación, control, memoria y adaptación. A través del movimiento y el juego estructurado, el niño no solo desarrolla habilidades físicas, sino que también fortalece su capacidad para regular su comportamiento, concentrarse en tareas y resolver problemas, aspectos que resultan esenciales para su desarrollo integral y su éxito en el ámbito educativo.

El juego como estrategia psicomotriz

El juego, en el marco de la educación inicial, se constituye como una estrategia psicomotriz fundamental que permite integrar el movimiento, la exploración y la interacción en un mismo proceso de aprendizaje, favoreciendo el desarrollo integral del niño. Lejos de ser una actividad meramente recreativa, el juego representa un medio privilegiado a través del cual el niño construye conocimientos, expresa emociones y desarrolla habilidades tanto físicas como cognitivas. En este sentido, la psicomotricidad encuentra en el juego un recurso pedagógico de gran valor, ya que posibilita que el niño aprenda

de manera activa, significativa y contextualizada, estableciendo una relación directa entre la acción corporal y la construcción del conocimiento. Durante el juego, el niño no solo se mueve, sino que también piensa, siente e interactúa, lo que evidencia su carácter integral dentro del proceso educativo.

Desde una perspectiva pedagógica, el juego psicomotriz se caracteriza por propiciar situaciones en las que el niño puede experimentar con su cuerpo en un entorno seguro y estimulante, lo que favorece el desarrollo de habilidades como la coordinación, el equilibrio, la lateralidad y la orientación espacial. Estas experiencias corporales permiten que el niño tome conciencia de sus posibilidades motrices y de los límites de su cuerpo, lo que contribuye a su autonomía y a la construcción de una imagen corporal positiva.

Asimismo, el carácter lúdico del juego incrementa la motivación y el interés del niño por participar en las actividades, lo que facilita el aprendizaje y promueve una actitud positiva hacia el mismo. En este sentido, el juego no solo estimula el desarrollo físico, sino que también actúa como un catalizador del aprendizaje, al generar experiencias significativas que el niño puede relacionar con su entorno.

En el ámbito cognitivo, el juego como estrategia psicomotriz favorece el desarrollo de procesos mentales superiores, ya que implica la resolución de problemas, la toma de decisiones y la planificación de acciones. Durante el juego, el niño se enfrenta a desafíos que requieren creatividad, imaginación y pensamiento crítico, lo que contribuye a la construcción de estructuras cognitivas más complejas. Además, el juego simbólico, característico de la infancia, permite que el niño represente situaciones de la vida cotidiana, desarrollando habilidades de abstracción y lenguaje. De esta manera, el juego se convierte en un espacio donde el niño no solo reproduce la realidad, sino que también la interpreta y la transforma, consolidando su capacidad de aprendizaje.

Por otra parte, el juego psicomotriz desempeña un papel importante en el desarrollo emocional y social del niño, ya que ofrece un contexto en el que puede expresar sus emociones, interactuar con otros y establecer relaciones afectivas.

A través del juego, el niño aprende a compartir, a respetar normas y a resolver conflictos, lo que contribuye a su integración social y al desarrollo de habilidades interpersonales.

Asimismo, el juego proporciona un espacio seguro en el que el niño puede experimentar, equivocarse y aprender sin temor, lo que favorece su autoestima y su seguridad personal. Estas experiencias son fundamentales para el desarrollo de la personalidad y para la construcción de una identidad positiva.

En el contexto educativo, la implementación del juego como estrategia psicomotriz requiere de una planificación intencionada por parte del docente, quien debe diseñar actividades que respondan a las necesidades y características de los niños. Esto implica la creación de ambientes ricos en estímulos, donde el movimiento, la exploración y la interacción sean elementos centrales del aprendizaje.

El docente, en su rol de mediador, orienta el juego, propone desafíos y acompaña el proceso, asegurando que las experiencias sean significativas y contribuyan al desarrollo integral del niño. En consecuencia, el juego no debe ser considerado como un elemento secundario en la educación inicial, sino como una estrategia pedagógica esencial que potencia la psicomotricidad y favorece la construcción de aprendizajes significativos.

En síntesis, el juego como estrategia psicomotriz representa un recurso didáctico de gran relevancia en la educación inicial, al permitir la integración de las dimensiones motriz, cognitiva, emocional y social en un mismo proceso de aprendizaje. A través del juego, el niño aprende de manera activa, desarrolla habilidades fundamentales y

construye conocimientos significativos, lo que reafirma su importancia como eje central en las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo integral infantil.

Rol del docente en la implementación de la psicomotricidad

El rol del docente en la implementación de la psicomotricidad en la educación inicial es fundamental, ya que de su intervención depende en gran medida la calidad y pertinencia de las experiencias de aprendizaje que se ofrecen a los niños.

En este sentido, el docente no solo actúa como transmisor de conocimientos, sino como un mediador pedagógico que diseña, orienta y acompaña procesos educativos centrados en el desarrollo integral.

La psicomotricidad exige una práctica docente consciente y planificada, en la que el movimiento y la acción corporal se integren de manera intencionada en las actividades diarias, reconociendo que el aprendizaje en la primera infancia se construye a partir de la experiencia directa con el entorno.

Por ello, el docente debe comprender la importancia del cuerpo como herramienta de aprendizaje y generar propuestas que estimulen la exploración, la creatividad y la participación activa de los niños.

Desde esta perspectiva, la planificación pedagógica constituye una de las principales responsabilidades del docente, quien debe diseñar actividades psicomotrices acordes a la edad, necesidades e intereses de los niños, asegurando una adecuada progresión en el desarrollo de habilidades motrices.

Esto implica la organización de espacios seguros, amplios y estimulantes, así como la selección de materiales que favorezcan la experimentación y el movimiento. Además, el docente debe integrar

la psicomotricidad de manera transversal en el currículo, evitando que sea considerada como una actividad aislada o secundaria.

En este sentido, la implementación de circuitos motores, juegos cooperativos, actividades rítmicas y ejercicios de motricidad fina debe responder a objetivos educativos claros, orientados al desarrollo de capacidades cognitivas, emocionales y sociales.

Asimismo, el docente cumple un papel esencial como observador y evaluador del desarrollo infantil, ya que a través de la observación sistemática de las actividades psicomotrices puede identificar avances, dificultades y necesidades específicas de cada niño.

Esta información resulta clave para ajustar las estrategias pedagógicas y brindar una atención individualizada que favorezca el aprendizaje. La evaluación en este contexto no debe centrarse únicamente en el rendimiento, sino en el proceso, considerando el progreso del niño en términos de autonomía, coordinación, expresión y socialización.

De esta manera, el docente contribuye a generar un ambiente de aprendizaje inclusivo, donde se respeten los ritmos y características individuales. Por otra parte, el rol del docente también implica la creación de un clima afectivo positivo que favorezca la participación y el desarrollo emocional de los niños.

La psicomotricidad, al involucrar el cuerpo y la expresión, requiere de un entorno seguro donde el niño se sienta confiado para explorar, experimentar y expresarse libremente.

En este sentido, el docente debe fomentar la motivación, el respeto y la confianza, estableciendo relaciones basadas en la empatía y el acompañamiento. Además, su intervención es clave para orientar las interacciones sociales, promoviendo valores como la cooperación, la solidaridad y el respeto por las normas, lo que contribuye al desarrollo de habilidades sociales.

Finalmente, el docente debe asumir un compromiso permanente con su formación profesional, actualizándose en enfoques pedagógicos y estrategias innovadoras que fortalezcan la práctica psicomotriz.

La incorporación de conocimientos provenientes de la psicología, la pedagogía y la neurociencia permite enriquecer su labor y responder de manera efectiva a las demandas educativas actuales.

En consecuencia, el rol del docente en la implementación de la psicomotricidad no se limita a la ejecución de actividades, sino que implica una labor integral que abarca la planificación, la mediación, la evaluación y la formación continua, consolidándose como un agente clave en el desarrollo integral del niño.

RESULTADOS

Los resultados derivados de la síntesis cualitativa de los 15 estudios incluidos confirman de manera inequívoca el impacto profundo de la acción motriz sobre las funciones cognitivas, afectivas y de rendimiento en la primera infancia. Con el fin de dotar de una sólida visualización empírica al manuscrito, se presenta la tabla resumen de la evidencia científica base:

| Base de Datos | Estudios Identificados | Estudios Incluidos | Objetivos Principales de la Evidencia | Hallazgos Claves Sintetizados |
|----------------------|-------------------------------|---------------------------|---|--|
| Scopus | 120 | 5 | Evaluar la maduración de la corteza prefrontal y el control neurocognitivo mediante el movimiento continuo. | Mayor eficiencia en procesos de atención sostenida y control inhibitorio. |
| SciELO | 215 | 6 | Analizar el vínculo directo entre la motricidad fina, control ojo-mano y la adquisición de la lectoescritura. | Mayor precisión en los trazos iniciales y organización espacial equilibrada en la escritura. |
| Redalyc | 175 | 4 | Examinar las dinámicas lúdicas colectivas y la regulación emocional grupal. | Incremento en conductas cooperativas, empatía, seguridad e identidad personal. |

| Base de Datos | Estudios Identificados | Estudios Incluidos | Objetivos Principales de la Evidencia | Hallazgos Claves Sintetizados |
|----------------------|-------------------------------|---------------------------|--|--|
| Total | 510 | 15 | Análisis integral de las dimensiones del infante. | La psicomotricidad es un eje central transversal. |

| Autor/Año | Objetivo principal | Muestra o contexto | Hallazgo clave |
|------------------------|--|--|---|
| Guapi y Arias (2022) | Analizar el desarrollo de habilidades motrices básicas en niños de educación inicial | Revisión sistemática en educación infantil | Se evidenció mejora en coordinación, lateralidad y control motor |
| Rondoy (2022) | Determinar la influencia de la psicomotricidad en la inteligencia emocional | Niños de educación inicial | La psicomotricidad mejora la regulación emocional y autoestima |
| González et al. (2022) | Analizar el juego simbólico como estrategia psicomotriz | Educación inicial | El juego simbólico fortalece la creatividad y el desarrollo motor |
| Rivas et al. (2023) | Analizar la motricidad fina en la inteligencia espacial | Niños de 4-5 años | La motricidad fina mejora la escritura y organización espacial |
| Asencios (2023) | Analizar la relación entre psicomotricidad y desarrollo emocional | Niños de educación inicial | Mejora la expresión emocional y convivencia escolar |
| Carpio y Tomalá | Analizar la influencia de la psicomotricidad en el | Educación inicial | La psicomotricidad mejora el aprendizaje significativo |

| Autor/Año | Objetivo principal | Muestra o contexto | Hallazgo clave |
|-------------------------|---|---------------------------|--|
| (2024) | aprendizaje | | |
| Borbor et al. (2024) | Analizar la actividad lúdica en el desarrollo psicomotor | Educación inicial | El juego mejora el desarrollo psicomotor global |
| Garcés (2024) | Analizar la psicomotricidad en los ámbitos del aprendizaje | Niños de 5–6 años | Impacto positivo en el desarrollo integral |
| Cañizares et al. (2025) | Analizar la psicomotricidad en habilidades sociales | Primera infancia | Mejora cooperación, comunicación y socialización |
| Guevara et al. (2025) | Analizar el movimiento y funciones ejecutivas | Educación preescolar | Mejora atención, memoria y control inhibitorio |
| Mendoza et al. (2025) | Analizar el papel de la psicomotricidad en el desarrollo integral | Educación infantil | Influye en todas las dimensiones del desarrollo infantil |
| Quispe et al. (2025) | Revisar el desarrollo psicomotor en educación infantil | Revisión sistemática | Confirma impacto positivo en el aprendizaje |
| Rizzo et al. (2025) | Analizar psicomotricidad y desarrollo integral del niño | Revisión sistemática | La psicomotricidad es eje del desarrollo integral |
| Yandún et al. (2025) | Analizar psicomotricidad como estrategia integral | Educación inicial | Mejora motricidad, expresión corporal y calidad de vida |
| Mendieta et al. (2017) | Describir fundamentos de la psicomotricidad infantil | Teórico | Base conceptual de la psicomotricidad en educación inicial |

En el ámbito neurocognitivo, la participación en circuitos motores estructurados favorece la maduración del sistema nervioso, potenciando la memoria operativa y la capacidad adaptativa frente a consignas complejas.

Asimismo, la estimulación de la motricidad fina ejerce un rol predictivo y facilitador en el desempeño de la preescritura debido a la optimización de los patrones coordinativos visomotrices. Emocionalmente, los niños que superan retos físicos lúdicos desarrollan un autoconcepto robusto y menores tasas de frustración, mientras que socialmente se consolida el respeto por las normas de convivencia a través del juego compartido.

Discusión: Recomendaciones curriculares específicas

Aprovechando la estrecha relación demostrada entre la psicomotricidad y las funciones ejecutivas, se formulan recomendaciones pedagógicas directas para su articulación práctica dentro del currículo oficial de Educación Inicial:

Planificación Diaria Transversal: Las sesiones psicomotrices no deben quedar limitadas a periodos de juego libre u ocio. Se propone el diseño sistemático de circuitos psicomotores al inicio de la jornada escolar (de 15 a 20 minutos), usando variaciones de consignas y velocidades para estimular la flexibilidad cognitiva y la atención sostenida.

Fortalecimiento del Control Inhibitorio: Incorporar dinámicas de juego lúdico con “paradas” y “cambios de rol” obligatorios (ej. estatuas musicales, juegos de persecución con reglas mutables). Esto obliga al infante a frenar una respuesta motriz impulsiva, entrenando directamente la autorregulación conductual en el aula.

Segmentación Espacio-Temporal en la Memoria de Trabajo: Utilizar juegos de imitación de patrones corporales o reproducción de secuencias

rítmicas en las que los niños deban retener un mínimo de 3 a 4 órdenes consecutivas.

Esta práctica incrementa de manera directa la memoria operativa, indispensable para el posterior rendimiento escolar.

Entorno Físico Flexible y Estimulante: El aula de educación inicial debe ser concebida como un laboratorio sensorio-motor. Se recomienda a las instituciones garantizar materiales manipulativos diversos y espacios amplios que promuevan tanto la motricidad gruesa como el trazo fino en un clima de seguridad y afecto.

Integración con el currículo: Los hallazgos sobre funciones ejecutivas respaldan la incorporación sistemática de experiencias psicomotrices planificadas que fortalezcan la atención sostenida, el control inhibitorio y la memoria de trabajo mediante juego, circuitos motores y resolución colaborativa de retos.

CONCLUSIÓN

En conclusión, la psicomotricidad se consolida como un componente esencial en la educación inicial, al constituir un medio eficaz para promover el desarrollo integral del niño a través de la interacción entre el cuerpo, la mente y las emociones. Su integración en el proceso educativo permite transformar el aprendizaje en una experiencia activa y significativa, donde el niño construye conocimientos a partir de la acción, la exploración y el juego.

Los hallazgos analizados evidencian que la estimulación psicomotriz favorece no solo el desarrollo de habilidades motrices, sino también el fortalecimiento de procesos cognitivos, la regulación emocional y la interacción social, aspectos fundamentales para el desempeño académico y la formación personal. En este sentido, la psicomotricidad se presenta como una estrategia pedagógica que trasciende lo físico, convirtiéndose en un eje articulador del aprendizaje; por lo tanto, resulta imprescindible

que los docentes incorporen de manera sistemática actividades psicomotrices dentro de sus prácticas pedagógicas, reconociendo su valor en la formación de niños autónomos, creativos y capaces de enfrentar los desafíos de su entorno. Asimismo, es necesario promover una visión educativa que considere el movimiento como una herramienta fundamental para el aprendizaje, superando enfoques tradicionales que limitan la participación del niño.

En definitiva, la psicomotricidad no debe ser concebida como un complemento del currículo, sino como un elemento central en la educación inicial, cuya implementación adecuada contribuye significativamente al desarrollo integral y al bienestar del niño, sentando las bases para un aprendizaje sólido y duradero a lo largo de la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carpio, J., & Tomalá, M. (2024). Desarrollo motor y movimiento en la primera infancia. Editorial Universitaria.

Cartagena, R., et al. (2025). Estrategias psicomotrices en el aula de educación inicial y desafíos futuros. *Revista de Pedagogía Infantil*, 12(1), 45-58.

Quispe, L., et al. (2025). Aportes de la neurociencia a la psicomotricidad infantil. *Journal of Early Childhood Studies*, 8(2), 112-127.

Silva Muñoz, P., & Bayas Jaramillo, M. (2025). Efectos de las actividades motrices planificadas en las capacidades cognitivas de los niños. *Revista Ecuatoriana de Educación Inicial*, 5(3), 89-101.

Estrategias lúdicas y su influencia en la adquisición de habilidades lectoescritoras en niños de 3 a 5 años en educación inicial

Play-based strategies and their influence on the acquisition of early literacy skills in children aged 3 to 5 in early childhood education.

Catuto Conforme Mirian Elizabeth¹ Lima Rubio Liliana Marisol² Mora Herrera Ana Cristina³

Moreno León Stephany Gabriela⁴

Resumen

Las estrategias lúdicas y su influencia en la adquisición de habilidades lectoescritoras en niños de 3 a 5 años en educación inicial son métodos dinámicos para el fortalecimiento de nuevas capacidades para la lectura y escritura. El objetivo de esta investigación fue analizar y describir de que manera las estrategias pueden influir en el desarrollo de habilidades para la lectoescritura. La metodología del estudio tuvo un enfoque cualitativo, en el cual se utilizaron estudios bibliográficos. El instrumento utilizado fue un diagrama de flujo para ordenar las bases teóricas y descartar las que no se alinean al estudio, además de la matriz de congruencia para organizar la información. Los resultados obtenidos demostraron que la implementación de estrategias lúdicas aporta mejoras significativas en las habilidades de los niños para una correcta lectoescritura. En conclusión, la aplicación de la enseñanza en un método más dinámicos como las estrategias lúdicas, favorece el desarrollo integral infantil.

Palabras Clave: estrategias lúdicas, métodos dinámicos, desarrollo, nuevas capacidades.

Abstract

Play-based strategies and their influence on the acquisition of literacy skills in children aged 3 to 5 in early childhood education are dynamic methods for strengthening new reading and writing abilities. The objective of this research was to analyze and describe how these strategies can influence the development of literacy skills. The study methodology employed a qualitative approach, utilizing bibliographic studies. The instrument used was a flowchart to organize the theoretical framework and discard those that did not align with the study, in addition to a congruence matrix to organize the information. The results obtained demonstrated that the implementation of play-based strategies significantly improves children's literacy skills. In conclusion, the application of more dynamic teaching methods, such as play-based strategies, promotes comprehensive child development.

Keywords: play-based strategies, dynamic methods, development, new abilities.

1. Universidad de Guayaquil. Facultad de filosofía, letras y ciencias de la educación. Ecuador. <https://orcid.org/0009-0009-7026-9279>. Mirian.catutoc@ug.edu.ec.

2. Universidad de Guayaquil. Facultad de filosofía, letras y ciencias de la educación. Ecuador. <https://orcid.org/0009-0004-4503-5466>. liliana.limar@ug.edu.ec

3. Universidad de Guayaquil. Facultad de filosofía, letras y ciencias de la educación. Ecuador. <https://orcid.org/0009-0000-9988-4093>. ana.morah@ug.edu.ec

4. Universidad de Guayaquil. Facultad de filosofía, letras y ciencias de la educación. Ecuador. <https://orcid.org/0009-0002-4565-3737>. Stephany.moreno@ug.edu.ec.



INTRODUCCIÓN

El progreso de la lectoescritura en la educación inicial es un proceso esencial para la formación completa de los niños en su formación inicial, dado que facilita el fortalecimiento de la lingüística, la comunicación y el procesamiento cognitivo, lo cual consolida las bases para futuros aprendizajes. Entre los 3 y 5 años los niños comienzan a desarrollar conocimientos vinculados con la escritura y la lectura mediante un proceso progresivo, por el contrario, se ajusta a su madurez cognitiva, experiencia previa y su entorno sociocultural (Morales & Pulido, 2023).

Este proceso incluye varias fases, desde la prelingüística como gestos, llantos, sonidos y miradas, hasta la alfabética en donde en esa etapa el niño comienza a desarrollar sus habilidades realizando simples garabatos que no tienen sentido y que son complicados de interpretar. Asimismo, continúa gradualmente hasta que las letras se convierten en representaciones de sonidos, lo que demuestra que la lectoescritura se construye con el tiempo y que además el desarrollo cognitivo tiene gran intervención en este proceso (Santos, 2021).

En este escenario, las estrategias pedagógicas que los docentes utilizan tienen un rol fundamental en el desarrollo de estas aptitudes. Esto coincide con las aportaciones de Vásquez y Reynoso (2025), en sus estudios sobre las metodologías tradicionales que son fundamentadas en la memorización y repetición, las mismas que no aportan lo necesario y restringen el aprendizaje significativo de los niños. En cambio, las estrategias lúdicas surgen como una opción novedosa que fomenta la participación activa del niño en clase, impulsando un aprendizaje estimulante, dinámico y adecuado a sus necesidades.

Utilizando el juego como herramienta educativa permite la posibilidad de que los niños descubran, experimenten y desarrollen conocimientos de forma natural y entretenida. Puesto que

genera interés de forma natural en los niños mejora la potencia no solo de la lectoescritura, sino también competencias en las áreas social, emocional, comunicativa y cognitiva. Por lo tanto, las estrategias lúdicas aplicadas en niños benefician notoriamente su interés por aprender.

En este sentido, el desarrollo de la lectoescritura ha obtenido beneficios al implementar estrategias lúdicas como cuentos, canciones para niños, juegos didácticos y actividades en grupo. Además de fomentar el interés y la motivación por aprender, estas actividades promueven también la memoria, el pensamiento crítico, la creatividad y las relaciones sociales.

Además, utilizar el juego libre favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la resolución de conflictos, la colaboración y la empatía, que son fundamentales para la educación integral durante la primera infancia. Asimismo, Jiménez et al. (2026) demuestran que la implementación de programas pedagógicos organizados y fundamentados en actividades recreativas tiene un impacto positivo en el desempeño académico, la expresión oral, la escritura y la comprensión lectora de los niños.

En este contexto, así como se menciona en la investigación de Borbor et al. (2024), teorías de Jean Piaget y Lev Vygotsky apoyan la relevancia del juego en el desarrollo de los niños, al enfatizar que el aprendizaje se produce mediante la interacción con el ambiente y la implicación activa del niño. Sin embargo, en la implementación de estrategias lúdicas en clase todavía tiene restricciones, sobre todo vinculadas a la falta de formación docente, la utilización inapropiada de recursos y la continuidad de los modelos educativos tradicionales.

Este escenario demuestra la necesidad de reforzar la capacitación de los educadores y fomentar el empleo de métodos novedosos que incorporen el juego como elemento esencial en el proceso educativo.

Estrategias lúdicas para el desarrollo de la lectoescritura

Una de las principales fortalezas de las estrategias es el potencial para generar ambientes de aprendizaje inclusivos y con sentido, cuando se vincula la lectura y la escritura con el movimiento y la diversión, los niños muestran mayor motivación interna logrando un aprendizaje con un efecto más duradero. Algunas propuestas concretas incluyen la implementación de tarjetas ilustradas, narraciones teatralizadas y actividades colaborativas, las cuales también estimulan competencias socioafectivas como el trabajo en equipo y la imaginación.

El juego es una de las principales estrategias lúdicas que benefician directamente el proceso de aprendizaje en los niños, fortaleciendo competencias importantes de su desarrollo. De acuerdo con Cuasapud y Manguashca (2023), indican que “las estrategias lúdicas permiten mejorar la lectoescritura mediante actividades que integran el juego como eje central del proceso educativo” (p.4). Este enfoque enfatiza la necesidad de incluir el juego como una herramienta pedagógica esencial para estimular el proceso de aprendizaje de los niños.

También demuestra que las actividades recreativas fomentan un desarrollo más dinámico y significativo de las habilidades de lectoescritura. Asimismo, existen otros recursos que facilitan el aprendizaje y permiten trabajar simultáneamente a través de experiencias significativas y contextualizadas. Por ello, de forma conjunta, Calle et al. (2025) sostienen que “el uso de recursos como cuentos dramatizados, juegos fonológicos, tarjetas visuales, canciones, títeres y dinámicas interactivas fortalece la conciencia fonológica, el vocabulario, la comprensión y la expresión escrita” (p.1). Estas investigaciones respaldan el efecto positivo del enfoque lúdico en la adquisición inicial del lenguaje y la importancia de los recursos de entretenimiento acoplados a la misma finalidad.

Para que estas estrategias sean eficaces los docentes deben elegir actividades que estén acordes con la edad, los intereses y el entorno de los estudiantes, incorporándolas de manera planificada en el currículo. Al utilizar otras opciones de materiales como simples o reciclables también permiten su aplicación en cualquier clase y de esta manera la lectoescritura deja de ser percibida como una tarea forzada y se convierte en una experiencia divertida que favorece el crecimiento integral de los niños.

Piaget: aprendizaje a través del juego

La teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget propone que los niños atraviesan cuatro etapas: sensoriomotora, preoperacional, operativa concreta y operativa formal. Estas etapas siguen un orden continuo y progresivo, en el que cada una se construye sobre la anterior, asemejando una escalera del desarrollo. A medida que los niños crecen, experimentan cambios en su forma de pensar, pasando de acciones simples basadas en los sentidos a un pensamiento más lógico y abstracto.

El aprendizaje basado en el juego se articula de manera coherente con esta teoría, ya que sostiene que el niño construye su propio conocimiento. Según McArdle (2021), indica que “Piaget y el aprendizaje basado en el juego parecen ir muy bien juntos porque las teorías piagetianas refuerzan la idea de que los niños aprenden jugando” (párr.1). Destacando que, al implementar el juego como un método de enseñanza, se vuelve un complemento esencial para el aprendizaje de los niños, permitiéndoles desarrollar el conocimiento de una manera natural y con un aprendizaje eficaz y sostenible a largo plazo.

A lo largo del desarrollo, el juego cambia desde actividades funcionales en los primeros años, hasta el juego simbólico y, posteriormente, juegos con mayor complejidad y con reglas más extensas, pero sin perder el interés de los participantes, motivando su participación. Estos

tipos de juegos reflejan el nivel cognitivo del niño y contribuyen eficazmente a su aprendizaje, permitiéndole explorar, representar la realidad y desarrollar habilidades cada vez más complejas. Piaget relaciona estas etapas con la evolución del juego infantil.

El aprendizaje a través del juego también favorece la autonomía y la resolución de problemas. En el juego se deben de tomar decisiones, experimentar dificultades y desarrollar de manera inconsciente habilidades cognitivas sin la presión de un entorno formal y provocando que se interesen y se mantengan activos.

Piaget menciona que el error es parte del aprendizaje, manifestando “comprender es inventar o reconstruir mediante la reinención”, lo cual indica que el juego siempre ofrece un espacio seguro para equivocarse y reconstruir el conocimiento, sin perder el enfoque de divertirse mientras aprenden.

Desde esta perspectiva, el rol del docente no es dirigir el aprendizaje, sino facilitar las herramientas que generan experiencias de juego significativas. El docente debe proporcionar materiales en situaciones que estimulen la curiosidad y la exploración. De acuerdo con Piaget, el aprendizaje auténtico ocurre cuando el niño es protagonista activo de su propio desarrollo, y el juego se convierte en el puente entre la experiencia y el conocimiento

Ferreiro y Teberosky en el proceso de lectoescritura

La teoría psicogenética de la lengua escrita, planteada por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky ha sido un pilar muy importante para entender la forma en que los niños desarrollan el proceso de la lectoescritura durante la educación inicial.

Desde este punto de vista el proceso de la lectoescritura no se considera como una memorización simple de sonidos y letras, más bien como un proceso dinámico donde el niño

puede crear significados aprovechando lo que tiene a su alrededor. Además, la lectoescritura cumple un papel crucial en el desarrollo integral en la primera infancia de los niños, en este sentido Carrasco (2024) señala que:

La lectoescritura debe ser fundamental desde el inicio escolar, porque leer y escribir sin error es indispensable en cualquier actividad o trabajo, esta habilidad es manifestada en la expresión oral de los estudiantes, reflejándose así mismo en su confianza y en la manera en que interactúan. (p. 18)

Esto demuestra la importancia de fomentar la lectoescritura desde la etapa inicial, porque en el transcurso de su desarrollo necesitan una evolución gradual de sus destrezas en la ejecución de tareas y actividades académicas, de trabajo y personales. Por ende, es indispensable la lectoescritura para el desarrollo integral de los niños y ellos estén preparados para cada situación.

De manera que, se convierte así en un requerimiento esencial para los docentes apliquen estrategias pedagógicas adecuadas para generar interés en los niños por la lectura y la escritura. Salvador y Guerrero (2022), indican que “la lectura y su comprensión suelen ser parte de las tareas requeridas por las asignaturas para el cumplimiento del desempeño educativo” (p. 3).

Por ello, el uso de cuentos, materiales didácticos, juegos y actividades lúdicas promueve un aprendizaje de mayor relevancia, apoyando la participación y desarrollando habilidades de comunicación en un ambiente estimulante.

Esto demuestra que leer no es solo una actividad académica indispensable, sino también un instrumento fundamental para la adquisición de conocimientos en todas las áreas. Por ende, es fundamental que los docentes fomenten su comprensión desde la primera infancia de los niños utilizando estrategias lúdicas para

convertirlas en motivadoras, entretenidas y significativas para que los niños se muestren participativos en clases y obtengan un desarrollo excepcional.

En términos generales, la teoría de Ferreiro y Teberosky nos permite entender que la lectoescritura es un proceso gradual, dinámico y constructivo. Considerando que el niño adquiere conocimientos a través de la mediación pedagógica y el contacto con el ambiente, lo cual establece bases firmes para su progreso académico.

Contexto educativo en el aprendizaje de la lectoescritura

El contexto educativo en el aprendizaje de la lectoescritura no se considera como un espacio aislado o limitado únicamente en clases, sino como un conjunto articulado de experiencias, interacciones y estímulos que acompañan al niño en su proceso de formación. De este modo, la lectura y la escritura se consolidan desde múltiples escenarios donde influyen factores sociales, culturales y emocionales que dan sentido al aprendizaje, permitiendo un mayor significado y cercanía a la realidad del niño.

De esta manera, el entorno educativo influye directamente en la forma en que los niños desarrollan sus habilidades lingüísticas, puesto que no solo tiene importancia lo que se enseña, sino también en cómo se enseña y en qué condiciones se aprende.

Un medio que promueva la participación activa, el diálogo y la curiosidad favorece que la lectoescritura deje de considerarse una actividad mecánica con el fin de convertirse en una herramienta de expresión y comprensión del entorno (Cantón et al., 2025).

Por lo tanto, las actividades que se aplican dentro del contexto educativo cumplen un papel esencial, pues son el medio mediante el cual se consolida el aprendizaje. Actividades

como la lectura compartida, la escritura guiada o el uso de recursos didácticos permiten que los estudiantes se relacionen con el lenguaje de manera dinámica. Estas estrategias fortalecen habilidades técnicas y fomentan el interés por aprender, creando un vínculo más cercano entre el estudiante y el proceso educativo.

Según investigaciones de Loor et al. (2025), muestran que la implementación de estrategias didácticas planificadas correctamente contribuye significativamente al desarrollo de la lectoescritura, permitiendo adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes y promover un aprendizaje más participativo. Por tanto, las actividades dejan de ser simples ejercicios repetitivos para transformarse en experiencias que estimulan el pensamiento, la creatividad y la comprensión.

Es importante entender que el aprendizaje de la lectoescritura no solo representa adquirir habilidades básicas de lectura y escritura, sino también desarrollar capacidades cognitivas más elaboradas, como la interpretación, el análisis y la reflexión.

Estas capacidades se refuerzan cuando el contexto educativo brinda oportunidades continuas de interacción con textos, ideas y experiencias que estimulen el interés del estudiante y motiven su participación activa en su proceso educativo.

Por ende, los beneficios de un pertinente contexto educativo se observan en el desarrollo integral del estudiante, convirtiéndose la lectoescritura en un soporte fundamental para el aprendizaje de otras áreas del conocimiento.

Cuando el estudiante logra comprender lo que lee y puede expresarse escribiendo sus ideas, tiene mayores posibilidades de actuar con autonomía satisfactoriamente en diferentes ámbitos académicos y sociales, fortaleciendo su autonomía y confianza. Según investigaciones realizadas por Verdezoto et al. (2023):

Los resultados revelan la necesidad de superar desafíos en el hábito lector y en la metodología educativa. Una educación sólida en lectoescritura no solo fortalece las habilidades comunicativas, sino que también empodera a los estudiantes para un aprendizaje más profundo y significativo. (p. 77)

Comprender el contexto educativo en el aprendizaje de la lectoescritura implica reconocer la importancia de generar espacios significativos donde el estudiante tenga la oportunidad de explorar, experimentar y construir conocimiento. Las actividades y los beneficios que emergen de este proceso demuestran que enseñar a leer y escribir implica algo más que transmitir conocimientos; se trata de formar estudiantes con la capacidad necesaria de pensar, interpretar y participar activamente en la sociedad, fortaleciendo así una educación más humana y transformadora.

Por ende, al estudiar los problemas y debilidades actuales para la adquisición de habilidades de lectoescritura, se puede recomendar que las instituciones podrían implementar en la planificación de los contenidos impartidos por los docentes, actividades interactivas que capten el interés de los niños para potenciar el aprendizaje autónomo y perdurable.

Entre las estrategias que se puede incorporaron están los juegos de rimas, cuentacuentos interactivos, búsqueda del tesoro, trazado de letras con materiales sensoriales, entre otros más que pueden funcionar perfectamente para un desarrollo adecuado de estas capacidades.

Finalmente, las instituciones pueden agregar capacitaciones cortas por cada grupo de docentes para la adecuada estructuración de los nuevos métodos de aprendizaje por aplicar en las clases de los niños. Esto permitirá tener resultados positivos en su desarrollo y fortalecimiento de sus capacidades lectoescritoras.

METODOLOGÍA

El siguiente trabajo investigativo se realizó por medio de estudios bibliográficos utilizando un enfoque cualitativo, y basado en métodos de búsqueda para la recopilación de información seleccionando fuentes confiables que contienen datos con una base fundamentada. Las fuentes de información son herramientas o recursos que cumplen con la necesidad de información, la finalidad de las fuentes de información es facilitar la localización e identificación de documentos (Lima & Martínez, 2023).

Asimismo, utilizando estos métodos y técnicas se tiene como propósito indagar en la importancia de implementar estrategias lúdicas para la mejora de las habilidades de lectoescritura en la primera infancia.

La técnica de la observación es un procedimiento de investigación por el cual se documenta el estudio del comportamiento y el actuar de los individuos, grupos o hechos en su entorno natural. La observación puede ser analizada de manera sistemática y controlada, o de un modo más informal y descriptiva (Medina et al., 2023).

La observación forma parte indispensable en el proceso de investigación para lograr mantener un control y orden adecuado con las normas a seguir para una precisa y eficaz metodología.

Siendo la recolección, análisis, identificación y organización de datos, una estructura adecuada para el manejo de información que se contribuye para el conocimiento científico en donde se aporta también con evidencias fundamentadas.

Los datos de este trabajo se obtienen minuciosamente para que de manera confiable puede ser utilizado en futuras investigación y resolución de problemas.

Durante proceso de la investigación se consultaron las bases de datos Scielo, Dialnet, Google académico, Redalyc, entre otros más,

con términos como “estrategias lúdicas”, “lectoescritura en educación inicial”, “técnicas de desarrollo para la lectoescritura”, “estrategias de lectoescritura”, “importancia de la lectoescritura”, condicionando los resultados a publicaciones únicamente del año 2021 al año 2026 en el idioma español idealmente, porque se tiene como objetivo un público en concreto que están en la búsqueda del mismo problema y las mismas intenciones, proporcionando así una mejor divulgación de los conocimientos establecidos en este estudio.

Se realizó una exclusión de características que podrían parecer interesantes para incorporar en el proyecto, pero sin duda, la mejor opción es centrar el estudio en un lugar más específico en donde se tiene una mejor visión de la realidad, siendo así que, se evita tener como prioridad temas muy generales como únicamente “Educación en niños”, “Aprendizaje infantil” o “Desarrollo inicial”, porque son temas muy extensos en donde no está completamente relacionado el mismo objetivo, ya que este estudio está enfocado en las estrategias lúdicas para el desarrollo de las habilidades de lectoescritura, priorizado en los niños de 3 a 5 años.

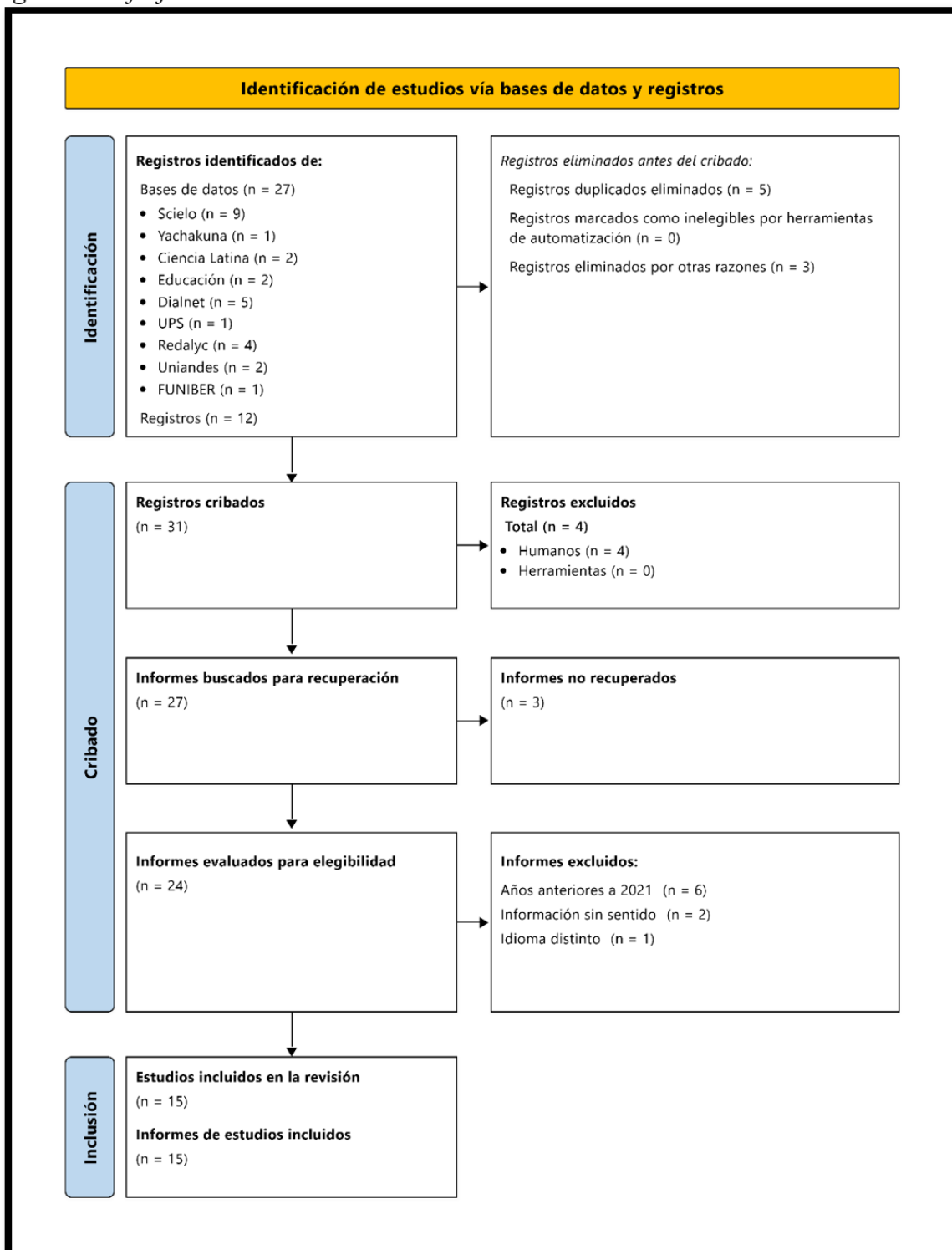
Por consiguiente, para un mejor manejo de las fuentes incluidas, el instrumento utilizado incluyó un diagrama de flujo, en el cual se organizaron de forma sistemática las bases teóricas, facilitando la selección y filtrado de aquellas bases que se alinean con los objetivos de estudio.

No obstante, se empleó también una matriz de congruencia para estructurar y relacionar los elementos fundamentales de la investigación, garantizando la coherencia entre el problema, objetivos, variables y resultados.

La implementación del contenido obtenido de otros autores, se analizó para poder difundir y plasmar los datos relacionados con el estudio. Obteniendo así fuentes con enlaces digitales verificados acorde a una adecuada integridad, para ofrecer una suficiente confiabilidad y

vigencia de la información recopilada. Como resultado se ofrece una calidad de investigación que disminuye probabilidades de errores de contenido inconcluso o accesos dañados a las fuentes utilizadas.

Figura 1
Diagrama de flujo



Nota. El diagrama de flujo representa el proceso de organización, selección y depuración de las bases teóricas utilizadas en el estudio.

Resultados

Tabla 1
Bases bibliográficas con autores

| Tema | Objetivo | Metodología | Resultados | Discusión | Conclusiones | Autores | Link |
|---|--|--|---|---|--|------------------------------|---|
| Estrategias lúdicas para la mejora de la lectoescritura en alumnos de Educación General Básica. | Describir los beneficios que conlleva la aplicación de estrategias lúdicas en la enseñanza de lectoescritura en alumnos de Educación General Básica en el Ecuador. | Deductivo y la investigación documental con enfoque cualitativo. | Se identificó un déficit en el uso de metodologías lúdicas por parte de los docentes, las cuales afectan directamente el aprendizaje. | Las estrategias lúdicas mejoran la lectura y escritura, favoreciendo aprendizajes significativos y funcionales. | Se determinó la factibilidad de aplicar estrategias lúdicas en Lengua y Literatura, debido a su influencia positiva en el aprendizaje de la lectoescritura. | Causapud y Maiguashca (2023) | https://revisita.uisrael.edu.ec/index.php/rcui/article/view/694/737 |
| Actividades Lúdicas para mejorar la lectoescritura en los estudiantes de básica elemental. | Establecer la relación entre las actividades lúdicas y las competencias lectoescritoras. | Enfoque cualitativo. Con un diseño cuasiexperimental. | Se evidenciaron debilidades en las competencias lectoescritoras, por lo que se implementaron actividades lúdicas para mejorar el aprendizaje. | La lectura debe abordarse directamente y, ante deficiencias, realizar ajustes e incorporar estrategias complementarias. | Se demuestra la importancia de aplicar actividades basadas en el juego para superar los desafíos en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. | Martínez y Marín (2025) | https://cienciaeducacion.com/index.php/journal/article/view/zenodo.17317224/1434 |
| Uso de estrategias lúdicas para fortalecer la | Analizar el impacto del juego como mediador | Enfoque de investigación cualitativo, | Los juegos implementados contribuyen al desarrollo de la | Se coincide en que el juego no es una actividad complementaria, | Se concluye que las estrategias lúdicas no solo mejoran el aprendizaje de la | Calle et al. (2025) | |

| | | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|---|
| lectoescritura en los primeros años de Educación Básica. | pedagógico en el aprendizaje de la lectoescritura. | exploratorio-descriptivo | conciencia fonológica, el reconocimiento alfabético, la comprensión lectora y la escritura inicial. | sino un eje fundamental del proceso de alfabetización inicial. | lectoescritura, sino que también promueven un ambiente inclusivo, creativo y afectivo. | https://revista.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/view/606/633 |
| Estrategias lúdicas para el aprendizaje de las macro destrezas en Lengua y Literatura. | Aplicar estrategias lúdicas para el desarrollo del aprendizaje de las macro destrezas en el área de lengua y literatura. | Se aplica una metodología mixta, utilizando, diagnóstico de las macro destrezas, con base en Lengua y Literatura. | Se demostró la eficacia de la estrategia utilizada, a partir de los resultados obtenidos. | Respaldan la afirmación de que el juego constituye una herramienta metodológica para la enseñanza. | Se evidencia que los juegos benefician el desarrollo en diversas áreas del aprendizaje en niños y adolescentes. | https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2353/1826 |
| Estrategias Lúdicas en la enseñanza de la lectoescritura. | Determinar estrategias lúdicas que favorezcan el fortalecimiento del proceso de enseñanza de la lectoescritura en estudiantes. | Diseño de investigación se realizó mediante encuestas y la investigación basada en bibliografías y de manera cualitativa. | Se obtuvo una aceptación para aplicar las estrategias lúdicas como juegos de aprendizaje en los estudiantes. | Implementar más capacitaciones sobre estrategias lúdicas para fortalecer las propuestas pedagógicas. | Los estudiantes retienen mejor lo que aprenden cuando lo descubren a través del juego ya que despierta el interés. | https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstream/860a1171-0e1f-4a86-9ce0-2845d9d34ff |
| Estrategias lúdicas para fomentar el aprendizaje significativo en educación | Analizar críticamente la evidencia científica sobre la efectividad de las estrategias | Revisión sistemática cualitativa, utilizando la guía PRISMA. | Las estrategias mejoran el aprendizaje, materializan conceptos abstractos en | La implementación óptima requiere marcos pedagógicos coherentes, como | Concluye la necesidad de una integración curricular sistemática para maximizar su | https://revistatamerito.org/index.php/merito/articulo |

| | | | | | |
|---|--|---|--|--|--|
| primaria, una revisión sistemática. | lúdicas para promover el aprendizaje significativo en estudiantes. | matemáticas y, mediante gamificación, potencian la lectoescritura. | el Diseño de Estudio Lúdico. | potencial mediante recursos estructurados vinculados a la práctica lúdica. | |
| Estrategias lúdicas y la lectoescritura en estudiantes de primer grado de primaria, de las instituciones educativas de la provincia de Piura. | Determinar la relación entre las estrategias lúdicas y la lectoescritura en estudiantes de primer grado de primaria. | Se determinó que la correlación entre las estrategias lúdicas y la escritura fue un nivel moderadamente fuerte. | Se puede afirmar que la estimulación sensorial incidió significativamente en el desarrollo de la motricidad fina. | Se evidencia que los estudiantes muestran interés en descubrir y aplicar sus habilidades de lectura y escritura. | Rondoy (2024) https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/37523/ESTRATEGIAS_LUDICAS_LECTOESCRITURA RON |
| La lectoescritura como elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de Básica Media. | Analizar la lectoescritura como elemento fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. | Se identificaron dificultades en la comprensión lectora; sin embargo, la estrategia permitió que los estudiantes expresaran sus ideas y pensamientos. | Para lograr una lectoescritura significativa, los docentes deben comprender que leer y escribir varían según el tipo de texto. | En conclusión, la lectoescritura debe ser fundamental para el aprendizaje de los estudiantes desde el principio de la educación. | Pisco y Bailón (2023) https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1658 |
| La Lúdica como Recurso para el | Realizar una revisión documental | Se obtuvo que existe relación entre las | Se desarrolló un marco teórico con subpuntos sobre | La lectoescritura es un de las competencias clave | Hernández (2024) |
| | Enfoque de revisión documental, lo | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|---|---|--|
| <p>Aprendizaje de la Lectoescritura en la Educación Inicial.</p> | <p>entorno a la lúdica como recurso para el aprendizaje de la lectoescritura en la educación inicial.</p> | <p>cual constituye una metodología cualitativa fundamentada en la búsqueda de literatura confiable y actualizada.</p> | <p>estrategias de ludificación y los intereses del niño.</p> | <p>ludificación, aprendizaje de la lectoescritura y apropiación mediante la lúdica.</p> | <p>en el aprendizaje integral durante la primera infancia.</p> | <p>https://mla-latinoamericana.org/index.php/journal/article/view/36/10 3</p> |
| <p>Estrategias lúdicas para el desarrollo del lenguaje en niños entre 4 a 5 años de la escuela de educación básica, ciudad de Loja.</p> | <p>Analizar el desarrollo del lenguaje de los niños de 4 a 5 años, para diseñar estrategias lúdicas que favorezcan las habilidades lingüísticas.</p> | <p>Contiene un enfoque cuantitativo, se midió la variable con datos cuantificados. El instrumento aplicado fue el Test de Tepsi.</p> | <p>Indican que la mayoría de los estudiantes alcanzaron un perfil de normalidad, mientras que un porcentaje menor presenta riesgo.</p> | <p>Ante niños en riesgo y con retraso, los docentes pueden fortalecer la conciencia fonológica y el vocabulario mediante estrategias lúdicas.</p> | <p>Se diseña una guía de estrategias lúdicas basadas en el juego para que los docentes apliquen en clases.</p> | <p>Retete (2025) https://ciencia-latina.org/index.php/ciencia/article/view/19282/27585</p> |
| <p>Estrategias de enseñanza de la lectoescritura aplicadas por los docentes del segundo ciclo año 2023.</p> | <p>Analizar las estrategias de enseñanza de la lectoescritura que aplican los docentes del segundo ciclo.</p> | <p>Enfoque mixto que utiliza la encuesta como técnica de recolección de datos a través de un instrumento documental, cuestionario y entrevistas.</p> | <p>Los resultados fueron alentadores: al final del segundo ciclo, el 90% de los niños leía comprensivamente y escribía diversos tipos de textos.</p> | <p>La lectura en voz alta es realizada por el docente considerado uno de los factores más influyentes en el desarrollo integral del niño.</p> | <p>Se concluye que las estrategias de enseñanza de la escritura son imprescindibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> | <p>Vargas (2023) https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1201</p> |
| <p>Enseñanza de la</p> | <p>Diseñar una estrategia</p> | <p>Es tipo descriptiva y posee un</p> | <p>El resultado fue que las estrategias</p> | <p>El impacto en habilidades clave</p> | <p>Es importante abordar las</p> | <p>Alvarado (2025)</p> |

| | | | | | | |
|--|---|--|--|--|---|---|
| lectoescritura: propuesta del método global para fortalecer habilidades lingüísticas. | metodológica basada en el método global para la mejora de la lectoescritura para los estudiantes. | enfoque mixto. El diseño empleado fue descriptivo y propositivo. | metodológicas basadas en el método global permiten promover la mejora de la lectoescritura. | muestra una tendencia similar a la de otros estudios sobre metodologías innovadoras en educación básica. | dificultades de lectoescritura con enfoques metodológicos adaptados al contexto y necesidades de los estudiantes. | https://doi.org/10.69821/REMUUVAC.v2i1.127 |
| Artes y Lectoescritura en niños de 5 a 6 años. | Determinar la incidencia del arte en el aprendizaje de la lectoescritura en niños de 5 a 6 años. | Cuanti-cualitativo, descriptivo, bibliográfico, documental y de campo, de tipo descriptivo, no experimental y transversal. | Los resultados evidenciaron que los docentes no aplican guías de actividades, aunque elaboran material didáctico. | El arte influye en el aprendizaje de la lectoescritura, sin embargo, la ausencia de materiales afecta el desarrollo de aprendizaje. | Concluyen que el arte favorece el interaprendizaje de la lectoescritura, aunque su uso sigue siendo limitado por las condiciones institucionales. | http://dx.doi.org/10.21503/cyd.v27i2.2623 |
| Estimulación sensorial para el desarrollo del pensamiento espacial en niños de 3 a 5 años | Mostrar la necesidad del fortalecimiento de la lectoescritura para los estudiantes. | Tiene un enfoque cualitativo caracterizado por descriptiva y bibliográfica. | Evidencian la necesidad de fortalecer la lectoescritura con estrategias didácticas multidisciplinares. | Fortalecer la lectoescritura necesita de estrategias didácticas, mejorando el desarrollo educativo. | Concluye que fortalecer la lectoescritura utilizando estrategias didácticas mejora el aprendizaje y aporta al desarrollo académico. | https://revistas.uh.cu/revista/article/view/3742/3279 |
| Impacto de las estrategias lúdico-pedagógicas en el desarrollo de la lectoescritura en niños de educación inicial. | Análisis del impacto de las estrategias lúdico-pedagógicas en el desarrollo de la lectoescritura en niños de educación inicial. | Enfoque mixto con alcance explicativo. | Los resultados evidencian que las estrategias lúdico-pedagógicas mejoran significativamente la lectoescritura inicial. | Se comprende que el desarrollo de la lectoescritura no depende solo de actividades aisladas, sino de la aplicación de estrategias lúdicas. | Las estrategias fortalecen eficazmente la lectoescritura en la primera infancia, especialmente cuando el docente emplea recursos tecnológicos. | https://doi.org/10.70577/26b40i88 |

Nota. Matriz de congruencia donde se detallan las bases teóricas de soporte de esta investigación

Las estrategias lúdicas han aumentado su relevancia en el ámbito educativo por la capacidad de convertir el aprendizaje de la lectoescritura en una experiencia sustancial. Por ende, diferentes estudios coinciden que el juego no solamente motiva, sino también simplifica la comprensión y apropiación de habilidades lingüísticas. Martínez y Marín (2025), Cuasapud y Maiguashca (2023), y Calle et al. (2025), enfatizan que el uso de estrategias lúdicas permite mejorar la lectura y escritura, al fortalecer la comprensión, la participación voluntaria y el pensamiento reflexivo en niños de educación inicial.

Por consiguiente, el aprendizaje a través del juego promueve un entorno más flexible y cercano, lo que influye en la resistencia hacia actividades tradicionales. Por lo tanto, cuando los niños se relacionan con cuentos, dramatizaciones o juegos de palabras, no solamente fortalecen habilidades cognitivas, sino también emocionales. El aprendizaje deja de ser percibido como una obligación y se transforma en una experiencia atractiva que incentiva la curiosidad y el interés activo por leer y escribir.

Por otro lado, Luzuriaga, Varguillas (2021) y Rondoy (2024) indican que las estrategias lúdicas no solamente influyen en el rendimiento académico sino también en la formación integral del niño. Estas metodologías potencian la comunicación oral y escrita, de manera simultánea fomentan valores como el compañerismo y la cooperación. Incluso, al incorporar actividades grupales, desarrollan habilidades sociales que generan un ambiente de aprendizaje más involucrado y respetuoso.

Estos beneficios demuestran que el juego cumple un papel importante, como vínculo entre lo académico y lo social, al permitir que los estudiantes se expresen con mayor seguridad. Al encontrarse en un ambiente más cómodo, aumentan voluntariamente su participación y mejoran la capacidad de atención, lo que beneficia directamente su comprensión lectora. Sin embargo, es importante resaltar que

estos resultados se sustentan en una correcta planificación docente, puesto que la simple implementación del juego sin consolidar objetivos claros puede limitar su impacto educativo.

En otro aspecto, Mera et al. (2026) reconocen que el rol del docente es de vital importancia en la incorporación de estrategias lúdicas. Resulta insuficiente únicamente influir actividades recreativas, porque es necesaria una guía estructurada para asegurar aprendizajes significativos. Es por eso que la mediación pedagógica propicia orientación a la interacción, promover la reflexión y desarrollar conocimientos, lo que permite que el estudiante no solo interactúe, más bien comprenda lo que aprende.

En base a esta idea, se puede determinar que la falta de capacitación docente representa una de las principales limitaciones en la implementación de estas estrategias. Sin embargo, tal como menciona Jiménez (2025), aunque existen instituciones que incluyen la innovación en sus planificaciones, aun mantienen prácticas tradicionales basadas en la memorización. Esto crea una división entre el potencial del enfoque lúdico y su implementación real en clase, lo que afecta directamente el desarrollo de habilidades de lectoescritura.

Con respecto a las dificultades de aprendizaje, Pisco, Bailón (2023) y Retete (2025) demuestran que muchos estudiantes reflejan problemas en la comprensión lectora, la fluidez y la expresión escrita. Estas deficiencias tienden a estar asociadas a metodologías poco interactivas y a la escasez de estimulación correcta. Por consiguiente, las estrategias lúdicas emergen como alternativa efectiva para cumplir necesidades, especialmente en estudiantes con formas diferentes de aprendizaje.

De esta manera, la implementación del juego permite reestructurar a diferentes perfiles, al favorecer la inclusión educativa. Los estudiantes con deficiencias pueden interactuar sin temor

a equivocarse, lo que fortalece su confianza y motivación. Por lo tanto, también se identifican factores externos que afectan negativamente, como la carencia de apoyo familiar o el uso restringido de recursos didácticos, lo que demuestra que el aprendizaje se trata de un proceso de múltiples factores.

En torno a la innovación pedagógica, Carrasco (2025) y Alvarado (2025) resaltan la importancia de aplicar recursos tecnológicos y metodologías estructuradas para impulsar el aprendizaje. La ludificación, en particular, ha demostrado ser influyente para mejorar la ortografía, la escritura y la comprensión lectora. De esta manera, el método global facilita la opción de abordar la lectoescritura desde un ángulo más enfocado, lo que permite la comprensión de palabras complejas en lugar de estar desarticuladas.

Estos enfoques demuestran que la incorporación en conjunto de estrategias tradicionales e innovadoras, puede generar resultados satisfactorios. Sin embargo, la escasa implementación práctica en algunos estudios restringe la verificación de su impacto real. Por eso es necesario seguir con la investigación y aplicación de estas propuestas en contextos educativos, con la finalidad de validar su eficacia y acoplarlas a las necesidades que actualmente el sistema educativo requiere.

Desde una visión más extensa, Hernández (2024) y Vargas (2023) están de acuerdo en que, pese a los avances teóricos, las estrategias lúdicas se mantienen escasamente empleadas en la práctica docente. Esto surge, en gran medida, por la preferencia de métodos tradicionales y a la falta de orientación de cómo y cuándo implementar estas estrategias. No obstante, ambos autores afirman que la implementación adecuada puede desarrollar actitudes positivas hacia la lectoescritura.

Finalmente, Mendieta et al. (2024), Pisco y Navarrete (2021) evidencian la importancia de integrar métodos de enfoque multidisciplinarios,

como el arte, para fortalecer el aprendizaje de la lectoescritura. Estas iniciativas permiten desarrollar un aprendizaje más integral, en los cuales los estudiantes no solamente obtienen habilidades lingüísticas, más bien fortalecen su creatividad y capacidad de expresión. En definitiva, las estrategias lúdicas simbolizan una herramienta clave para mejorar la enseñanza, bajo la condición de que se implementen de manera planificada y contextualizada.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos demuestran que las estrategias lúdicas influyen positivamente en el desarrollo de habilidades lectoescritoras, al generar un aprendizaje activo, dinámico y significativo. Se coincide con Piaget, que el juego se observa como mediador por el cual los niños fortalecen su conocimiento, al interactuar con su entorno y desarrollar capacidades cognitivas fundamentales. Por ende, las actividades lúdicas no únicamente aumentan la motivación, sino que también permiten la comprensión progresiva del lenguaje escrito en el ámbito de educación infantil.

Incluso Ferreiro y Teberosky comparte que comprender también que la lectoescritura es un proceso constructivo por el cual el niño diseña y adapta hipótesis sobre el sistema de escritura. El contexto educativo y la involucración docente se concluyen fundamentales para el éxito de estas estrategias, ya que su implementación intencional genera experiencias significativas. Sin embargo, se encuentran limitaciones relacionadas con la corta planificación, lo que requiere la necesidad por fortalecer la aplicación sistemática de recursos lúdicos en clase.

CONCLUSIÓN

Se concluye que las estrategias lúdicas se posicionan como una herramienta pedagógica fundamental al permitir la adquisición de habilidades lectoescritoras en la primera infancia. Su aplicación crea ambientes de aprendizaje

activos, donde el niño toma un rol crucial en la formación de su conocimiento. De acuerdo con Piaget, el juego se consolida como un recurso indispensable en el desarrollo cognitivo, por otro lado, el punto de vista de Ferreiro y Teberosky enfatiza la importancia de respetar las etapas de desarrollo.

Asimismo, el impacto de las estrategias lúdicas al ser dinámicas y divertidas influye enormemente a la calidad de aprendizaje y desarrollo de sus capacidades. Por estas razones es de vital importancia planificar prácticas pedagógicas innovadoras que involucren el juego como método principal porque contribuye significativamente al desarrollo académico, pero sin embargo también al desarrollo integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. (2025). Enseñanza de la lectoescritura: propuesta del método global para fortalecer habilidades lingüísticas. *Revista REMUVAC*. <https://doi.org/10.69821/REMUUVAC.v2i1.127>
- Borbor, B., Zambrano, Y., Zambrano, J., Palma, A., & Guaman, C. (2024). Desarrollo de las habilidades básicas mediante el juego: Un enfoque científico. *Ciencia Latina*. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/13211/19036>
- Calle, A. J., Molina, J. D., Agualongo, G. M., Tinoco, A. D., Mera, C. A., & Chacha, G. N. (2025). Uso de estrategias lúdicas para fortalecer la lectoescritura en los primeros años de Educación Básica. *Revista Gnrand*. <https://doi.org/https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.606>
- Cantón, D., Sánchez, M., Toledo, J., & Alvarado, G. (2025). La lectoescritura en el contexto educativo contemporáneo. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3914>
- Carrasco, M. (2025). Estrategias lúdicas para fomentar el aprendizaje significativo en educación primaria, una revisión sistemática. *Revista Mérito*. <https://revistamerito.org/index.php/merito/article/view/1869/3558>
- Cuasapud, J., & Manguashca, M. (2023). Estrategias lúdicas para la mejora de la lectoescritura en alumnos de Educación General Básica. *Uisrael Revista Científica*. <https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/rcui/article/view/694/737>
- Hernández, L. (2024). La Lúdica como recurso para el aprendizaje de la lectoescritura en la educación inicial. *Multidisciplinary Latin American Journal*. <https://mlaj-revista.org/index.php/journal/article/view/36/103>
- Jiménez, D. (2025). Estrategias Lúdicas en la enseñanza de la lectoescritura. Título (Licenciatura). Universidad de Guayaquil. <https://repositorio.ug.edu.ec/server/api/core/bitstreams/0ac2c1c0-7378-4060-91b9-a8af1aff57f0/content>
- Jiménez, O., Carpio, D., Alban, C., Saona, R., & Torres, K. (2026). La animación a la lectura y escritura como eje transformador del desarrollo de las competencias lectoras: revisión sistemática. *Polo del Conocimiento*. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/11514/29667>
- Lima, M., & Martínez, S. (2023). Estudio de la calidad de las fuentes de información en el desarrollo de investigaciones universitarias, experiencias universitarias. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. <https://revistalatam.redilat.org/index.php/lt/article/view/1134/1458>
- Loor, J., Posligna, T., Cevallos, G., & Parrales, A. (2025). Estrategia Didáctica de lectoescritura infantil en el proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes del subnivel básica media. *Revista Alcance*. <https://alcance.unesum.edu.ec/index.php/alcance/article/view/102/135>

- Luzuriaga, C., & Varguillas, C. (2021). Estrategias lúdicas para el aprendizaje de las macro destrezas en Lengua y Literatura. *Uniandes Episteme*. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2353/1826>
- Martínez, K., & Marín, M. (2025). Actividades Lúdicas para mejorar la lectoescritura en los estudiantes de básica elemental. *Ciencia y Educación*. <https://cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/zenodo.17317224/1434>
- McArdle, J. (2021). Piaget and play based learning. <https://doi.org/https://www.myteachingcupboard.com/blog/piaget-and-play-based-learning-1>
- Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., & Castillo, R. (2023). Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación. *INUDI PERÚ*. <https://editorial.inudi.edu.pe/index.php/editorialinudi/catalog/view/90/133/157>
- Mendieta, L., Chunga, J., Mendieta, L., Peralta, J., & Zamora, L. (2024). Arte y Lectoescritura en niños de 5 a 6 años. *Ciencia y Desarrollo*. Universidad Alas Peruanas. <http://dx.doi.org/10.21503/cyd.v27i2.2623>
- Mera, T., Ortiz, E., Robayo, N., Ortiz, R., & Vasconez, N. (2026). Impacto de las estrategias lúdico-pedagógicas en el desarrollo de la lectoescritura en niños de educación inicial. *Revista Científica Innovación Integral*. <https://doi.org/10.70577/26b40j88>
- Morales, L., & Pulido, O. (2023). Alfabetización inicial: travesías al mundo de la lectura y la escritura. *Praxis y Saber*. <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n37.2023.16292>
- Pisco, J., & Bailón, A. (2023). La lectoescritura como elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de Básica Media. 593 Digital Publisher. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1658>
- Pisco, J., & Navarrete, Y. (2021). El fortalecimiento de la lectoescritura: una necesidad en estudiantes de educación general básica. *Estudios Del Desarrollo Social: Cuba Y América Latina*. <https://revistas.uh.cu/revflacso/article/view/3742/3279>
- Retete, M. (2025). Estrategias Lúdicas para el desarrollo del lenguaje en niños de entre 4 a 5 años de la escuela de educación básica, ciudad de Loja. *Ciencia Latina*. Contiene un enfoque cuantitativo, se medio la variable con datos cuantificados. El instrumento aplicado fue el Test de Tepsi.
- Rondoy, K. (2024). Estrategias Lúdicas y la lectoescritura en estudiantes de primero de primaria, de las instituciones educativas de la provincia de Piura, Piura. Título (Licenciatura). Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/37523/ESTRATEGIAS_LUDICAS_LECTOESCRITURA_RONDOY_PE%20c3%91A_KAREN.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Salvador, S. P., & Guerrero, G. H. (2022). Estrategias metodológicas Innovadoras para la comprensión lectora. *SATHIRI*, 17. https://doi.org/https://www.academia.edu/93406479/Estrategias_metodol%C3%B3gicas_innovadoras_para_la_comprensi%C3%B3n_lectora
- Santos, S. (2021). El desarrollo del lenguaje en Educación Infantil . Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/49045/TFG-G4891.pdf?sequence=1>
- Savina, C. T. (2024). ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA MEJORAR LA LECTOESCRITURA EN NIÑOS Y NIÑAS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 389, NIEVA, CONDORCANQUI, 2023. Repositorio untrm, 18-95. <https://doi.org/https://repositorio.untrm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14077/4296/Savina%20Tineo%20Carrasco%20-%20FECICO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vargas, J. (2023). Estrategias de enseñanza de la lectoescritura aplicada por los docentes del segundo ciclo año 2023. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1201>

Vásquez, L., & Reynoso, M. (2025). Aprendizaje significativo y su impacto en la transformación educativa: Una revisión sistemática. Horizontes. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1101>

Verdezoto, N., Moyano, T., & Nuñez, F. (2023). La Lectoescritura y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños de Educación General Básica. Explorador Digital. <https://cienciadigital.org/revistacienciadigital2/index.php/exploradordigital/article/view/2684/6723>

Estimulación sensorial en el desarrollo cognitivo en la primera infancia

Sensory stimulation in cognitive development in early childhood

Andrade Loja Joy Maytte¹ León Anastacio Arianna Nathaly² Sánchez Aguilar Joselyn Anabel³

Nicole Andre Tama Lainez⁴

Resumen

El presente artículo examina la influencia de la exploración sensorial en la adquisición y estructuración del aprendizaje durante la primera infancia. A través de una revisión bibliográfica cualitativa con diseño descriptivo, se analizaron producciones científicas recientes (2021-2026) que destacan la importancia de los estímulos sensoriales como la vía principal de acceso al conocimiento. Los hallazgos indican que la repetición de experiencias perceptivo-sensoriales favorece el fortalecimiento sináptico y la consolidación de redes neuronales. Se concluye que la praxis educativa debe priorizar el diseño de ambientes didácticos multisensoriales para potenciar las capacidades cognitivas y motoras del infante desde sus raíces biológicas.

Palabras clave: Estimulación sensorial, desarrollo cognitivo, primera infancia, psicomotricidad, plasticidad cerebral.

Abstract

This article examines the influence of sensory exploration on the acquisition and structuring of learning during early childhood. Through a qualitative literature review with a descriptive design, recent scientific publications (2021-2026) were analyzed, highlighting the importance of sensory stimuli as the primary pathway to knowledge. The findings indicate that the repetition of perceptual-sensory experiences promotes synaptic strengthening and the consolidation of neural networks. It is concluded that educational practice should prioritize the design of multisensory learning environments to enhance the infant's cognitive and motor abilities from their biological foundations.

Keywords: Sensory stimulation, cognitive development, early childhood, psychomotricity, brain plasticity.

1. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0009-0009-9026-829X>. joy.andradel@ug.edu.ec

2. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0009-0004-8905-7720>. leonariana764@gmail.com, arianna.leona@ug.edu.ec

3. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0009-0008-1707-9444>. joselyn.sanchezag@ug.edu.ec

4. Universidad de Guayaquil. tamaandrea994@gmail.com, nicole.tamal@ug.edu.ec, nicoletama24@instituto.edu



INTRODUCCIÓN

La plasticidad cerebral, definida como la capacidad intrínseca del sistema nervioso para reorganizar su estructura y funciones en respuesta a estímulos del entorno, constituye la base sobre la cual se erige la arquitectura cerebral en la primera infancia. Bajo esta premisa, la estimulación sensorial no es solo un complemento pedagógico, sino el detonante fundamental para la formación de conexiones sinápticas que sustentan el desarrollo cognitivo posterior.

Este proceso no es meramente receptivo, sino una interacción activa donde la exploración del entorno permite al infante estructurar nociones del mundo, transformando sensaciones en percepciones con significado que alimentan funciones superiores como la atención y la memoria. La evidencia científica sostiene que el aprendizaje temprano es vivencial; por tanto, el diseño de ambientes enriquecidos no solo potencia la curiosidad, sino que previene dificultades futuras en el lenguaje y la lectoescritura.

Metodología

La presente investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo que permite profundizar en la complejidad del neurodesarrollo infantil. Este proceso se analiza no como una abstracción, sino como el eje fundamental de los procesos de desarrollo en la etapa inicial. Como señalan López et al. (2026), este enfoque permite interpretar la realidad desde una perspectiva holística, donde la comprensión de los procesos biológicos y pedagógicos que trasciende el análisis estadístico, la complejidad del desarrollo integral y aprendizaje.

En cuanto al diseño, el estudio es de tipo exploratorio-descriptivo, orientado a examinar y sintetizar el estado del arte sobre la estimulación sensorial en la primera infancia. Este diseño es fundamental para “identificar patrones y brechas

en el conocimiento científico actual” (López et al., 2026, p. 84), facilitando una base sólida para proponer nuevas estrategias didácticas que respondan a las necesidades del neurodesarrollo contemporáneo.

La estrategia metodológica principal consistió en una revisión documental, seleccionada por su idoneidad para articular marcos pedagógicos y evidencias de neurociencia sin necesidad de intervención directa en centros escolares. Esta modalidad permite una triangulación teórica exhaustiva, donde se contrastan diversas posturas para llegar a una síntesis coherente sobre el impacto de los sentidos en el aprendizaje (Torres et al., 2025).

Para ello, se definió una “población” documental compuesto por un corpus de literatura académica que incluye libros especializados, capítulos monográficos y artículos científicos de revistas indexadas. De acuerdo con Mendieta Toledo et al. (2023), la selección de fuentes en repositorios de alto impacto como Yachakuna, Ciencia y Desarrollo y Revista Conrado asegura que la base teórica del estudio posea el rigor científico necesario para validar las conclusiones pedagógicas propuestas.

Las fuentes se seleccionaron bajo criterios de pertinencia temática, calidad editorial y una ventana de actualidad que prioriza el periodo 2021-2026. Esta delimitación temporal es crucial, dado que, según Pérez y García (2024), los avances en neuroeducación durante el quinquenio han redefinido la comprensión de la plasticidad cerebral, haciendo que las investigaciones anteriores a este periodo deban ser contrastadas con los nuevos hallazgos biológicos.

Se definió un corpus documental compuesto por literatura académica de repositorios de alto impacto como Yachakuna, Ciencia y Desarrollo y Revista Conrado. Las fuentes se seleccionaron bajo criterios de pertinencia temática y una ventana de actualidad que prioriza el periodo 2021-2026, asegurando el contraste con los

hallazgos más recientes en neuroeducación. El procedimiento de análisis se estructuró de manera sistemática en cuatro fases:

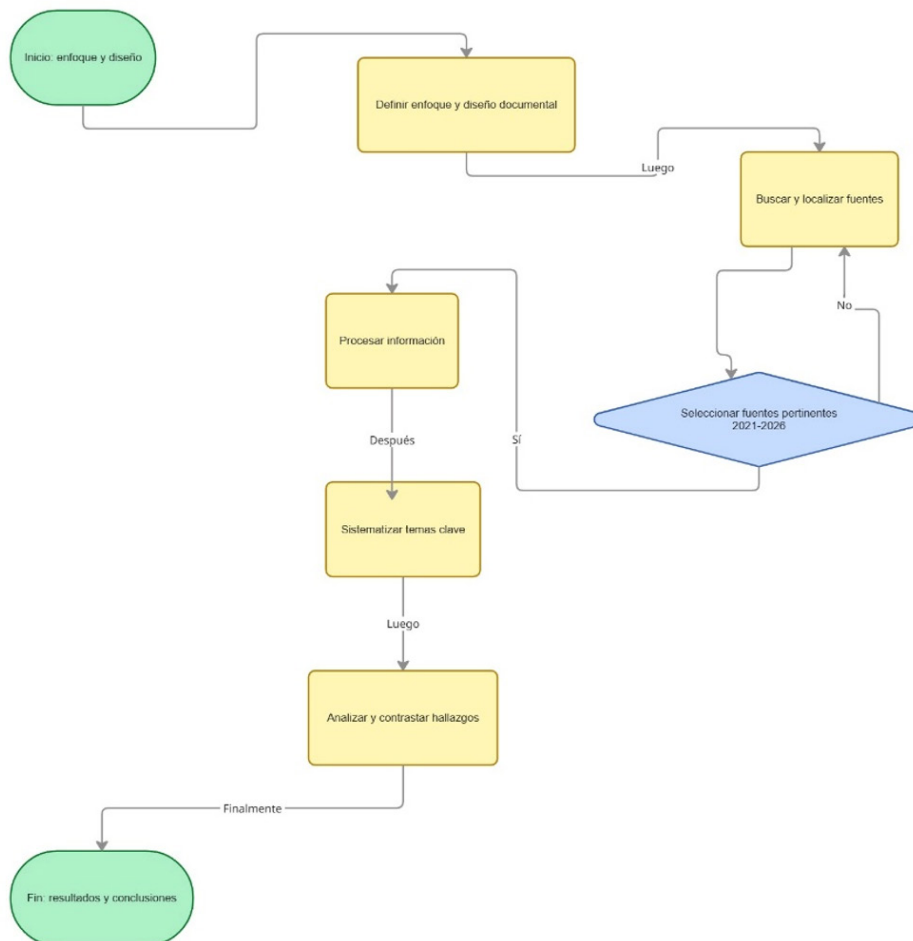
1. Búsqueda exhaustiva en bases de datos.
2. Lectura crítica y recolección de unidades de análisis.
3. Categorización de hallazgos.
4. La validación de los resultados

Este último se consolidó mediante una triangulación de investigadores, la cual consistió en el contraste de categorías emergentes y un juicio de expertos multidisciplinario entre especialistas en neurociencia, pedagogía y psicología infantil, asegurando que las interpretaciones y recomendaciones finales carezcan de sesgos

individuales y cuenten con un respaldo científico verificado.

Para garantizar la reproducibilidad se utilizaron términos de búsqueda exhaustiva y sistemática, como estos descriptores técnicos (DeCS/MeSH) y términos clave como ‘estimulación sensorial’ AND ‘neurodesarrollo’ AND ‘primera infancia’. La búsqueda se realizó en motores científicos como Scopus, PubMed y Google Scholar, además de repositorios de alto impacto como Yachakuna, Ciencia y Desarrollo y Revista Conrado.

Según explica Mosquera (2023), esta técnica facilita la identificación de temas emergentes que conectan la estimulación sensorial con el bienestar socioemocional, permitiendo una interpretación que va más allá de la superficie del texto.



Este proceso se apoyó en matrices de síntesis que permitieron identificar convergencias entre los hallazgos de la neurociencia y las propuestas didácticas de los autores consultados.

Por último, la validación de los resultados se realizó mediante un método de juicio de

expertos con revisión ciega, donde el cruce de información entre investigadores de psicología, pedagogía y neurociencia aseguró la fiabilidad de las categorías analizadas. (Mendieta Toledo et al., 2023).

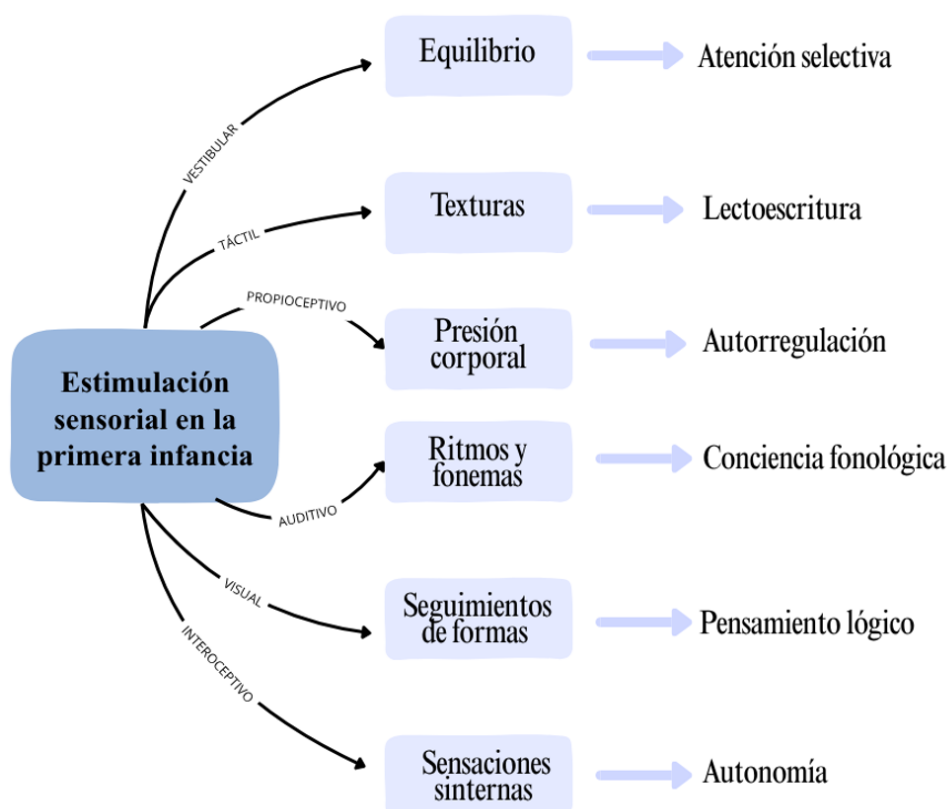


Figura 1 Arquitectura sensorial, creado por la autora a raíz de la investigación.

La figura anterior permite visualizar que la estimulación no debe ser azarosa o desorganizada, sino focalizada a dimensiones funcionales que sostienen la arquitectura cerebral.

Como se observa en el gráfico, el sistema vestibular y el propioceptivo a menudo ignorados en el aula tradicional son los pilares que realmente permiten que el niño mantenga la ‘atención selectiva’. Sin un equilibrio y una conciencia corporal sólida, los procesos corticales superiores, como la memoria de trabajo descrita por Fuentes Torres et al. (2025), se ven interrumpidos por la fatiga sensorial.

Asimismo, la inclusión del sistema interoceptivo en esta matriz responde al diagnóstico de “mecanización” en las rutinas de alimentación.

La literatura analizada sugiere que la incapacidad de los niños para reconocer sus propios procesos biológicos internos es un síntoma de una desconexión sensorial generalizada. Por lo tanto, la “alfabetización sensorial” que se propone en este artículo no solo busca el éxito académico, sino la salud integral del infante, permitiéndole ser dueño de sus sensaciones y, por ende, de su conducta autónoma.

Finalmente, esta sistematización bibliográfica demuestra que la brecha en el rendimiento escolar a menudo se origina en una base sensorial pobre. Al integrar los hallazgos de Mendieta Toledo et al. (2023) y López (2026), se concluye que la intervención en el rincón sensorial debe ser el “laboratorio” donde el niño ensaya las leyes de la física y la lógica de manera empírica. Solo a través de esta validación sensorial previa, el cerebro está realmente preparado para enfrentar la abstracción simbólica que exige la educación primaria formal.

Resultados

A partir de la revisión documental y el análisis de contenido realizado, se han estructurado los resultados en los siguientes ejes fundamentales que demuestran la importancia crítica de la estimulación sensorial en la primera infancia.

La vía sensorial como eje del desarrollo ontogenético

Los hallazgos confirman de manera unánime que, en las etapas iniciales de la vida, el conocimiento humano no se construye de forma abstracta, sino a través de los canales biológicos de percepción. La investigación revela que las sensaciones representan la fuente más relevante, y en muchos casos la única, de todo el saber infantil durante los primeros años (López et al., 2026).

Desde una perspectiva neurocientífica, los resultados indican que la arquitectura cerebral del niño depende directamente de la recurrencia y calidad de los estímulos recibidos. La repetición de estas experiencias perceptivo-sensoriales actúa como el motor del fortalecimiento sináptico. Cada vez que un infante explora una textura, escucha un sonido nuevo o sigue un objeto con la mirada, se produce una descarga eléctrica que consolida las conexiones neuronales. Por tanto, la estimulación sensorial cumple una función estructural: “construye el cableado” cerebral que permitirá procesos cognitivos más complejos en el futuro (Fuentes Torres et al., 2025).

La Psicomotricidad: El Puente entre Cuerpo y Pensamiento

Según, Mendieta et al., (2023) un resultado central de este estudio es la validación de la psicomotricidad como el factor articulador del desarrollo integral. Se determinó que el aprendizaje en la infancia temprana no puede separarse del movimiento corporal. La psicomotricidad se concibe en los hallazgos como una vía para desarrollar o restablecer las capacidades del individuo mediante la acción, la postura y el gesto

El análisis de estas obras de subraya que las actividades psicomotrices multisensoriales permiten al niño integrar su esquema corporal con la percepción del entorno. Al moverse y tocar simultáneamente, el infante desarrolla la coordinación visomotriz y la propiocepción, lo que a su vez fomenta el autoconocimiento y la capacidad de resolución de problemas motores que son la base del pensamiento lógico posterior (Mendieta Toledo & Morán Vásquez, 2025).

Impacto en las habilidades cognitivas y el rendimiento escolar

Para Fuentes Torres et al. (2025), la revisión de producciones científicas contemporáneas es concluyente sobre cómo las técnicas de estimulación multisensorial no solo favorecen el bienestar inmediato del infante, sino que determinan el éxito en su trayectoria académica formal.

Este proceso integral permite que los niños adquieran herramientas cognitivas que trascienden el aula, preparándolos para desafíos intelectuales futuros mediante la maduración de sus estructuras biológicas primarias.

De acuerdo con los hallazgos actuales, los resultados del análisis permiten desglosar este impacto en dimensiones fundamentales que actúan de forma sinérgica. Se establece con firmeza que la calidad del rendimiento escolar

está intrínsecamente ligada a la riqueza de las experiencias sensoriales vividas en los primeros años de vida (Fuentes Torres et al., 2025).

Optimización de la atención selectiva y la memoria de trabajo

La exposición sistemática a ambientes enriquecidos con estímulos visuales, auditivos y táctiles de complejidad creciente actúa como un entrenamiento fundamental para las funciones ejecutivas. Al respecto, se ha demostrado que los niños que participan en programas de estimulación sensorial desarrollan una mayor capacidad de atención selectiva, lo que les permite “filtrar distracciones y concentrarse en tareas específicas” (Fuentes Torres et al., 2025, p. 85).

Este entrenamiento temprano es vital para la autorregulación cognitiva en entornos de aprendizaje saturados de información.

Asimismo, la retención de información a corto plazo se ve fortalecida mediante la integración de múltiples canales sensoriales, como el aprendizaje cinestésico y auditivo. La investigación sugiere que este enfoque provoca que la huella mnémica se vuelva más profunda y persistente. Como resultado, el cerebro infantil no solo recibe estímulos, sino que los procesa y almacena con mayor eficacia, sentando las bases para una memoria operativa robusta indispensable en el aula (Fuentes Torres et al., 2025).

Precursores sensoriomotores de la lectoescritura
Mendieta Toledo et al. (2023) identifican una correlación directa y positiva entre la madurez sensorial-motriz temprana y la alfabetización exitosa en etapas posteriores. El aprendizaje de la lectura y la escritura no comienza con el papel y el lápiz, sino con la exploración táctil y la discriminación visual y auditiva que ocurre en los primeros años de vida. El dominio del propio cuerpo y la percepción del espacio son requisitos previos indispensables para el manejo de las herramientas gráficas.

En este sentido, el uso de técnicas lúdicas y artísticas que involucran la manipulación de diferentes texturas prepara los circuitos neuronales necesarios para el reconocimiento de grafemas y fonemas. Esta “preparación neurosensorial” reduce significativamente el riesgo de dificultades futuras, como la dislexia o problemas de grafomotricidad, ya que el niño llega a la etapa escolar con un sistema visual y táctil altamente refinado (Mendieta Toledo et al., 2023).

Construcción vivencial del pensamiento lógico-matemático

López et al. (2026) evidencian que los juegos sensoriales son el vehículo primordial para la transición del pensamiento concreto al abstracto. La exploración de formas, pesos y volúmenes permite que el infante internalice nociones matemáticas básicas como la conservación de la materia y la seriación de manera puramente vivencial. Esta etapa de experimentación directa es lo que permite que el cerebro construya categorías lógicas sólidas sobre el mundo físico.

Antes de que un niño pueda comprender la simbología numérica abstracta, necesita haber experimentado la magnitud y el orden a través de sus sentidos. Tal como indican López et al. (2026), esta base empírica facilita que, al enfrentar desafíos de lógica y matemáticas en niveles superiores, el estudiante posea una estructura mental sólida fundamentada en la realidad física, lo que se traduce en un rendimiento académico superior y una mayor capacidad de resolución de problemas.

Calidad de la interacción y motivación en el aula
En relación con el clima educativo, Mosquera (2023) documentó que las intervenciones lúdico-sensoriales se asocian con aumentos significativos en los niveles de motivación y disfrute de los niños. El aprendizaje deja de ser una imposición para convertirse en una exploración natural guiada por la curiosidad. Este cambio de paradigma pedagógico transforma el aula en un

espacio de descubrimiento constante donde el interés del alumno es el motor principal.

Además, estas estrategias mejoran la interacción entre docente y alumno al establecer una comunicación “desde la sensibilidad”, fortaleciendo el vínculo afectivo y facilitando un entorno seguro para el aprendizaje (Mendieta Toledo et al., 2023). Para estos autores, la relación pedagógica se enriquece cuando el maestro comprende las necesidades sensoriales del infante, logrando así una mediación educativa más humana y efectiva.

Neurodesarrollo y la importancia del juego sensorial

La incorporación de las investigaciones más recientes de la Revista *Vitalia* permite establecer una conexión directa entre el juego sensorial y el neurodesarrollo. Según Pérez y García (2024), las experiencias sensoriales lúdicas activan áreas específicas de la corteza cerebral, facilitando la poda sináptica necesaria para que el procesamiento de información sea más eficiente. Este proceso biológico es crucial para eliminar conexiones redundantes y fortalecer aquellas que son útiles para el aprendizaje complejo.

Por otra parte, el juego sensorial no solo tiene beneficios cognitivos, sino que también fortalece la conciencia corporal y el control emocional. Pérez y García (2024) sostienen que esta estimulación reduce notablemente los niveles de frustración ante tareas cognitivas nuevas, ya que el niño desarrolla una mayor resiliencia y confianza en sus capacidades físicas y perceptivas. El equilibrio emocional se construye así sobre una base de seguridad sensorial bien desarrollada.

Estimulación sensorial y la formación de la reserva cognitiva

Finalmente, se determinó que la estimulación sensorial temprana contribuye a la creación de una reserva cognitiva desde la primera infancia. La variedad de estímulos durante los primeros

2,000 días de vida genera una red neuronal más densa y resiliente frente a posibles desgastes o interferencias externas (Pérez & García, 2024). Esta etapa se considera una “ventana de oportunidad” biológica que debe ser aprovechada mediante intervenciones pedagógicas ricas y diversas.

Esto proporciona una ventaja biológica a largo plazo, permitiendo a los niños adaptarse con mayor facilidad a entornos de aprendizaje cambiantes. En palabras de Pérez y García (2024), una base sensorial robusta es el cimiento para desarrollar un pensamiento crítico más agudo en etapas posteriores de la educación. Así, la estimulación recibida en la cuna y el aula de inicial resuena a lo largo de toda la vida académica del individuo.

Discusión

La neurobiología como sustento de la praxis pedagógica

La convergencia de los resultados obtenidos con la literatura científica actual confirma de manera categórica que la estimulación sensorial no es un elemento periférico, sino el pilar estructural sobre el cual se edifica el desarrollo cognitivo integral. Al contrastar los hallazgos de López et al. (2026) con las investigaciones de Fuentes Torres et al. (2025), se observa un consenso fundamental: el cerebro infantil requiere de la “materia prima” de los sentidos para organizar sus funciones superiores.

Esta “materia prima” no es otra cosa que el flujo constante de impulsos eléctricos generados por la percepción, los cuales permiten la mielinización de las vías neuronales y el establecimiento de redes sinápticas complejas.

Esta discusión refuerza la idea de que la educación inicial debe alejarse de métodos pasivos y centrarse en la exploración activa. El aprendizaje en la primera infancia no puede seguir siendo entendido como una transferencia de datos de

profesor a alumno, sino como una experiencia biológica vivida. Según Fuentes Torres et al. (2025), cuando un niño interactúa con su entorno de forma multisensorial, se activan áreas de la corteza cerebral que permanecen latentes en métodos tradicionales. Por tanto, la omisión de la estimulación sensorial en el aula representa una privación de oportunidades para el desarrollo óptimo de la arquitectura cerebral, lo que podría derivar en una base cognitiva menos resiliente para los desafíos académicos futuros.

El debate sobre la implementación y la capacitación docente

Sin embargo, un punto de debate crítico surge al analizar la brecha existente entre la teoría neurocientífica y la implementación real en las aulas de educación inicial. Mientras Mosquera (2023) destaca los beneficios intrínsecos de la motivación sensorial y cómo esta mejora el clima del aula, autores como Mendieta Toledo et al. (2023) advierten sobre un factor determinante que a menudo se ignora: la necesidad de una formación docente especializada. La discusión actual sugiere que no basta con la simple presencia de materiales sensoriales (como bandejas de texturas o paneles visuales) si no existe un mediador que comprenda la intención pedagógica de cada estímulo.

Es imperativo que el docente comprenda la neurobiología subyacente para evitar riesgos como la sobreestimulación, la cual puede generar respuestas de estrés en el infante en lugar de aprendizaje. De acuerdo con Mendieta Toledo et al. (2023), el diseño de ambientes multisensoriales requiere una planificación rigurosa que considere los umbrales de percepción de cada niño. Por lo tanto, el debate se desplaza desde la disponibilidad de recursos hacia la competencia del profesorado para actuar como “arquitectos sensoriales”, garantizando que cada actividad tenga un propósito pedagógico claro y esté alineada con las etapas del desarrollo ontogenético.

Es fundamental advertir que una estimulación mal ejecutada puede derivar en sobreestimulación, un estado donde el exceso de inputs sensoriales satura el sistema nervioso del infante. Esta condición eleva los niveles de cortisol, generando respuestas de estrés que, lejos de favorecer el aprendizaje, bloquean las funciones ejecutivas y provocan fatiga sensorial

Sincronía entre psicomotricidad y cognición

Otro eje de discusión relevante es la relación indisoluble entre la estimulación de los sentidos y la madurez psicomotriz. Los hallazgos de la presente investigación, respaldados por Mendieta Toledo et al. (2023), sugieren que la psicomotricidad es el factor articulador que permite al niño “traducir” las sensaciones en conceptos. Si el niño no desarrolla primero una conciencia clara de su propio esquema corporal a través del movimiento y el tacto, difícilmente podrá realizar operaciones de pensamiento lógico-matemático que requieren nociones de espacio, orden y magnitud.

Este análisis nos lleva a cuestionar la excesiva “escolarización” temprana que prioriza el uso de cuadernos y fichas estáticas antes de que el niño haya consolidado su coordinación visomotriz. Como proponen López et al. (2026), el pensamiento abstracto se construye sobre los restos de experiencias concretas; por ello, la discusión debe centrarse en cómo los rincones sensoriales pueden sustituir o complementar las metodologías tradicionales para evitar el sedentarismo cognitivo. La integración sensorial debe ser vista, entonces, como el lenguaje natural del cerebro infantil y la psicomotricidad como su sintaxis.

Reserva cognitiva y futuro académico

Finalmente, la discusión debe proyectarse hacia el impacto a largo plazo de la estimulación temprana en la denominada “reserva cognitiva”. La literatura reciente analizada, especialmente la aportada por la Revista Vitalia, sugiere que

las intervenciones sensoriales ricas durante los primeros 2,000 días de vida crean una densidad neuronal que actúa como un factor protector ante futuras dificultades de aprendizaje. No se trata solo de que el niño aprenda a leer o escribir más rápido, sino de que su cerebro sea biológicamente más eficiente y adaptable.

En este sentido, los resultados obtenidos abren una línea de reflexión sobre la responsabilidad de las instituciones educativas en la creación de entornos de aprendizaje resilientes. La estimulación sensorial no debe ser un lujo pedagógico o una actividad de “relleno” en el horario escolar; por el contrario, constituye un derecho del infante a recibir un entorno que respete su naturaleza exploratoria. Se concluye en este debate que la educación del futuro en el nivel inicial será aquella que logre armonizar los avances de la neurociencia con una pedagogía del afecto y la sensibilidad, donde el niño sea el protagonista de su propio descubrimiento del mundo.

El desafío de la “mecanización” en la infancia

Un punto crítico de discusión es la transformación de las rutinas biológicas en experiencias de aprendizaje consciente. El fenómeno de la ‘alimentación mecánica’, diagnosticado inicialmente por Briones (2026) en entornos institucionales, revela una desconexión alarmante entre la necesidad fisiológica y el neurodesarrollo. Este diagnóstico no es un evento aislado, sino que se fundamenta en lo expuesto por Mosquera (2023), quien sostiene que cualquier rutina privada de intención sensorial pierde su capacidad de actuar como cimiento del proceso enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, esta problemática se alinea con las advertencias de Mendieta Toledo et al. (2021) y López et al. (2026), quienes señalan que la falta de mediación sensorial en las actividades cotidianas reduce el aprendizaje a una transferencia pasiva de datos, impidiendo que el niño desarrolle autorregulación y autonomía. Por lo tanto, la literatura analizada coincide en

que la mecanización de las rutinas biológicas es un síntoma de una desconexión sensorial generalizada que debe ser abordada mediante modelos de ‘Aulas Sensoriales’ que prioricen la exploración activa sobre la ejecución automática. El contraste entre los niños expuestos a programas de estimulación sensorial frente a aquellos en actividades tradicionales muestra una mejora estadísticamente significativa en el desempeño cognitivo, lo cual refuerza la necesidad de migrar hacia un modelo de ‘Aulas Sensoriales’ o ‘Rincones de Exploración.’

CONCLUSIONES

En primer lugar, se establece con firmeza que la estimulación sensorial constituye la base biológica fundamental del aprendizaje en la primera infancia. La evidencia científica demuestra que la exposición recurrente y sistemática a diversos estímulos se traduce en un fortalecimiento sináptico crítico, el cual define y consolida la arquitectura cerebral del infante. Este proceso de plasticidad cerebral no solo facilita la adquisición de conocimientos inmediatos, sino que actúa como el cimiento estructural necesario para que se desarrollen procesos cognitivos de mayor complejidad en etapas posteriores del crecimiento.

Asimismo, la psicomotricidad se confirma como el factor articulador indispensable en este desarrollo, al funcionar como el puente que permite al niño integrar su propio esquema corporal con el entorno circundante. Al respecto, se concluye que el movimiento y la percepción sensorial mutua facilitan la transición evolutiva desde un pensamiento puramente concreto hacia las estructuras del pensamiento lógico-matemático.

Una correcta madurez sensoriomotoras no solo potencia las habilidades físicas, sino que genera la seguridad propia y el autoconocimiento necesarios para que el infante resuelva problemas y comprenda conceptos abstractos de manera vivencial.

Finalmente, el impacto de estas intervenciones en el rendimiento escolar posee un carácter tanto preventivo como potenciador, logrando una mejora significativa en las funciones ejecutivas de atención y memoria. Por consiguiente, resulta imperativo que la praxis docente trascienda los métodos tradicionales e incorpore el juego sensorial y el diseño de ambientes multisensoriales como la estrategia pedagógica principal.

No deben considerarse actividades complementarias, sino el eje central de un currículo orientado a garantizar un desarrollo integral, la reducción de riesgos en el aprendizaje de la lectoescritura y la formación de una reserva cognitiva resiliente y duradera.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Anticona, J., & Huanca, L. (2023). Estimulación sensorial y desarrollo psicomotor en niños de 3 a 5 años. [Tesis de Grado, Universidad de Valparaíso]. Repositorio Institucional.
- Barcelona, M. (2023). Estimulación sensorial y desarrollo psicomotor en niños de 3 a 4 años en la Unidad Educativa Jesús el Buen Pastor. [Informe de Investigación].
- Briones Avilés, E. A. (2026). Habilidades sensoriales en la alimentación consciente en niños de 4 a 5 años. [Proyecto de Investigación, Universidad de Guayaquil]. Repositorio Digital UG.
- Cantos, S., & Ruiz, M. (2024). La exploración sensorial como vía para fortalecer el desarrollo psicomotor en la infancia temprana. [Artículo de revisión].
- Fuentes Torres, B. J., Jurado Fernández, C. A., Díaz Espinoza, M., & López Fuentes, K. O. (2025). Desarrollo cognitivo en la primera infancia: efectos de la estimulación sensorial temprana. *Revista Conrado*, 21(103), 83-89. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4399>
- López Espinoza, C. R., Zapata Guillén, C. C., & Bayona Reyes, V. K. (2026). Exploración sensorial como base del aprendizaje en la primera infancia. *Yachakuna - Revista Científica*, 3(1), 83-89. <https://doi.org/10.70557/2026.ychkn.3.1.p83-89>
- 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., Collaguazo Liberio, W. S., & Chauca Gualé, M. C. (2023). Psicomotricidad. En J. D. Peralta & E. P. Duma (Eds.), *Educación basada en proyectos* (pp. 112-125). Fundación Editorial Crisálidas.
- Fuentes Torres, B. J., Jurado Fernández, C. A., Díaz Espinoza, M., & López Fuentes, K. O. (2025). Desarrollo cognitivo en la primera infancia: efectos de la estimulación sensorial temprana. *Revista Conrado*, 21(103), 83-89. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4399>
- Pérez, J. A., & García, M. L. (2024). Neurodesarrollo y Juego Sensorial: Estrategias Pedagógicas para Potenciar la Cognición Temprana en la Educación Inicial. *Vitalia - Revista de Ciencias de la Salud y del Comportamiento*, 3(1), 10-26. <https://revistavitalia.org/index.php/vitalia/article/view/609/1410>

El juego como herramienta pedagógica en la enseñanza de la lectoescritura.

Play as a pedagogical tool in the teaching of reading and writing.

Sonia Michael Castro Moreira¹ Cinthya Jose Guevara Viscarra² Cindy Madeline Hidalgo Pino³

Annabell Leida Rodríguez Rodríguez⁴

Resumen

El presente trabajo analiza el papel del juego como herramienta pedagógica en la enseñanza de la lectoescritura, destacando su importancia dentro del proceso educativo en la infancia. A lo largo de la investigación, se pudo comprender que la lectoescritura no debe abordarse únicamente desde métodos tradicionales, ya que estos muchas veces limitan la motivación y participación de los estudiantes. En este sentido, el juego surge como una alternativa que permite desarrollar el aprendizaje de forma más dinámica, significativa y acorde a las necesidades de los niños.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo documental, mediante la revisión de diversas fuentes académicas relacionadas con el uso de estrategias lúdicas en el aula. A partir de este análisis, se evidenció que el juego favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales, permitiendo que los estudiantes comprendan mejor los contenidos y participen activamente en su proceso de aprendizaje. Asimismo, se identificó que las actividades lúdicas contribuyen a mejorar la expresión oral, el vocabulario y la comprensión lectora, aspectos fundamentales en la adquisición de la lectoescritura.

Palabras clave: juego, lectoescritura, estrategias lúdicas, aprendizaje significativo, educación inicial.

Abstract

This study analyzes the role of play as a pedagogical tool in the teaching of reading and writing, highlighting its importance within the educational process during childhood. Throughout the research, it was found that literacy should not be approached exclusively through traditional methods, as these often limit students' motivation and participation. In this regard, play emerges as an alternative strategy that promotes a more dynamic, meaningful, and child-centered learning process.

The study was conducted using a qualitative documentary approach through the review of various academic sources related to the use of playful strategies in the classroom. The analysis revealed that play fosters the development of cognitive, linguistic, and social skills, enabling students to better understand educational content and actively engage in their learning process. Likewise, playful activities were found to enhance oral expression, vocabulary development, and reading comprehension, which are essential components in the acquisition of literacy skills.

Keywords: play, literacy, playful strategies, meaningful learning, early childhood education.

1. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0009-0006-7038-8700>. mishell_654@outlook.com

2. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0009-0001-1057-5292>. cinthya_guevara@live.com

3. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0009-0002-3450-3282>. madeline198826@gmail.com

4. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0009-0008-2570-2005>. anabelrodriguezds@gmail.com



INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lectoescritura constituye uno de los procesos más importantes en la formación integral del niño, ya que permite el desarrollo de habilidades comunicativas esenciales para su interacción con el entorno. Sin embargo, este proceso no debe ser abordado únicamente desde metodologías tradicionales basadas en la repetición y memorización, sino desde enfoques innovadores que respondan a las necesidades, intereses y características propias de la infancia. En este sentido, el juego surge como una herramienta pedagógica fundamental que facilita un aprendizaje significativo, activo y motivador en los estudiantes.

El juego, considerado una actividad inherente al desarrollo infantil, cumple un papel clave en la construcción del conocimiento, ya que permite al niño explorar, experimentar y comprender su realidad de manera natural. Desde esta perspectiva, diversos estudios destacan que las actividades lúdicas favorecen el desarrollo cognitivo, mejorando procesos como la memoria, la atención y la resolución de problemas, los cuales son esenciales en el aprendizaje de la lectoescritura (Alay Rodríguez et al., 2025).

En este sentido, Alay Rodríguez et al. (2025) resaltan que:

“El juego se consolida como una herramienta pedagógica fundamental en la estimulación de la atención temprana, promoviendo mejores resultados académicos futuros y un aprendizaje más natural y placentero. Además, el juego en la infancia contribuye al desarrollo de la atención y desempeña un papel crucial en otras áreas del desarrollo infantil” (pág. 35).

Los juegos lúdicos cumplen un papel importante en el desarrollo del lenguaje, ya que contribuyen a mejorar la retención de información y la expresión oral en los niños. A través de actividades dinámicas, los estudiantes logran apropiarse del lenguaje de manera progresiva y significativa,

fortaleciendo su capacidad comunicativa desde edades tempranas. En este contexto, se afirma que:

“El uso de estrategias lúdicas favorece la retención y la expresión oral en los niños, ya que un sistema bien estructurado permite mejorar significativamente la comunicación, facilitando la apropiación del lenguaje y promoviendo un aprendizaje más efectivo en las primeras etapas del desarrollo” (Alay Rodríguez et al., 2025, p. 36).

De igual manera, el juego promueve un ambiente de aprendizaje dinámico en el que el estudiante se convierte en protagonista de su propio proceso educativo. Esto implica que el niño no solo recibe información, sino que la construye a partir de la interacción, la exploración y la experiencia. En este sentido, diversos autores coinciden en que “las actividades lúdicas permiten mejorar el vocabulario, la comprensión lectora y la expresión escrita” (Arroyo Bula, 2024), lo que evidencia su impacto positivo en el desarrollo integral.

Por otra parte, el uso de estrategias lúdicas en el aula contribuye significativamente al fortalecimiento de la motivación y la participación de los estudiantes, aspectos esenciales para el aprendizaje de la lectoescritura. Cuando el aprendizaje se presenta de manera atractiva y significativa, los niños muestran mayor interés y disposición para aprender. En este sentido, se ha demostrado que las técnicas lúdicas influyen positivamente en la comprensión de contenidos y en el desarrollo de habilidades lingüísticas (Mendieta Toledo et al., 2018). Esto demuestra que el juego no solo entretiene, sino que también potencia procesos cognitivos fundamentales.

Asimismo, en el aprendizaje de la lectoescritura, las técnicas lúdicas han demostrado ser altamente efectivas, ya que incrementan la motivación, la participación y la comprensión de los contenidos. A través de juegos, dinámicas y actividades interactivas, los niños logran desarrollar habilidades lingüísticas como la identificación

de sonidos, la formación de palabras y la comprensión lectora (Mendieta Toledo et al., 2018). No obstante, se evidencia que, en muchos contextos educativos, estas estrategias no se aplican de manera sistemática, lo que limita su impacto en el aprendizaje.

Por otro lado, investigaciones realizadas en contextos escolares muestran que la implementación de programas de lectoescritura apoyados en estrategias lúdicas mejora significativamente el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente en aquellos que presentan rezago escolar. En este sentido, el lenguaje se consolida como una herramienta fundamental para la socialización, y su desarrollo se ve favorecido cuando se trabaja mediante actividades dinámicas y participativas (Avendaño & Miretti, 2006). Esto reafirma la necesidad de integrar el juego dentro de las prácticas pedagógicas.

De igual manera, el uso del arte como estrategia complementaria en el proceso de enseñanza de la lectoescritura ha demostrado ser un recurso eficaz para potenciar el aprendizaje en los niños. Actividades como la pintura, la música y las rondas infantiles no solo estimulan la creatividad, sino que también favorecen la expresión emocional y facilitan la comprensión de contenidos, generando experiencias educativas más significativas.

En este sentido, las artes contribuyen al desarrollo del pensamiento artístico y la comunicación, permitiendo que los niños expresen ideas y emociones a través de diferentes formas y significados que no siempre pueden ser transmitidos con palabras (Mendieta Toledo et al., 2024). Asimismo, brindan la oportunidad de vivir experiencias emotivas que fortalecen su sensibilidad y conexión con el entorno. De esta manera, la lectoescritura deja de ser un proceso mecánico para convertirse en una experiencia más dinámica, creativa y reflexiva. Sin embargo, a pesar de su importancia, se evidencia que estas estrategias aún son poco aplicadas en el aula,

principalmente por la falta de recursos y una planificación didáctica limitada, lo que reduce su impacto en el desarrollo integral del estudiante.

En este mismo contexto, las canciones infantiles se constituyen como una herramienta pedagógica que fortalece el desarrollo de habilidades lingüísticas en los niños. Su uso permite mejorar la pronunciación, el vocabulario y la fluidez verbal, además de favorecer la conciencia fonológica, que es fundamental para el aprendizaje de la lectura y la escritura (Rendón Coronel et al., 2024). Asimismo, la música incrementa la motivación y promueve la participación activa de los estudiantes.

Por otra parte, el juego no solo contribuye al desarrollo cognitivo, sino también al desarrollo social y emocional del niño. A través de actividades lúdicas, los estudiantes fortalecen habilidades como la empatía, la cooperación y la comunicación, lo que favorece su integración en el entorno educativo y social. En este sentido, el juego se caracteriza por ser una actividad espontánea, libre y placentera, lo que lo convierte en un recurso altamente significativo dentro del proceso educativo (Corral Quimi et al., 2025).

Lejos de representar el final de la clase, el juego marca el inicio de una experiencia de aprendizaje más dinámica y motivadora, en la que los estudiantes participan activamente. Para ellos, el juego se convierte en el camino que permite arraigar el conocimiento en su conciencia, facilitando la comprensión y la construcción de aprendizajes duraderos.

En cuanto al desarrollo de destrezas en edades tempranas, el juego permite que los niños adquieran habilidades motrices, sociales y cognitivas de forma progresiva y significativa.

Los entornos lúdicos brindan oportunidades para la exploración, el descubrimiento y el aprendizaje autónomo, lo que contribuye al desarrollo integral del niño (Colorado Escalante et al., 2024). No obstante, es importante que estas

actividades sean planificadas y adaptadas a las características de cada grupo.

En la actualidad, la incorporación de tecnologías digitales ha permitido innovar en los procesos de enseñanza mediante el uso de juegos interactivos. Estas herramientas favorecen la comprensión lectora, la creatividad y la motivación de los estudiantes, convirtiendo el aprendizaje en una experiencia más dinámica y significativa. Sin embargo, su implementación aún enfrenta desafíos relacionados con la formación docente y el acceso a recursos tecnológicos.

Asimismo, en el contexto de la educación inicial, resulta fundamental fortalecer las habilidades comunicativas mediante estrategias efectivas como el uso de juegos de mesa. Diversos autores han destacado el valor de estos recursos didácticos, resaltando su potencial para desarrollar habilidades cognitivas y lingüísticas en los niños. En este sentido, los juegos de mesa han sido reconocidos como herramientas pedagógicas que favorecen el desarrollo de la comprensión oral y el uso del lenguaje, al promover la interacción, el respeto por turnos y la expresión de ideas. Estas actividades permiten fortalecer habilidades comunicativas esenciales en la infancia y contribuyen a la construcción de aprendizajes significativos (Punina Ramos et al., 2025). De esta manera, su aplicación adecuada genera ambientes de aprendizaje participativos, dinámicos y colaborativos.

En el contexto actual, caracterizado por el avance de la tecnología, la comprensión lectora requiere la implementación de nuevas estrategias que integren herramientas digitales con metodologías pedagógicas innovadoras. Desde una perspectiva interdisciplinaria, la educación contemporánea demanda armonizar las prácticas tradicionales con el uso de tecnologías educativas, ya que la creciente presencia de dispositivos electrónicos y recursos en línea ha transformado la forma en que los estudiantes acceden, procesan y comparan la información. En este sentido, resulta fundamental encontrar un equilibrio entre los

métodos pedagógicos y tecnológicos, con el fin de fortalecer los procesos de aprendizaje en entornos digitales. Esto implica que el docente asuma un rol mediador, orientando a los estudiantes en el desarrollo de habilidades críticas que les permitan comprender, analizar y reflexionar sobre la información disponible (Díaz Calle et al., 2024).

En este marco, es necesario comprender que el aprendizaje de la lectoescritura no es un proceso aislado, sino que se encuentra estrechamente vinculado con el desarrollo integral del niño, incluyendo aspectos cognitivos, emocionales y sociales. Desde esta perspectiva, el uso del juego como estrategia pedagógica permite generar experiencias de aprendizaje significativas, donde el estudiante no solo adquiere conocimientos, sino que también desarrolla habilidades para la vida. De esta manera, el juego se convierte en un medio que facilita la construcción del conocimiento de forma activa, respetando los ritmos de aprendizaje y promoviendo la autonomía del niño (Colorado Escalante et al., 2024).

Asimismo, es importante destacar que el proceso de lectoescritura debe ser abordado desde una visión flexible e inclusiva, en la que se consideren las diferencias individuales de los estudiantes. En este sentido, las estrategias lúdicas permiten adaptar la enseñanza a las necesidades de cada niño, favoreciendo su participación y evitando la desmotivación que pueden generar los métodos tradicionales. Tal como señalan diversos estudios, cuando el aprendizaje se desarrolla en un ambiente dinámico y participativo, los estudiantes logran un mayor nivel de comprensión y retención de los contenidos (Mendieta Toledo et al., 2018).

Por otra parte, el uso del juego en la educación inicial contribuye a fortalecer la autonomía y la creatividad, elementos fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico. A través de la exploración y la experimentación, los niños adquieren la capacidad de resolver problemas, tomar decisiones y construir su

propio aprendizaje. En este sentido, el juego no solo cumple una función didáctica, sino también formativa, ya que prepara al estudiante para enfrentar situaciones de la vida cotidiana con mayor seguridad y confianza (Corral Quimi et al., 2025).

De igual forma, es importante considerar que la integración de estrategias lúdicas dentro del aula requiere de una planificación adecuada por parte del docente. No se trata únicamente de incorporar juegos de manera aislada, sino de diseñar actividades con objetivos pedagógicos claros que permitan fortalecer las habilidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes. En este contexto, el rol del docente es fundamental, ya que actúa como mediador del aprendizaje, guiando y orientando a los niños en la construcción de sus conocimientos (Díaz Calle et al., 2024).

Finalmente, el fortalecimiento de la lectoescritura mediante el uso del juego responde a la necesidad de transformar los modelos educativos tradicionales hacia enfoques más innovadores, inclusivos y centrados en el estudiante. La educación actual demanda estrategias que motiven, involucren y generen aprendizajes significativos, y el juego se presenta como una de las herramientas más efectivas para lograrlo. Por ello, su integración dentro del proceso educativo no solo resulta pertinente, sino indispensable para garantizar una formación integral y de calidad en los niños.

METODOLOGÍA.

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, ya que busca comprender el uso del juego como herramienta pedagógica en el proceso de enseñanza de la lectoescritura. Este enfoque permite analizar la realidad educativa desde una perspectiva interpretativa, considerando cómo los niños construyen su aprendizaje a partir de experiencias significativas. En este sentido, se ha evidenciado que las estrategias lúdicas favorecen la participación

activa y el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas, permitiendo un aprendizaje más dinámico en el aula (Mendieta Toledo et al., 2018). Por ello, el enfoque cualitativo resulta pertinente para analizar el impacto del juego en la educación inicial.

En cuanto al tipo de investigación, se empleó un diseño documental y bibliográfico, el cual se fundamenta en la revisión y análisis de diversas fuentes académicas como artículos científicos, repositorios institucionales y revistas indexadas. Este tipo de estudio permite comprender el fenómeno desde diferentes perspectivas teóricas, facilitando la construcción de un sustento sólido. De acuerdo con investigaciones previas, la revisión documental constituye una estrategia clave para analizar el impacto de metodologías innovadoras en el aprendizaje, como el uso del juego en la lectoescritura (Zapata Vásquez, 2020). De esta manera, se logró integrar información relevante y actualizada sobre el tema.

Asimismo, la investigación presenta un carácter descriptivo, ya que se centra en detallar cómo el juego influye en el desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales en los niños. A través de este enfoque, se pudo identificar que las actividades lúdicas favorecen la comprensión, la expresión oral y la motivación por aprender. En este sentido, diversos estudios señalan que el uso de estrategias lúdicas permite generar aprendizajes significativos, al involucrar al estudiante de manera activa en su proceso educativo (Arroyo Bula, 2024). Por tanto, la descripción de estas prácticas permite comprender su importancia dentro del aula.

Para la recolección de información, se utilizaron técnicas como la revisión bibliográfica y el análisis documental, mediante la consulta de fuentes confiables provenientes de bases de datos académicas como Scielo, Dialnet, repositorios universitarios y revistas científicas. Estas herramientas permitieron seleccionar información pertinente relacionada con el juego y la lectoescritura. En este contexto, el

análisis documental facilita la organización de la información y la identificación de categorías de estudio, lo que contribuye a una mejor interpretación del fenómeno investigado (Zapata Vásquez, 2020).

En relación con el procedimiento metodológico, la investigación se desarrolló en varias etapas. En primer lugar, se realizó la búsqueda y selección de información, considerando criterios como la pertinencia, actualidad y relación con el tema de estudio. Posteriormente, se llevó a cabo el análisis e interpretación de los datos, organizándolos en categorías como estrategias lúdicas, desarrollo del lenguaje y aprendizaje significativo. Finalmente, se sistematizó la información de manera coherente, permitiendo estructurar los resultados de forma clara. Este proceso es fundamental para comprender cómo las metodologías innovadoras influyen en el aprendizaje (Cuasapud Morocho & Maignashca Quintana, 2023).

Cabe destacar que esta investigación también se apoya en el enfoque de metodologías activas, donde el juego se considera una estrategia clave dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Diversos estudios han demostrado que las actividades lúdicas incrementan la motivación, la participación y el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales en los estudiantes. En este sentido, el juego permite transformar la enseñanza tradicional en una experiencia más dinámica y significativa, favoreciendo el aprendizaje integral (Franco Chávez & Chávez Loor, 2024).

La metodología utilizada permitió analizar de manera integral el papel del juego en la enseñanza de la lectoescritura, integrando diferentes aportes teóricos y evidencias científicas. A partir de este enfoque, se logró comprender que las estrategias lúdicas no solo facilitan el aprendizaje, sino que también contribuyen al desarrollo social, emocional y comunicativo de los niños. De esta manera, se reafirma la importancia de incorporar el juego como una herramienta pedagógica fundamental dentro del proceso educativo, especialmente en la educación inicial.

RESULTADOS

La revisión documental permitió identificar que el juego constituye una estrategia pedagógica que favorece el aprendizaje de la lectoescritura en la educación inicial. Diversos estudios señalan que las actividades lúdicas incrementan la motivación, la participación y el interés de los estudiantes durante el proceso educativo (Alay Rodríguez et al., 2025; Corral Quimi et al., 2025). Asimismo, se evidenció que el juego fortalece habilidades lingüísticas fundamentales como el vocabulario, la expresión oral y la comprensión lectora. Según Mendieta Toledo et al. (2018), las estrategias lúdicas facilitan la adquisición progresiva de la lectura y la escritura mediante experiencias significativas para los niños.

De igual manera, los trabajos analizados destacan que recursos como las canciones infantiles, las actividades artísticas y los juegos de mesa contribuyen al fortalecimiento de las competencias comunicativas y cognitivas de los estudiantes (Rendón Coronel et al., 2024; Punina Ramos et al., 2025; Mendieta Toledo et al., 2024). Los estudios revisados también coinciden en que el juego favorece el desarrollo social y emocional, promoviendo la cooperación, la empatía y la interacción positiva entre pares (Colorado Escalante et al., 2024; Corral Quimi et al., 2025). Finalmente, se identificó que algunas limitaciones para la implementación de estas estrategias están relacionadas con la escasa capacitación docente, la insuficiencia de recursos didácticos y la permanencia de metodologías tradicionales dentro de ciertos contextos educativos (Cuasapud Morocho & Maignashca Quintana, 2023; Díaz Calle et al., 2024).

DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos permiten comprender que el juego posee un valor pedagógico que trasciende la función recreativa. Los resultados encontrados coinciden con lo planteado por Ait Abdellah et al. (2023), quienes sostienen que el aprendizaje basado en el juego favorece

la motivación y la participación activa de los estudiantes.

A partir de la literatura revisada, se considera que las estrategias lúdicas representan una alternativa pertinente frente a metodologías centradas exclusivamente en la repetición y memorización. Como señalan Mendieta Toledo et al. (2018), el aprendizaje adquiere mayor significado cuando el estudiante participa activamente en la construcción de su conocimiento.

Asimismo, la evidencia analizada demuestra que el desarrollo de la lectoescritura no depende únicamente de habilidades cognitivas, sino también de factores sociales y emocionales. En este sentido, los aportes de Corral Quimi et al. (2025) permiten comprender que el juego

favorece la interacción social y la formación integral de los niños.

Por otra parte, los resultados destacan la importancia de la mediación docente durante la aplicación de actividades lúdicas. De acuerdo con Díaz Calle et al. (2024), la planificación pedagógica y la adecuada orientación del docente son elementos fundamentales para garantizar experiencias de aprendizaje significativas.

Finalmente, aunque persisten desafíos relacionados con la formación profesional y la disponibilidad de recursos, la evidencia científica revisada respalda la incorporación del juego como una estrategia innovadora para fortalecer los procesos de enseñanza de la lectoescritura en la educación inicial.

Tabla 1. Síntesis de estrategias lúdicas y beneficios en la enseñanza de la lectoescritura.

| ESTRATEGIAS LÚDICAS | BENEFICIOS PRINCIPALES | AUTOR |
|-------------------------------------|---|-----------------------------------|
| Juegos Didácticos | Fortalecen la comprensión lectora y la motivación | (Lucas Quijije y Puya Lino, 2025) |
| Canciones Infantiles | Desarrollan conciencia fonológica y vocabulario | (Rendón Coronel et al., 2024) |
| Arte y Actividades Creativas | Favorecen la expresión y creatividad | (Mendieta Toledo et al., 2024) |
| Juegos de Mesa | Mejoran la comprensión oral y la interacción social | (Punina Ramos et al., 2025) |
| Juegos digitales | Incrementan la motivación y comprensión lectora | (Díaz Calle et al., 2024) |

CONCLUSIONES

La revisión documental realizada permitió determinar que el juego constituye una herramienta pedagógica fundamental para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza de la lectoescritura en la educación inicial. Su aplicación favorece la motivación, la participación activa y la construcción de aprendizajes significativos, facilitando el desarrollo integral de los niños.

Asimismo, se evidenció que las estrategias lúdicas contribuyen al fortalecimiento de habilidades lingüísticas, cognitivas, sociales y emocionales, indispensables para la adquisición progresiva de la lectura y la escritura. Recursos como los juegos didácticos, las canciones infantiles, las actividades artísticas y las herramientas digitales enriquecen las experiencias de aprendizaje y promueven una mayor interacción con los contenidos educativos.

De igual manera, los hallazgos permitieron reconocer la importancia del docente como mediador del aprendizaje, ya que la efectividad de las actividades lúdicas depende de una adecuada planificación pedagógica y de la selección de estrategias acordes a las necesidades de los estudiantes.

Finalmente, aunque existen limitaciones relacionadas con la disponibilidad de recursos y la capacitación docente, la evidencia analizada respalda la incorporación sistemática del juego dentro de los procesos educativos. Su implementación contribuye a la construcción de ambientes inclusivos, participativos y motivadores, favoreciendo una enseñanza de la lectoescritura más significativa y acorde con las demandas educativas actuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Rendón Coronel, J. S., Salcedo Eras, M. S., Rodríguez Matamoros, H. E., Martínez Villamar, A. N., & Mendieta Toledo, L. R. (2024). Canciones infantiles en el proceso lectoescritor en niños. *Yachakuna. Revista Científica*, 2(1), 111-120. <https://doi.org/revistayachakuna.com/index.php/revista-academica/article/view/43/22>
- Ait Abdellah, H., Manzano León, A., Rodríguez Moreno, J., & Aguilar Parra, J. M. (2023). EL JUEGO COMO RECURSO DE APRENDIZAJE PARA TRABAJAR LA LECTOESCRITURA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*, 16(4). <https://doi.org/javierrodriguez.com/wp-content/uploads/2024/12/editorgerente914-9261160-ArticleText-5933-1-11-20230927.pdf>
- Alay Rodríguez, Y., Mazzini Salazar, K. V., Narváez Nastacuas, K. P., & Rodríguez Anchundia, M. J. (2025). El juego en el desarrollo de la atención en niños de 3 a 4 años. *Yachakuna. Revista Científica*, 2(3), 34-43. <https://doi.org/revistayachakuna.com/index.php/revista-academica/article/view/110/48>
- Arroyo Bula, J. (2024). Actividades lúdico - didáctico en el proceso de enseñanza de la lectoescritura para el desarrollo de competencias lingüísticas. *Ciencia Y Educación*, 5(10.1), 19-31. <https://doi.org/www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/506>
- Bermúdez Mendoza, R. L. (2021). El juego como herramienta pedagógica para fortalecer los procesos de enseñanza de la lectoescritura de los niños y niñas del grado primero de la institución educativa Rafael Valle Meza. Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. <https://doi.org/repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/44246/rlbermudemzm.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Colorado Escalante, D. A., Paladines Cartuche, A. L., Pihuave López, N. N., Solorzano Burbano, J. A., & Solórzano Ortega, V. C. (2024). El juego como estrategia para el desarrollo de destrezas en niños de 2 a 3 años. *Yachakuna. Revista Científica*, 2(1), 39-46. <https://doi.org/revistayachakuna.com/index.php/revista-academica/article/view/37/17>

- Corral Quimi, S. J., Pacheco Toaza, M. A., Peláez Mora, P. A., & Quinteros Flores, C. A. (2025). El juego como parte del proceso de la educación inicial. *Yachakuna. Revista Científica*, 2(2), 161-170. <https://doi.org/revistayachakuna.com/index.php/revista-academica/article/view/70/41>
- Cuasapud Morocho, J. J., & Maiguashca Quintana, M. I. (2023). Estrategias lúdicas para la mejora de la lectoescritura en alumnos de Educación General Básica. *Revista Científica UISRAEL*, 10(1). https://doi.org/scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2631-27862023000100151&script=sci_arttext
- Díaz Calle, Z., Noria Aliaga, V. M., & Buendía Molina, M. A. (2024). Comprensión lectora en la era digital: Una revisión sistemática. *Revista Andina de Educación*, 7(2). <https://doi.org/revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/4422>
- Franco Chávez, L. M., & Chávez Loor, M. D. (2024). Aprendizaje basado en juegos para el desarrollo de lectoescritura en los estudiantes del sexto año. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 6(3). <https://doi.org/editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/1069>
- Lucas Quijije, P. M., & Puya Lino, A. J. (2025). JUEGOS DIDÁCTICOS PARA FORTALECER LA LECTURA EN LOS NIÑOS DE CUARTO GRADO. *Ciencia y Educación*, 6(1.1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.17336174>
- 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. *Dialnet*, 27(2). <https://doi.org/dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9604352>
- Mendieta Toledo, L., Bermeo Muñoz, S. V., & Vera Reyes, J. E. (2018). Técnicas lúdicas en el aprendizaje de la lectoescritura. *Espirales Revista Multidisciplinaria De investigación*, 2(23). <https://doi.org/revistaespirales.com/index.php/es/article/view/388>
- Punina Ramos, R. I., Tamayo Arellano, V. R., & Mora Saltos, M. C. (2025). Juegos de mesa como recurso didáctico para el desarrollo de la comprensión oral en educación inicial. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR*, 8(15). <https://doi.org/reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/391/645>
- Zapata Vásquez, T. I. (2020). El juego como estrategia didáctica para fortalecer el proceso de lectura y escritura en el grado primero. *Universidad Unab*. <https://doi.org/repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/12136>

El docente como facilitador del aprendizaje a través del juego en niños de educación inicial.

The teacher as a facilitator of learning through play in early childhood education.

Mercedes Narcisca Herrera Morante¹ Karla Arevalo Quichimbo² Alaniz Darelic Menoscal Yagual³

Kenya Justyn Morales Castillo⁴

Resumen

La educación inicial constituye una etapa decisiva en el desarrollo integral del niño, ya que durante los primeros años de vida se establecen las bases cognitivas, emocionales, sociales y comunicativas que influirán en su trayectoria futura. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño no experimental de tipo descriptivo-analítico, lo que permitió comprender el fenómeno educativo desde una perspectiva interpretativa y contextualizada. El análisis de datos se realizó mediante categorización, e interpretación de significados. La técnica principal de recolección de información fue la observación directa, aplicada en seis sesiones dentro del aula, utilizando una guía estructurada validada por criterio de expertos. Este instrumento permitió registrar comportamientos relacionados con la participación verbal, la interacción social, la expresión emocional y la seguridad personal de los niños, facilitando un análisis integral de las variables estudiadas. Los hallazgos muestran que la implementación de estrategias lúdicas dentro del aula tiene un impacto positivo en el desarrollo de estas habilidades. Su implementación contribuye significativamente al desarrollo del lenguaje, al fortalecimiento de la autoestima y a la mejora de la interacción social en los niños. Asimismo, se resalta el rol fundamental del docente como facilitador del aprendizaje, responsable de diseñar experiencias lúdicas que promuevan el desarrollo integral del niño

Palabras clave: Educación inicial, Desarrollo integral, Estrategias lúdicas Desarrollo del lenguaje

Abstract

Early childhood education is a crucial stage in a child's holistic development, as the cognitive, emotional, social, and communicative foundations that will influence their future trajectory are established during the first years of life. This study employed a qualitative approach with a non-experimental, descriptive-analytical design, allowing for an interpretive and contextualized understanding of the educational phenomenon. Data analysis was conducted through categorization and interpretation of meanings. The primary data collection technique was direct observation, applied in six classroom sessions using a structured guide validated by expert review. This instrument allowed for the recording of behaviors related to children's verbal participation, social interaction, emotional expression, and self-confidence, facilitating a comprehensive analysis of the variables studied. The findings show that implementing play-based strategies in the classroom has a positive impact on the development of these skills. Its implementation significantly contributes to language development, strengthens self-esteem, and improves children's social interaction. Furthermore, the fundamental role of the teacher as a facilitator of learning is highlighted, responsible for designing playful experiences that promote the child's holistic development.

Keywords: Early childhood education, Holistic development, Playful strategies, Language development

1. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0009-0009-7756-7498>. mecheherreram@gmail.com

2. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0009-0009-9553-1050>. karlaarevalo1105@gmail.com

3. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0009-0002-7078-0316>. alanizmy15@gmail.com

4. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0009-0003-6437-5346>. kenini.moracastillo20@gmail.com



INTRODUCCIÓN

La educación inicial es una etapa determinante en el desarrollo integral del ser humano, en esta se establecen las bases del aprendizaje, la socialización y la construcción de la identidad personal. En este periodo, el niño/niña adquiere conocimientos básicos, y también desarrolla habilidades cognitivas, emocionales, sociales que influirán de manera significativa en su trayectoria educativa y en su desempeño en la vida cotidiana. Comprender cómo aprenden los niños/niñas en estas edades tempranas se convierte en una prioridad para los sistemas educativos contemporáneos, los cuales replantean sus prácticas pedagógicas en enfoques más activos, participativos y centrados en el estudiante.

La educación tradicional, ha estado marcada por modelos de enseñanza centrados en la transmisión de contenidos, el docente asumía un rol protagónico y el estudiante permanecía en un lugar pasivo. Las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas del siglo XXI impulsan la necesidad de acoger nuevas formas de enseñanza. Entonces, el aprendizaje ya no es un proceso mecánico de memorización para concebirse como una construcción activa, participante, de experimentación y otorga significado a lo que aprende (Darling-Hammond & et al, 2020).

El juego emerge como una estrategia pedagógica fundamental en la educación inicial, siendo una actividad natural, espontánea y significativa para el niño/niña. Es a través del juego que los niños/niñas exploran el entorno, interactúan, expresan emociones y desarrollan habilidades cognitivas. Investigaciones demuestran que el aprendizaje asentado en el juego favorece el desarrollo de funciones ejecutivas como la atención, memoria y autorregulación, además del pensamiento crítico y la creatividad (Diamond, 2013); (Zosh & et al, 2017).

El juego, por tanto, no es únicamente una actividad recreativa, es una herramienta pedagógica con un alto potencial formativo. Integrado de

manera intencionada en el proceso educativo, genera experiencias de aprendizaje significativas, convirtiéndose en protagonista de su propio proceso. Autores contemporáneos señalan que el juego guiado, es decir, la combinación de libertad del niño con la orientación adulta compone una estrategia efectiva para promover el aprendizaje en la infancia (Weisberg, 2016)

A pesar de la evidencia científica que defiende el uso del juego como estrategia educativa, en ciertos contextos escolares limitan su implementación, el juego continúa como una actividad secundaria, desvinculado de los objetivos pedagógicos. Esto refleja la brecha entre la teoría y la práctica educativa, demostrando la necesidad de fortalecer la formación docente en el uso de metodologías activas que promuevan el aprendizaje significativo.

El rol del docente es fundamental, su función trasciende la simple transmisión de conocimientos para transformarse en un facilitador del aprendizaje, debe ser capaz de diseñar ambientes educativos estimulantes, planificar experiencias lúdicas con intencionalidad pedagógica y acompañar al niño en su proceso de exploración y descubrimiento. Esta intervención pedagógica involucra observar, orientar, motivar y adaptar las estrategias de enseñanza en función de las características individuales de los niños/niñas (Hirsh-Pasek, 2020)

Este no impone el conocimiento, crea las condiciones necesarias para que el niño lo construya a partir de la experiencia (Piaget, 1962). El juego se convierte en un medio privilegiado para el aprendizaje, permite integrar diferentes áreas del desarrollo de manera holística, a través de actividades lúdicas, adquieren conocimientos, desarrollan habilidades sociales, fortalecen su autoestima y aprenden a regular sus emociones.

El juego favorece la interacción social, permite establecer vínculos y aprenden a convivir en un entorno grupal, los niños negocian reglas, resuelven conflictos y desarrollan habilidades comunicativas. En este proceso, el docente

cumple un papel de mediador, orientando las interacciones y promoviendo valores como el respeto, la cooperación y la empatía (Brock, 2019)

Diversos estudios demuestran que las actividades lúdicas favorecen la expresión oral, el enriquecimiento del vocabulario y la comprensión del lenguaje, contribuyendo a un mejor desempeño académico en etapas ulteriores (Rowe, 2021)

Para que el juego cumpla su función pedagógica efectiva, es necesario planificar con objetivos claros, diseñar experiencias lúdicas que respondan a intenciones educativas específicas. Esto envuelve la selección de materiales adecuados, organización del espacio, establecimiento de reglas y promover la participación de todos los niños/niñas. (Leggett, 2013)

En la coyuntura presente, con la incorporación de tecnologías digitales, el juego ha adquirido nuevas formas. Los recursos digitales interactivos, pueden complementar las experiencias de aprendizaje, utilizados de forma equilibrada y adecuada mediación pedagógica (Cabero Almenara, 2022). Es fundamental evitar que la tecnología sustituya el juego físico y la interacción directa, esenciales para el desarrollo psicomotor y socioemocional del niño/niña.

La implementación del juego se ve influenciada por factores institucionales y contextuales; disponibilidad de recursos, la formación docente y políticas educativas, la falta de capacitación en metodologías activas son limitantes para integrar el juego de manera efectiva en el aula. El apremio por cumplir con los contenidos curriculares tradicionales lleva a priorizar actividades en menoscabo de estrategias innovadoras. Resulta necesario una transformación en la cultura educativa, en la que el juego sea reconocido como un elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación inicial.

La presente investigación es justificada en la necesidad de fortalecer el rol del docente como guía del aprendizaje a través del juego, reconociendo su importancia en el desarrollo integral de los niños, contribuyendo y proporcionando al ámbito educativo de elementos teóricos y prácticos que orienten la implementación de estrategias lúdicas en la educación inicial, a través de la relación social y siendo mediador del desarrollo del sujeto. (Vygotsky, 1978)

Por eso el objetivo general del estudio es analizar el rol del docente como facilitador del aprendizaje a través del juego en niños de educación inicial. De manera específica, se propone identificar las estrategias lúdicas utilizadas en el aula, examinar su influencia en el aprendizaje y analizar la mediación pedagógica del docente en su implementación.

A saber, la educación inicial tiene el desafío de adaptarse, promover enfoques pedagógicos que beneficien el desarrollo integral del niño. El juego, ofrece una oportunidad de transformación, generando experiencias de aprendizaje más significativas, dinámicas, su efectividad depende en mayor medida del rol del docente, con una función activa como intermediario del aprendizaje, orientando el juego hacia el logro de objetivos educativos y contribuyendo al desarrollo pleno de los niños/niñas en sus primeros años de vida. (Valdez, 2025)

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta investigación la desarrollamos bajo un enfoque cualitativo, orientado a comprender en profundidad el rol del docente. Este enfoque resulta pertinente para analizar fenómenos educativos complejos con una perspectiva interpretativa, considerando las interacciones, significados y dinámicas que emergen en escenarios naturales como el aula. El interés no se centra en la medición de variables, sino en la comprensión de los procesos pedagógicos y las experiencias que se construyen en torno al aprendizaje lúdico (Hernández-Sampieri, 2020).

El estudio está enmarcado en un nivel descriptivo-analítico, busca caracterizar las prácticas pedagógicas relacionadas con el uso del juego y, al mismo tiempo, interpretar su incidencia en los procesos de aprendizaje de los niños/niñas. Esto nos permite no solo describir, sino además establecer relaciones entre las acciones del docente y las respuestas de los niños/niñas, aportando una visión integral del fenómeno educativo (Bisquerra Alzina, 2022)

Desde el diseño metodológico, se adopta un enfoque no experimental de corte transversal. Este diseño se caracteriza por la observación de los fenómenos en su contexto natural, sin manipulación de variables, lo que permite analizar las prácticas docentes tal como se desarrollan en la realidad educativa. El corte transversal implica que la recolección de datos se realizó en un momento específico del proceso educativo.

El contexto de estudio estuvo conformado por dos grupos de niños/niñas de educación inicial, en número de 38, 13 niños y 8 niñas en el grupo 1, 12 niñas y 5 niños en el grupo 2; en edades comprendidas entre los 3 y 5 años, etapa en la que el juego constituye el principal medio de aprendizaje, se consideró la participación del docente como actor clave en el proceso educativo, dado que su mediación resulta determinante en la planificación, implementación y evaluación de las actividades lúdicas.

Para la recolección de la información fue empleada como técnica principal la observación directa, lo que permitió analizar de manera contextualizada las interacciones pedagógicas, el comportamiento de los niños y el uso del juego dentro del aula. Para garantizar mayor organización y solidez, tomamos como referencia la guía STROBE (Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology), nos permitió estructurar fases de observación desarrolladas dentro del aula, una descripción coherente de las experiencias registradas durante las actividades lúdicas. (von Elm & et al., 2007)

La observación se llevó a cabo en seis sesiones previamente planificadas, lo que permitió identificar patrones recurrentes en la dinámica educativa, así como variaciones en función de las estrategias utilizadas por el docente. Este tipo de técnica es ampliamente utilizada en investigaciones cualitativas, ya que permite registrar comportamientos en escenarios naturales sin alterar su desarrollo (Anguera, 2019)

Como instrumento se utilizó una guía de observación estructurada, diseñada en función de las categorías de análisis definidas para el estudio. Las categorías de análisis se organizaron en dos ejes principales, en coherencia con los objetivos de la investigación:

- Estrategias lúdicas: que comprende subcategorías como el tipo de juego (simbólico, didáctico, motriz), la participación del niño, el uso de recursos didácticos y la organización de actividades.
- Rol del docente: que incluye aspectos como la mediación pedagógica, la orientación del juego, la generación de ambientes de aprendizaje y el acompañamiento durante las actividades.

Estas categorías permitieron estructurar la información de manera sistemática, facilitando la interpretación de los datos desde una perspectiva integral.

Adicionalmente, se emplearon métodos teóricos como el analítico-sintético y el inductivo-deductivo. El método analítico-sintético permitió descomponer el fenómeno de estudio en sus elementos esenciales, para luego integrarlos en una comprensión global del rol del docente y del uso del juego en el aprendizaje.

Por su parte, el método inductivo-deductivo facilitó la identificación de patrones a partir de la observación, así como la formulación de interpretaciones fundamentadas en el marco teórico.

La investigación respeto los principios éticos establecidos para estudios con población infantil, garantizando el bienestar, la confidencialidad y la participación voluntaria de los niños/niñas, se obtuvo el consentimiento informado por escrito de los padres o representantes legales, explicándoles el propósito, los procedimientos, los beneficios esperados y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Nos aseguramos con la aprobación de los niños, adaptando la explicación a su nivel de comprensión, promoviendo su participación voluntaria y respetuosa. La información recolectada fue tratada de manera confidencial, utilizando códigos para proteger la identidad de los participantes.

En cuanto a la validez metodológica, la guía de observación fue sometida a un proceso de validación por juicio de expertos, contando con la revisión de tres profesionales en el área de educación inicial, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los indicadores. Realizándose una prueba piloto que permitió ajustar el instrumento antes de su aplicación definitiva.

El estudio fue revisado y aprobado por un comité de ética institucional, el cual verificó el cumplimiento de los principios éticos y metodológicos correspondientes a investigaciones con menores de edad.

Tabla 1

| Categoría | Subcategorías | Indicadores evaluados | Nivel alto | Nivel medio | Nivel bajo |
|---|-----------------------------|---|---|---|--|
| Rol del docente como facilitador | Mediación pedagógica | Orienta actividades lúdicas, acompaña el aprendizaje, motiva la participación | Participa activamente y guía el juego de manera constante | Orienta de parcialmente las actividades | Escasa mediación durante las actividades |
| | Estrategias didácticas | Uso de juegos, dinámicas grupales, recursos interactivos | Implementa estrategias lúdicas variadas y planificadas | Utiliza algunas actividades recreativas sin continuidad | Predominio de metodologías tradicionales |
| | Clima de aula | Confianza, interacción y participación | Ambiente participativo y motivador | Participación moderada | Ambiente poco dinámico |
| Juego como estrategia de aprendizaje | Participación | Interés, integración y motivación actividades | Participación en constante espontánea | Participación ocasional | Escasa participación |
| | Desarrollo cognitivo | Atención, memoria y resolución problemas | Resuelve de actividades con autonomía | Requiere apoyo parcial | Presenta dificultades frecuentes |
| | Desarrollo socioemocional | Cooperación, interacción y expresión emocional | Interactúa y positivamente con sus pares | Interacción limitada | Dificultades para relacionarse |
| Aprendizaje en educación inicial | Comprensión de actividades | Seguimiento instrucciones comprensión | de Comprende y ejecuta actividades correctamente | Comprende parcialmente | Requiere acompañamiento constante |
| | Expresión y creatividad | Expresa ideas mediante el juego y actividades lúdicas | Expresa ideas y con seguridad | Expresa ideas de limitada | Presenta forma inseguridad para expresarse |
| | Autonomía en el aprendizaje | Iniciativa y toma de decisiones | Realiza actividades con independencia | Necesita orientación ocasional | Dependencia constante del docente |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2

| Categoría | Hallazgo emergente | Evidencia observacional |
|---------------------------|---|---|
| Rol del docente | La mediación pedagógica favorece la participación de los niños. | Los niños mostraron mayor disposición a integrarse cuando recibían orientación, motivación y acompañamiento durante el juego. |
| Juego y aprendizaje | El juego facilita aprendizajes significativos a través de la experiencia. | Los niños participaron en actividades basadas en dinámicas lúdicas más que en tareas dirigidas de carácter tradicional. |
| Desarrollo cognitivo | El juego estimula procesos de atención, comprensión y creatividad. | Durante las actividades se observaron intentos de resolución de problemas, formulación de ideas y exploración de diferentes alternativas. |
| Desarrollo socioemocional | Las experiencias lúdicas fortalecen la interacción y la confianza. | Los niños incrementaron progresivamente la comunicación y cooperación con sus compañeros |
| Categoría | Hallazgo emergente | Evidencia observacional |
| Autonomía | La participación favorece la toma de decisiones y la iniciativa personal. | Los niños mostraron más independencia al seleccionar materiales, proponer acciones y asumir pequeños retos dentro del juego. |

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los resultados obtenidos permite comprender de manera integral cómo el rol del docente influye en la implementación del juego como estrategia pedagógica en la educación inicial, se identificaron patrones significativos relacionados con la participación de los niños, la dinámica de las actividades lúdicas y la mediación pedagógica del docente, lo que permitió interpretar el fenómeno desde una perspectiva amplia e integradora.

Se evidencia que el uso del juego dentro del aula favorece de manera notable la participación de los niños/niñas. Durante las sesiones observadas las actividades lúdicas generaron mayor interés, motivación y disposición para el aprendizaje, en comparación con aquellas de carácter más tradicional.

Este comportamiento puede explicarse a partir del carácter intrínsecamente motivador del juego, el cual permite que el niño aprenda desde la experiencia, la curiosidad y la exploración. Estos resultados coinciden con estudios contemporáneos que destacan el impacto del

aprendizaje lúdico en el desarrollo de funciones cognitivas como la atención, la memoria y la resolución de problemas (Diamond, 2013) (Zosh & et al, 2017).

Cuando la intervención docente es limitada o poco estructurada, el juego pierde su potencial formativo y se reduce a una actividad recreativa sin objetivos claros. Esto pone en evidencia que el valor educativo del juego depende de la manera en que es mediada por el docente. La figura del docente resulta clave para transformar el juego en una experiencia pedagógica significativa (Darling-Hammond et al., 2020).

Durante las actividades lúdicas, hubo un incremento en la interacción entre pares, así como en la expresión de emociones y la resolución de conflictos, también se observó

mayor disposición para compartir, cooperar y respetar turnos, lo que contribuye al fortalecimiento de habilidades sociales fundamentales. (Condo Reyes, 2024)

En este contexto, el aula se configura como un espacio de aprendizaje integral, donde no

solo se desarrollan habilidades cognitivas, sino también competencias socioemocionales que son esenciales para la vida en sociedad. Estos hallazgos coinciden con investigaciones que destacan el papel del juego en el desarrollo emocional y social en la infancia (Bodrova, 2015)

En las primeras jornadas de observación se pudo notar que varios niños participaban con cierta timidez dentro de las actividades propuestas. En una de las notas de campo se registró que “al iniciar la actividad de rondas, tres niños se mantuvieron apartados observando al grupo antes de integrarse poco a poco”. Esta situación permitió identificar una participación inicial limitada y cierta inseguridad frente a las dinámicas grupales.

En momentos preferían responder con frases cortas o asentían con la cabeza cuando la docente realizaba preguntas relacionadas con el juego. En los registros se describió que “durante la actividad de dramatización, algunos niños hablaban en voz baja y buscaban la aprobación de la maestra antes de intervenir”. Estas conductas reflejaban una necesidad constante de acompañamiento y confianza para participar activamente.

Los niños que participan en juegos simbólicos, narrativos o colaborativos muestran una mayor capacidad para expresarse, ampliar su vocabulario y comprender instrucciones. Esto confirma que el juego constituye un contexto propicio para el desarrollo de habilidades comunicativas, las cuales son fundamentales en el proceso educativo (Rowe, 2021)

Desde una perspectiva interpretativa, se puede afirmar que el aprendizaje en la educación inicial se potencia cuando el docente logra integrar el juego como parte estructural de su práctica pedagógica.

Los resultados obtenidos evidencian que, en el contexto observado, los niños presentan inicialmente niveles limitados de participación en las actividades de aula, lo que se manifiesta

en dificultades para involucrarse activamente, mantener la atención y establecer interacciones sostenidas con sus pares.

A partir de la triangulación y con el propósito de otorgar mayor solidez a los resultados obtenidos, durante el proceso investigativo se analizó el fenómeno desde diferentes perspectivas para evitar que las interpretaciones dependieran únicamente de una sola fuente de evidencia. Más que buscar una comprobación mecánica de los datos, la triangulación favoreció una comprensión más profunda de cómo el juego y la mediación docente influyen en el aprendizaje de los niños de educación inicial, se examinó la relación existente entre las categorías de análisis definidas para el estudio. Este ejercicio permitió comprender que los distintos aspectos observados no se presentan de manera aislada, sino que mantienen una estrecha interdependencia.

Con esta metodológica aplicada, fue posible determinar el estado actual del fenómeno investigado, identificándose las siguientes regularidades en relación con el rol del docente y el aprendizaje a través del juego:

- Limitada participación de los niños en actividades tradicionales, caracterizada por bajo nivel de motivación e involucramiento.
- Escasa implementación de estrategias lúdicas estructuradas que promuevan el aprendizaje significativo.
- Interacciones sociales incipientes, evidenciadas en dificultades para cooperar, comunicarse y participar en dinámicas grupales.
- Presencia de avances progresivos en la participación, motivación e interacción cuando se incorporan actividades basadas en el juego.

Estos resultados ponen de relieve la necesidad de implementar estrategias pedagógicas centradas en el juego, que favorezcan la participación, la interacción social y el desarrollo integral de

los niños. En este sentido, el aprendizaje en la educación inicial requiere metodologías que respondan a las características propias de la infancia, promoviendo experiencias dinámicas, significativas y contextualizadas (Hirsh-Pasek, 2020).

Se evidenció que la simple presencia del juego en el aula no garantiza aprendizajes significativos; por el contrario, su impacto depende en gran medida de la mediación pedagógica. El docente debe asumir un rol activo en la planificación, implementación y evaluación de las actividades lúdicas, asegurando que estas respondan a objetivos educativos claros. Los niños que participan en actividades lúdicas estructuradas tienden a mostrar mayores niveles de empatía, cooperación y regulación emocional. Esto se debe a que el juego proporciona un espacio seguro donde los niños pueden explorar sus emociones, expresar sus sentimientos y aprender a relacionarse con los demás.

La observación directa facilitó la identificación de patrones de comportamiento relacionados con la comunicación, la participación y la autoestima, lo que permitió establecer relaciones significativas entre las variables estudiadas. Este enfoque permitió evidenciar que el aprendizaje en la educación inicial no puede ser comprendido únicamente desde indicadores cuantitativos, sino que requiere una mirada interpretativa que reconozca la complejidad del desarrollo infantil.

CONCLUSIONES

El análisis desarrollado a lo largo de la investigación permite afirmar que el juego, cuando es incorporado de manera intencional dentro del proceso educativo, se consolida como una de las estrategias pedagógicas más eficaces para favorecer el aprendizaje en la educación inicial.

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio radica en la confirmación de que el aprendizaje mediado por el juego favorece la participación

del niño. A diferencia de las metodologías tradicionales centradas en la transmisión de contenidos, las estrategias lúdicas promueven un rol protagónico del estudiante, permitiéndole explorar, experimentar y aprender a partir de la acción. Este enfoque no solo incrementa la motivación, sino que también potencia procesos como la atención, la resolución de problemas y el pensamiento creativo.

Aunque los docentes valoran la importancia de la lúdica, su implementación no siempre se realiza de manera planificada, sistemática ni con una clara intencionalidad pedagógica. En muchos casos, el juego continúa siendo utilizado como un recurso

complementario o como una actividad de cierre, lo que limita su potencial transformador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La mediación docente se configura como un elemento clave. No basta con incorporar juegos en el aula; es necesario que el docente guíe la experiencia, propicie la reflexión y establezca conexiones entre la actividad lúdica y los aprendizajes esperados.

La investigación también evidencia que las metodologías activas, particularmente aquellas basadas en el juego favorecen la creación de ambientes de aprendizaje más dinámicos, participativos y motivadores.

Se identifican limitaciones que dificultan la implementación efectiva del juego en la educación inicial. Entre ellas destacan la falta de capacitación docente, la escasez de recursos didácticos y la persistencia de enfoques tradicionales que priorizan la memorización sobre la experiencia.

El estudio permite reconocer que el juego no solo favorece el aprendizaje individual, sino que también fortalece la interacción social. A través de actividades lúdicas, los niños aprenden a trabajar en equipo, respetar normas, resolver conflictos y construir relaciones con sus pares.

El aprendizaje a través del juego promueve la autonomía del niño. Al participar en actividades donde puede tomar decisiones, explorar alternativas y asumir roles, el niño desarrolla una mayor independencia y confianza en sus capacidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anguera, M. T. (2019). Posibilidades y relevancia Bodrova, E. C. (2015). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. (3rd ed.). Pearson.
- Bisquerra Alzina, R. (2022). Metodología de la investigación educativa. https://doi.org/https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=Cid=VSb4_cVukkcC
- Bodrova, E. C. (2015). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. (3rd ed.). Pearson.
- Brock, A. D. (2019). *Perspectives on play: Learning for life..* Routledge. [https://doi.org/https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=Cid=Hd_bAAAAQBAJ_Coi=fndCpg=PP1Cdq=Brock,+A.+D.+\(2019\).+Perspectives+on+play:+Learning+for+life..+RoutledgeCots=mR2c_R9e09Csig=M55rgqaCljtjDlO3pjaPISpUeYbsCredir_esc=y#v=onepageCqCf=false](https://doi.org/https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=Cid=Hd_bAAAAQBAJ_Coi=fndCpg=PP1Cdq=Brock,+A.+D.+(2019).+Perspectives+on+play:+Learning+for+life..+RoutledgeCots=mR2c_R9e09Csig=M55rgqaCljtjDlO3pjaPISpUeYbsCredir_esc=y#v=onepageCqCf=false)
- Cabero Almenara, J. C. (2022). Tecnologías digitales y educación infantil: posibilidades y limitaciones. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(70), 1–15.
- Condo Reyes, E. e. (2024). El juego y su influencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en educación inicial.” . 593 DIGITAL PUBLISHER CEIT Учредители: CEIT SA 9.6 (: 1365-1377.
- Darling-Hammond, L. e., C et al. (2020). “Implications for educational practice of the science of learning and development.”. *Applied developmental science* 24.2 (: 97-140. <https://doi.org/https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Diamond, K. E. (2013). “Synthesis of IES Research on Early Intervention and Early Childhood Education. NCSER 2013-3001.”. National Center for Special Education Research). <https://doi.org/https://eric.ed.gov/?id=ED544212>
- Hernández-Sampieri, R. C. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mcgraw-hill. https://doi.org/https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64591365/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n._Rutas_cuantitativa_cualitativa_y_mixta-libre.pdf?1601784484=Cresponse-content-disposition=inline%3B+filename%3DMETODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_LA_S_RUTA.pdf&Expires=
- Hirsh-Pasek, K. Z. (2020). A new path to education reform: Playful learning promotes 21st-century skills in schools. . Brookings Institution.
- Leggett, N. a. (2013). “A fine balance: Understanding the roles educators and children play as intentional teachers and intentional learners within the Early Years Learning Framework.” . *Australasian Journal of Early Childhood* 38.4 (: 42-50.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.
- Rowe, M. L. (2021). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 17c2–1774. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>.
- Valdez, M. A. (2025). “El rol del juego como estrategia metodológica en la construcción de aprendizajes en educación Inicial.” . *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias* 2.3 (: 1329-1349.

von Elm, E. A., C et al. (2007). The Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology (STROBE) statement: Guidelines for reporting observational studies. *PLoS Medicin*.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

[https://doi.org/https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=Cid=RxjjUefze_oCCo&i=fndCpg=PA1Cdq=ygotsky,+L.+S.+\(1978\).+Mind+in+society:+The+development+of+higher+psychological+processes.+Harvard+University+Press&ots=okDVWZnZavCsig=oaGZmAZOMtHqwdWJcfW_IW6ims4Credir_esc=y#v](https://doi.org/https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=Cid=RxjjUefze_oCCo&i=fndCpg=PA1Cdq=ygotsky,+L.+S.+(1978).+Mind+in+society:+The+development+of+higher+psychological+processes.+Harvard+University+Press&ots=okDVWZnZavCsig=oaGZmAZOMtHqwdWJcfW_IW6ims4Credir_esc=y#v)

Weisberg, D. S.-P. (2016). Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177–182.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0963721416645512>

Zosh, J. M., C et al. (2017). Learning through play: A review of the evidence.

<https://doi.org/https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/195855686/LEGO-Foundation--Learning-through-play---review-of-evidence-2017.pdf>

La recreación como estrategia didáctica para el aprendizaje

Recreation as a didactic strategy for learning

Heredia Lucero Miriam Gabriela¹ Mejía hidalgo Litzy Nayelly² Mora Zavala Ismenia Vanessa³

Villón Murillo Viviana Janeth⁴

Resumen

La educación inicial constituye una etapa decisiva en el desarrollo integral del niño, ya que durante los primeros años de vida se establecen las bases cognitivas, emocionales, sociales y comunicativas que influirán en su trayectoria futura. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño no experimental de tipo descriptivo-analítico, lo que permitió comprender el fenómeno educativo desde una perspectiva interpretativa y contextualizada. El análisis de datos se realizó mediante categorización, e interpretación de significados. La técnica principal de recolección de información fue la observación directa, aplicada en seis sesiones dentro del aula, utilizando una guía estructurada validada por criterio de expertos. Este instrumento permitió registrar comportamientos relacionados con la participación verbal, la interacción social, la expresión emocional y la seguridad personal de los niños, facilitando un análisis integral de las variables estudiadas. Los hallazgos muestran que la implementación de estrategias lúdicas dentro del aula tiene un impacto positivo en el desarrollo de estas habilidades. Su implementación contribuye significativamente al desarrollo del lenguaje, al fortalecimiento de la autoestima y a la mejora de la interacción social en los niños. Asimismo, se resalta el rol fundamental del docente como facilitador del aprendizaje, responsable de diseñar experiencias lúdicas que promuevan el desarrollo integral del niño

Palabras clave: Educación inicial, Desarrollo integral, Estrategias lúdicas Desarrollo del lenguaje

Abstract

Early childhood education is a crucial stage in a child's holistic development, as the cognitive, emotional, social, and communicative foundations that will influence their future trajectory are established during the first years of life. This study employed a qualitative approach with a non-experimental, descriptive-analytical design, allowing for an interpretive and contextualized understanding of the educational phenomenon. Data analysis was conducted through categorization and interpretation of meanings. The primary data collection technique was direct observation, applied in six classroom sessions using a structured guide validated by expert review. This instrument allowed for the recording of behaviors related to children's verbal participation, social interaction, emotional expression, and self-confidence, facilitating a comprehensive analysis of the variables studied. The findings show that implementing play-based strategies in the classroom has a positive impact on the development of these skills. Its implementation significantly contributes to language development, strengthens self-esteem, and improves children's social interaction. Furthermore, the fundamental role of the teacher as a facilitator of learning is highlighted, responsible for designing playful experiences that promote the child's holistic development.

Keywords: Early childhood education, Holistic development, Playful strategies, Language development

1. Universidad de Guayaquil. ORCID: 0009-0004-5176-7778. miriam.heredia@ug.edu.ec

2. Universidad de Guayaquil. ORCID: 0009-0008-4604-4216. litzy.mejia@ug.edu.ec

3. Universidad de Guayaquil. ORCID: 0009-0004-1189-8386. ismeniamora2000@hotmail.com

4. Universidad de Guayaquil. ORCID: 0009-0005-1508-2146. viviana.villonm@ug.edu.ec



INTRODUCCIÓN

La recreación se define como el conjunto de actividades voluntarias realizadas durante el tiempo libre, orientadas al descanso, recuperación psicofísica y el desarrollo integral del individuo. Desde un enfoque técnico, tiene la función biopsicosocial, ya que contribuye a la regulación del estrés, mejora de la salud mental y física, y el fortalecimiento de las relaciones sociales. “Al realizar actividades recreativas, conlleva mucho aporte hacia todas las edades. La recreación es de gran ayuda para mantenerse motivados, debido a que evita caer en el sedentarismo y sus enfermedades como la obesidad y estrés” (Prado, 2023, p. 119). Por ende, las actividades recreativas aportan beneficios en todas las edades porque implican movimiento físico, interacción social y estimulación mental. Además, ayudan a mantener un estilo de vida activo, lo que reduce el tiempo de sedentarismo.

Según la Real Academia Española (2025), la recreación se refiere a la acción y efecto de recrear, además de la diversión para alivio del trabajo. Por ello, la recreación se entiende como el conjunto de actividades que una persona realiza en su tiempo libre con el objetivo de descansar, distraerse y recuperarse del esfuerzo físico o mental generado por el trabajo o las responsabilidades diarias. Esto se relaciona con lo que se indica, puesto que la recreación cumple una función de descanso activo, ayudando a reducir la fatiga y el estrés. Es decir, implica volver a crear energías, motivación y bienestar en la persona. No solo entretiene, sino que también renueva el estado físico y emocional.

La recreación puede entenderse como una forma de vida y un derecho fundamental de todas las personas, por el cual brinda espacios para el desarrollo de intereses, motivaciones y aspiraciones. En los niños, representa una herramienta que favorece su formación integral, lo que les permite crecer en distintas áreas como la cognitiva, socioafectiva, espiritual y psicomotriz. Además, contribuye al bienestar emocional y al

cuidado de la salud mental, al reducir el estrés y promover el equilibrio personal. Asimismo, facilita el aprendizaje y la práctica de valores, como el respeto por la diversidad, convivencia armoniosa y el fortalecimiento de virtudes previamente adquiridas.

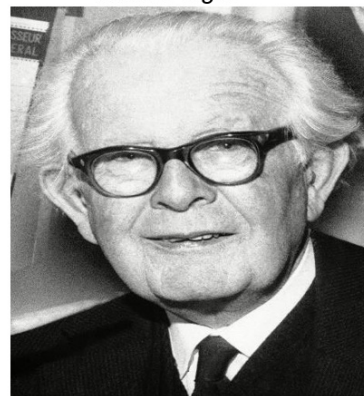
Por otro lado, los programas recreativos estructurados que integran actividades físicas y lúdicas ejercen una influencia positiva en el bienestar psicológico infantil, al favorecer el desarrollo de múltiples dimensiones del individuo. Dicho bienestar se comprende como un conjunto de componentes que están conectados, entre los que se incluyen la autoestima, la calidad de las relaciones sociales, resiliencia y la satisfacción

con la vida puesto que le aporta un sentido de propósito. La participación en espacios recreativos organizados permite que los niños fortalezcan su expresión emocional y mejoran habilidades de interacción social (Heredia et al., 2025).

Para comprender cómo los niños adquieren nuevos conocimientos a través de la recreación, es necesario analizar los aportes teóricos de diversos especialistas en educación y psicología. Aunque estas teorías fueron formuladas hace mucho tiempo, estas continúan siendo relevantes, debido a que explican de manera clara cómo se produce el aprendizaje en la infancia.

Teoría Del Desarrollo Cognitivo De Piaget

Figura 1
Jean Piaget



Nota: Jean Piaget, pedagogo y psicólogo, reconocido por sus aportes al estudio de la infancia.

Tomado de *BBC New Mundo*.

Para Piaget, desde su teoría, la inteligencia del niño se concibe como un proceso dinámico centrado en el desarrollo cognitivo y en la adquisición progresiva de habilidades y competencias. Este enfoque demuestra que la inteligencia es un rasgo que está en continuo movimiento, que evoluciona mediante la interacción activa del individuo con su entorno, lo que le permite adaptarse de manera más eficiente a las situaciones de la vida cotidiana. Por ende, el aprendizaje se construye a partir de la experiencia directa con el entorno inmediato, en especial durante las primeras etapas de vida, donde resulta fundamental fortalecer las habilidades cognitivas desde edades tempranas (Casanova & Lescay, 2023).

Asimismo, Piaget fundamenta en la construcción progresiva de estructuras mentales que permiten a las niñas y los niños comprender e interpretar su entorno. En este proceso, los infantes desarrollan herramientas cognitivas como la memoria,

atención, lenguaje y percepción, además de la capacidad de resolver problemas, las cuales resultan esenciales para enfrentar diversas situaciones de la vida cotidiana (Sánchez &

Hernández, 2022).

No obstante, Pérez (2025) menciona los conceptos piagetianos:

- Asimilación: integración de nueva información en esquemas existentes.
- Acomodación: ajustar dichos esquemas para adaptarse a experiencias novedosas.

De manera que, la asimilación y acomodación son dos procesos fundamentales del desarrollo cognitivo propuestos por Piaget. La asimilación consiste en incorporar nueva información a los esquemas mentales ya existentes, interpretando la realidad desde lo que el individuo ya conoce.

La acomodación implica la modificación o reorganización de esos esquemas cuando la nueva experiencia no encaja con el conocimiento previo. Estos conceptos trabajan de manera complementaria, permitiendo que el niño se adapte continuamente a su entorno y construya un aprendizaje cada vez más complejo.

Figura 2
Proceso de Aprendizaje Piagetano



Nota: Este gráfico nos muestra los dos componentes que conforman el proceso de Aprendizaje de Piaget, asimilación y acomodación. Tomado de *Universidad Continental, Youtube*.

El proceso de aprendizaje propuesto por Piaget resulta de gran utilidad en el momento de diseñar y planificar estrategias pedagógicas didácticas y recreativas, refiriéndose a una manera de comprensión en el que el niño construye su conocimiento de forma progresiva (Delgado & Rodríguez, 2025). Bajo ese contexto, el aprendizaje se puede organizar en dos momentos fundamentales. En el primero la discriminación como ya antes se mencionó, en la cual el niño incorpora nueva información a sus esquemas mentales previos, integrando de nuevo con los conocimientos que ya posee. En este proceso, el niño ya es capaz de comprender y manejar de forma autónoma a partir de sus experiencias anteriores.

Y en el segundo se encuentra la acomodación, donde el niño ajusta o modifica sus estructuras mentales para poder integrar adecuadamente los nuevos conocimientos adquiridos. Este proceso implica un cambio más profundo en la forma de pensar, además de quedarse énfasis en que el niño puede lograr cumplir sus metas con apoyo y guía. Ambos momentos necesitan ser potenciados para que el niño tenga equilibrio, es decir en lo que logra consolidar lo aprendido, integra la asimilación y la acomodación para desenvolverse de manera más autónoma.

La pedagogía de María Montessori

Cabrera et al. (2025) en el que se menciona el método Montessori, por lo que la recreación es entendida como una experiencia de exploración libre y significativa, constituye un proceso fundamental para el desarrollo infantil, ya que permite a los niños interactuar con su entorno de manera espontánea, creativa y autónoma. En este sentido, no se limita a una actividad estructurada o dirigida, sino que se manifiesta como un espacio de descubrimiento en el que el juego, el movimiento y la curiosidad natural se integran para favorecer el aprendizaje vivencial. Es decir que la recreación facilita la construcción progresiva de habilidades cognitivas, motoras y socioemocionales, al propiciar situaciones donde

los infantes experimentan, manipula y exploran según su propio ritmo.

La afirmación sobre la teoría de Montessori se sustenta en su enfoque educativo centrado en el respeto profundo por el desarrollo natural del niño y en la idea de que el aprendizaje debe surgir de la motivación interna, no de la imposición que suelen establecer los adultos (Hernández et al., 2021). Es por ello que la metodología Montessori plantea que el ambiente educativo debe estar preparado para que el niño explore, experimente y aprenda a su propio ritmo, desarrollando autonomía, responsabilidad y confianza en sí mismo. Esta propuesta pedagogía en tres principios fundamentales:

- Ambiente adecuado: resalta la importancia de proveer a los niños un ambiente integral, es decir que el espacio debe contar con diferentes elementos de distintos colores que llamen su atención y asombro, equipado con materiales didácticos que despierten su curiosidad e interés en aprender; un ambiente adecuado a más de ayudar en el proceso de aprendizaje permitirá que el niño se sienta cómodo (Lucero et al., 2025).
- Actividades tipo juego: Montessori resalta que es de gran utilidad ya que cada una de estas actividades desempeñan un rol fundamental en el desarrollo de la motricidad gruesa de los niños, lo que fomenta en ellos la autodisciplina. Las actividades como el arrastre, jugar con bloques grandes de colores y manipular objetos contribuyen en la formación de conceptos espacial. Asimismo, contribuye a la autonomía, expresión de emociones, autocontrol e interacción social (Cedeño, 2024).
- Educación Sensorial: Montessori establece aspectos de gran importancia, la habilidad para reconocer y comparar identidades, la capacidad para distinguir las diferencias en un conjunto de objetos, y la destreza para identificar en un grupo específico de objetos las similitudes entre color, tamaño, forma, textura, peso entre otras cualidades (Casquete et al., 2025).

La estimulación adecuada en la socialización

Los niños desde los primeros meses de vida necesitan vivir experiencias sociales con otros niños, es importante y necesaria, ya que les permite tener oportunidades para la resolución de conflictos conscientes e inconscientes, así también los motiva y los ayuda en la construcción de lazos afectivos con diversos niños. García et al. (2025) indican que “es fundamental crear estrategias que potencien los aspectos de la formación social en la infancia temprana, preparándolos para abordar futuros desafíos sociales y emocionales” (p. 4308). La estimulación adecuada ayuda a los niños a alcanzar el máximo potencial de sus capacidades, tengan la edad que tengan; dando lugar a que se desenvuelvan con facilidad en las diferentes áreas, tendrán más facilidad para relacionarse con niños de su edad, podrán intercambiar opiniones, ideas y habilidades.

Didáctica

La didáctica fue creada por el Padre de la pedagogía, Juan Amos Comenio, la didáctica como parte de la pedagogía busca hacer del aprendizaje algo divertido, son las técnicas y las metodologías que se emplean para el aprendizaje de los niños. La didáctica se preocupa por la forma en que los niños aprenden, teniendo en cuenta que todos aprenden de formas distintas, unos son auditivos, otros visuales, otros kinestésicos y otros mixtos (González & Méndez, 2024). En la didáctica existen seis elementos fundamentales que son: el alumno, la maestra, los objetivos, la materia, las técnicas de enseñanza y el medio geográfico, económico, cultural y social, por tanto, la didáctica no se interesa mucho por lo que se va a enseñar, sino cómo se lo va a enseñar (Lino et al., 2023).

La recreación como estrategia didáctica

La recreación como estrategia didáctica, requiere de muchos factores importantes, pero el más importante de todos ellos es la creatividad de la maestra para la elaboración de estrategias

de enseñanza que promuevan en los niños respuestas positivas durante el aprendizaje. De tal forma que será la docente el eje principal, ya que será quien genere situaciones de aprendizaje y estrategias efectivas que les permitan a los niños desarrollar y potenciar sus talentos, cognitivos y creativos (Valencia et al., 2024)

En tal sentido la recreación como estrategia didáctica contribuyen al desarrollo integral del niño, mediante actividades que permitan que el niño aprenda y se desarrolle de forma divertida y satisfactoria. Yepes (2021) señala que “La estrategia didáctica desde la recreación, enfoca a la necesidad de cambiar la concepción que se tiene, aportando una serie de conceptos que va reforzando en el niño su diario vivir y aplicándola en su entorno” (p. 70). De la misma manera la recreación es propiciadora de que los niños aprendan mediante la participación activa, la motivación y el interés, a través de rondas, canciones, actividades al aire libre o actividades competitivas.

Si bien es cierto la recreación como una estrategia didáctica funciona muy bien para el aprendizaje de los niños, obviamente siempre que se la utilice de forma lúdica y con un propósito claro, generará en los niños un aprendizaje (Barraza et al., 2021). Sin embargo, esto no es suficiente, puesto que, para que se logre un aprendizaje significativo se deberá integrar a todo lo antes mencionado. Esto hace énfasis al vínculo afectivo y el trato afectuoso que la docente estable con los niños, el cual constituye como un elemento importante en el proceso educativo. Este factor, es considerado como uno de los más relevantes, tiene gran influencia en la formación de actitudes positivas.

Cango y Hidalgo (2025), establecen que: la estrategia de enseñanza es uno de los elementos con más importancia dentro del proceso de aprendizaje de los niños, de ella va a depender el orden y la correcta ejecución de la planificación de las actividades a ejecutar dentro del salón de clases, además de esto, existen también

otros elementos de suma importancia como lo son los objetivos, las destrezas con criterios de desempeño, los recursos o el material a implementar y los indicadores de evaluación dependiendo de la necesidad de cada niño.

La recreación según Aguilar e Incarbone

Reyes (2022) menciona aportaciones de Aguilar e Incarbone, en donde indica que la recreación se concibe como una experiencia humana que se realiza de manera libre y voluntaria, expresándose a través de diversas formas que generan disfrute, satisfacción y bienestar. Estas experiencias proporcionan placer y contribuyen al fortalecimiento de valores personales y sociales, influyendo positivamente en el desarrollo integral dando lugar a la mejora de su calidad de vida. Cuando la creación se vive como una experiencia significativa, favorece la salud y bienestar emocional generando felicidad y equilibrio personal.

Asimismo, las especialistas se centran en actividades realizadas en el medio natural, entendiéndose como procesos educativos en los que los niños interactúan con su entorno a través de experiencias físicas, deportivas y sociales. Estas prácticas se enmarcan en una perspectiva formativa que busca no solo el movimiento y recreación, sino también la construcción de una conciencia ambiental responsable. Por tanto, estos espacios de aprendizaje pueden desarrollarse tanto en entornos naturales abiertos como en áreas urbanas, incluyendo la escuela, aulas, patios, zonas verdes que permiten una amplia variedad de experiencias significativas (Díaz et al., 2023).

Tipos de actividades recreativas

Las actividades recreativas se clasifican desde un enfoque pedagógico, en función de su modalidad, objetivo funcional y nivel de participación motriz. Se distinguen las actividades corporales, motriz gruesa y fina junto al desarrollo de capacidades coordinativas. También se encuentran las

actividades socioculturales, orientadas a la interacción social y la construcción de vínculos comunitarios, como dinámicas grupales, eventos culturales o juegos cooperativos. Las actividades artísticas también se incluyen como una representación simbólica, entre otros que sirven como actividades de recreación.

- **Técnicas Grafo plásticas:** Estas técnicas son estrategias didácticas utilizadas para preparar al niño y a la niña en el proceso de la lectoescritura, cuya finalidad es desarrollar la motricidad fina y la coordinación óculo – manual. Estas actividades además de prepararlos para aprender a leer y escribir, desarrolla su capacidad creativa y fomenta la estética mediante el dibujo o la pintura (Merchan, 2023).

- **Juegos Tradicionales:** Estos juegos son realizados sin la utilización de materiales complejos, ya que en su mayoría pueden emplearse con el propio cuerpo y con recursos que nos aporta la naturaleza, así también se pueden emplear materiales caseros. Entre los juegos ecuatorianos en donde se estimula y potencia la recreación en los niños están: saltar la cuerda, la rayuela, ensacados, quemados, escondidas y pañoleta (Angulo et al., 2023).

- **Musicoterapia:** Esta estrategia es una de las favoritas de los niños, ya que consiste en utilizar la música y el baile para entretenerlos, así como también para activar y relajar los músculos. La música tiene un impacto que trasciende en la mente, puesto que establece un vínculo directo con el estado emocional de los niños, lo que produce que expresen lo que sienten o piensan hacia el mundo exterior a través de instrumentos, movimientos, ritmos, sonidos y melodías (Mendizabal et al., 2024)

- **Cine infantil:** El cine toma la infancia en otras formas visuales y artísticas como pinturas, dibujos y literatura para hacerlas en diferentes formas y dimensiones recreativas. Esta estrategia didáctica a los niños les encanta ya que pueden disfrutar de un momento tranquilo viendo sus

películas favoritas con sus demás compañeritos (Bácares, 2024).

- **Aeróbicos:** Es un tipo de gimnasia que se realiza de forma grupal, siguiendo el ritmo de la música, se puede realizar o bien en un salón o al aire libre. El ejercicio físico tiene efectos beneficiosos, ya que se estimulan funciones cognitivas y mejora el rendimiento escolar (Guillamón et al., 2021).
- **Reciclaje:** Actividad cuya finalidad es recolectar los desechos para su posterior reutilización, así como también crear en los niños una conciencia ecológica para cuidar y proteger el medio ambiente. El reciclar materiales como el papel, evita una buena cantidad de talas de árboles innecesarias, además de la contaminación del agua. Para los niños reciclar fomenta el cuidado del planeta a través de la reflexión, es una manera de enseñanza para proteger el lugar en donde viven (Montoya, 2024).
- **Explorar la naturaleza:** La exploración del entorno natural se refiere al mundo material y evidente, así como el conjunto de fuerzas y elementos que le son propios. La naturaleza es todo lo que rodea al niño, está compuesta por árboles, flores, montañas, ríos y mares, incluyendo los animales. Entre las actividades recreativas en la naturaleza están sembrar plantas y árboles en los jardines o en el patio en donde descansan. Esto produce efectos positivos sobre el desarrollo del lenguaje, actitudes adecuadas e interacciones sociales (García & Varela, 2024).
- **Conociendo nuestro cuerpo:** Por medio de canciones, y actividades de reconocimiento de nuestro cuerpo, van aprendiendo y van memorizando las partes que conforman su cuerpo, y que el cuerpo de la niña es diferente al cuerpo del niño. Conocer su cuerpo logra un aprendizaje más objetivo y directo, que permite el desarrollo de habilidad cognitivas, sensoriales, afectivas y emocionales. De tal manera que orientan a crear una autonomía de manejo y cuidado de su cuerpo (Tenorio, 2023).

Al implementar actividades grafo plásticas estamos ayudando al desarrollo de la creatividad, autonomía, habilidades cognitivas y motrices, así como también la expresión oral y corporal. Por otro lado, la implementación de los juegos tradicionales fomenta la participación, ya que les permite crear y vivir nuevas experiencias, promueve el fortalecimiento de los valores y establece vínculos afectivos con sus demás compañeros.

Asimismo, la recreación facilita la construcción del conocimiento de forma natural y espontánea, respetando los ritmos de aprendizajes de cada estudiante. Al incorporar dinámicas lúdicas, se promueve el desarrollo de habilidades cognitivas como la atención, la memoria, el razonamiento y la resolución de problemas. De igual manera, se fortalecen competencias sociales como el trabajo en equipo, la comunicación, la cooperación y el respeto hacia los demás, aspectos fundamentales en la convivencia escolar.

En definitiva, la recreación como estrategia didáctica no solo enriquece el proceso educativo, sino que lo transforma, convirtiéndolo en una experiencia significativa, dinámica y efectiva. Su correcta aplicación permite potenciar el aprendizaje, fortalecer el desarrollo integral del estudiante y contribuir a la formación de personas más autónomas, participativas y comprometidas con su entorno. Por ello, su inclusión en la práctica pedagógica debe ser promovida y valorada como un elemento esencial en la educación contemporánea.

METODOLOGÍA

El presente estudio se inscribe en un enfoque cualitativo bajo un diseño de investigación documental, mediante una metodología de revisión bibliográfica sistemática. De acuerdo con Hernández et al. (2022), la revisión bibliografía se define como un proceso de investigación documental, del cual analiza los datos de investigaciones y publicación originales. Consiste en la identificación y recolección de la

evidencia científica recién y sobre un tema en específico.

El objetivo central de esta indagación es analizar la incidencia de la recreación como estrategia didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, examinando cómo estas prácticas lúdicas estructuran la construcción de conocimiento en el entorno escolar.

Proceso de Búsqueda y Selección

Para garantizar el rigor metodológico, se realizó una búsqueda exhaustiva en distintas bases de datos y repositorios académicos, en el que se tuvo presente un rango de años de entre 2021 y 2026, incluyendo Google Académico, SciELO, Dialnet, Research Gate, PKP Public Knowledge Project y la revista EDUCARE, además del Repositorio de la Universidad de Cotopaxi.

El proceso de selección se rigió estrictamente por los criterios detallados en el diagrama de flujo adjunto, el cual, junto con la elaboración de una matriz de congruencia, permitió asegurar la coherencia epistemológica entre los hallazgos y el objeto de estudio.

La estrategia de búsqueda utilizó palabras relacionadas con los descriptores: “recreación” “estrategia didáctica”; “aprendizaje” “cognitivo”, “psicomotricidad”, “juego”, “habilidades”, “educación inicial”, “infancia”, “desarrollo integral”, “actividades recreativas”, “estimulación”, “enseñanza-aprendizaje”, “socioemocional”. Los términos representativos aplicados en las distintas plataformas anteriormente mencionadas.

Las mismas que se combinaron mediante operadores booleanos de la siguiente manera: (“recreación” OR “actividades recreativas” OR “juego”) AND (“educación inicial” OR “infancia”) AND (“aprendizaje cognitivo” OR “desarrollo integral” OR “habilidades” OR “psicomotricidad” OR “socioemocional”) AND (“estrategia didáctica” OR “enseñanza-aprendizaje” OR “estimulación”).

Criterios de Selección para el Diagrama de Flujo

Para la identificación, inicialmente se buscó la información de 28 registros, en el que se aplicó un proceso de cribado para garantizar la calidad de la muestra final:

- Registros excluidos: En la fase de identificación, se descartaron 3 registros por duplicados, y otros 3 por diversas causas. En el cribado, se excluyeron 2 artículos por criterios humanos y 1 informe no recuperado por link erróneo.

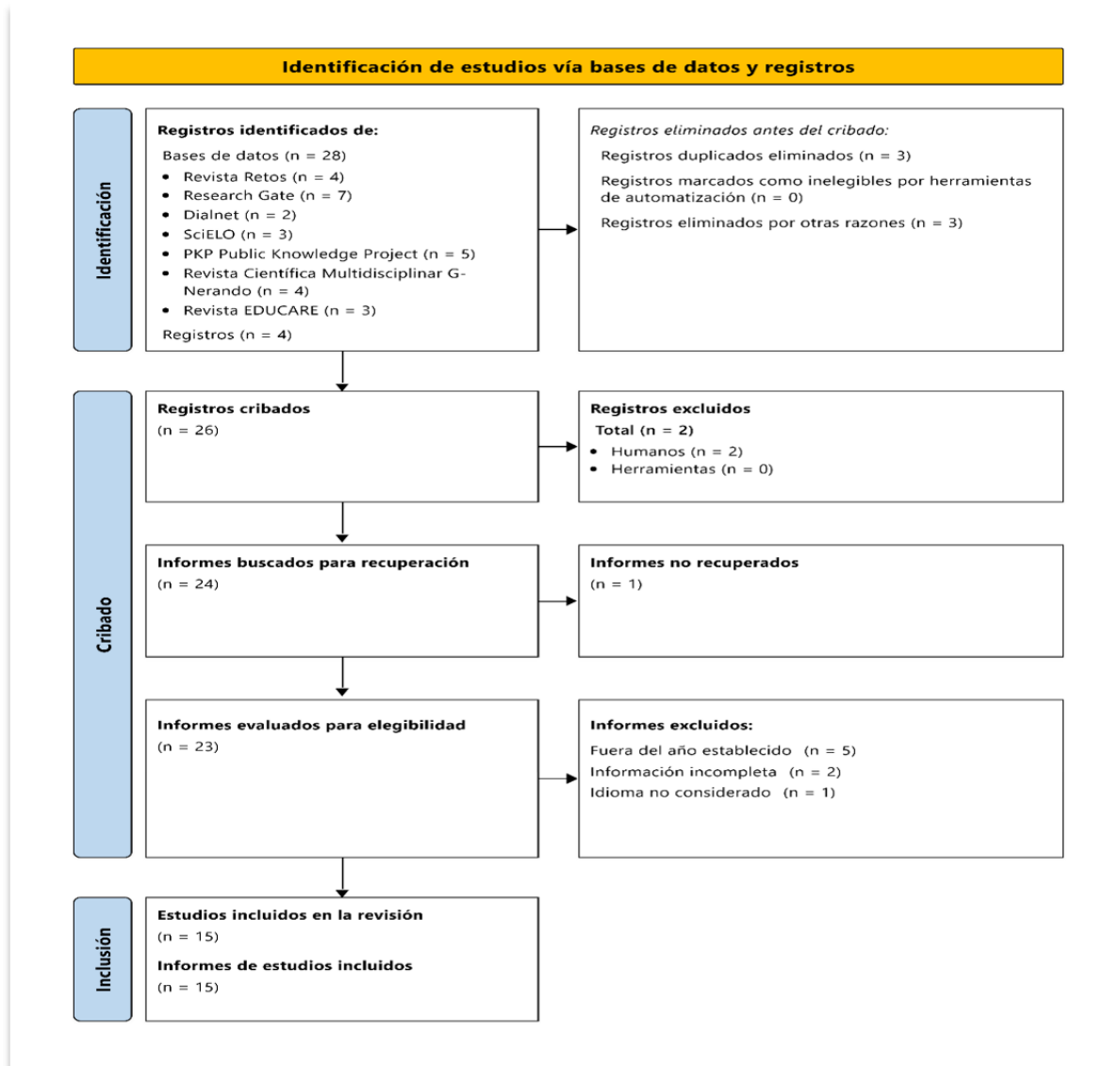
En la etapa de elegibilidad, se eliminaron 8 estudios adicionales, 5 por poseer año fuera del rango establecido, 2 por presentar información incompleta y 1 por restricciones de idioma.

- Estudios incluidos: Tras excluir el conjunto de documentos, se seleccionaron 15 trabajos científicos que cumplieron con la pertinencia temática y los estándares metodológicos requeridos para esta revisión.

En síntesis, la rigurosidad empleada en la selección documental y el análisis sistemático de los 15 estudios integrados permiten consolidar una base empírica con el fin de abordar la recreación como una herramienta didáctica transformadora.

Este proceso metodológico, ha logrado sistematizar una muestra que valida la relevancia de las estrategias lúdicas en el contexto educativo, y también ofrece perspectivas actualizadas sobre su impacto en la construcción del aprendizaje significativo.

Figura 1
Revisión sistemática en un prisma.



Nota. Exclusión e inclusión de búsqueda exhaustiva en distintas bases de datos y repositorios académicos, realizada en Prisma Flow Studio.

Tabla 1
Matriz de Congruencia con los estudios seleccionados.

| Autores | Tema | Objetivo | Metodología | Resultados | Discusión | Conclusiones | Links |
|----------------------------|--|---|---|--|--|--|---|
| (Párraga et al., 2025) | Impacto de la recreación en el desarrollo integral de los estudiantes | Analizar el impacto de las actividades recreativas en el desarrollo integral de los estudiantes. | Enfoque cuantitativo, diseño no experimental | Influencia positiva de las actividades recreativas. | La recreación como recurso para el fortalecimiento de la autoestima. | La recreación escolar tiene un impacto positivo en el desarrollo integral. | https://doi.org/10.47197/retos.v70.117018 |
| (Espinosa & Arteaga, 2023) | Recreación y juego en la educación preescolar | Analizar el papel que desempeñan la recreación y el juego en el aprendizaje y bienestar de los niños. | Enfoque cualitativo. Técnicas como revisión documental y análisis interpretativo. | Actividades recreativas y el juego contribuyen al fortalecimiento de habilidades cognitivas y socioemocionales | Destacan la relevancia del juego como herramienta pedagógica en la educación preescolar. | La recreación y el juego son elementos importantes para favorecer el aprendizaje significativo. | https://www.researchgate.net/publication/380008012_Recreacion_y_juego_en_la_educacion_pre_escolar |
| (Barraza et al., 2021) | La recreación como estrategia para desarrollar habilidades psicomotoras en estudiantes de primaria en instituciones educativas de Colombia | Establecer la importancia de la recreación como estrategia para el desarrollo de habilidades psicomotoras en estudiantes. | Enfoque descriptivo con un diseño de campo. | El uso de estrategias recreativas adecuadas contribuye al mejoramiento de la psicomotricidad en los estudiantes. | La recreación favorece al desarrollo físico, cognitivo y emocional. | Constituye una estrategia pedagógica efectiva para fortalecer la psicomotricidad. | https://produccioncientificaficaluz.org/index.php/e-ncuentro/article/view/36377 |
| (Pardo & Arroyo, 2026) | Sistema de actividades recreativas para fortalecer el desarrollo de la motricidad gruesa | Analizar el desarrollo de la motricidad gruesa en niños de 3 a 4 años. | Enfoque mixto, con un diseño descriptivo y cuasi-experimental. | Los resultados evidenciaron la presencia de actividades recreativas esporádicas, como | Existen esfuerzos por incluir la recreación en el proceso educativo. | Se presenta como una herramienta pedagógica efectiva, capaz de superar limitaciones institucionales, potenciar | https://editorialibkn.com/index.php/Yachakuna/article/view/931 |

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>(Tuarez & Arroyo, 2024)</p> <p>en niño de 3 a 4 años.</p> | <p>Actividades recreativas para estimular el desarrollo de la expresión oral de los niños de 4 a 5 años de educación inicial</p> <p>Diseñar un conjunto de actividades recreativas para estimular el desarrollo de la expresión oral en niños de 4 a 5 años.</p> <p>Enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo), con un diseño no experimental de corte transversal.</p> <p>Los niños presentaban dificultades en la expresión oral.</p> <p>Reflejan la necesidad de incorporar estrategias lúdicas.</p> <p>Las actividades recreativas son fundamentales para el desarrollo de la expresión oral.</p> <p>habilidades físicas y socioemocionales.</p> | <p>circuitos simples y ejercicios de salto.</p> | <p>https://www.revistasocialfiteiza.com/ojs/index.php/rev/article/download/541/1027/24027_cf_chi_ike=WM8mEaa9Bke_8r7SYeieID20WgDnTIGoCCsohEVCY-177748720-1.0.1.1.-UYaP8dGvYe8eWRVAvuUOQdhuevrm4qtkwsV00dCKQ2J4</p> |
| <p>(Pullupaxi, 2021)</p> | <p>La recreación en el proceso enseñanza aprendizaje en los niños de segundo año de educación general básica en la Unidad Educativa "Jorge Icaza"</p> <p>Determinar la influencia de las actividades recreativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la aplicación de estrategias.</p> <p>Enfoque mixto: cualitativo-cuantitativo, con un diseño de corte transversal.</p> <p>Solo algunos docentes incorporan actividades recreativas en su planificación, aunque la mayoría reconoce su importancia.</p> <p>Existen una brecha entre el reconocimiento teórico de la importancia de la recreación y su aplicación en el aula.</p> <p>Influyen positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> | <p>https://repositorio.utc.edu.ec/server/api/core/bitstreams/bbb54a63-bace-420a-98ea-aac93f158df6/content</p> | <p>https://repositorio.utc.edu.ec/server/api/core/bitstreams/bbb54a63-bace-420a-98ea-aac93f158df6/content</p> |
| <p>(Aguilar et al., 2022)</p> | <p>La recreación escolar para el desarrollo cognitivo en los estudiantes de educación básica.</p> <p>Crear un programa de ejercicios físicos y juegos recreativos que contribuya al desarrollo cognitivo.</p> <p>Enfoque pre-experimental. Pretest y postest. Métodos científico, analítico, sintético y descriptivo.</p> <p>Evidenciaron mejoras en el desarrollo cognitivo de los estudiantes tras la aplicación del programa.</p> <p>Confirman que la incorporación de actividades recreativas y ejercicios físicos en el proceso educativo favorece el aprendizaje</p> <p>Demuestra que el programa de actividades influyó positivamente en el desarrollo cognitivo de los estudiantes.</p> | <p>http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-17732022000300015</p> | <p>http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-17732022000300015</p> |

| | | | | | | | |
|-------------------------------------|---|--|--|--|---|---|---|
| <i>(Tovar, 2023)</i> | La recreación como un medio para el desarrollo socioemocional del niño y niña en la Educación Inicial | Analizar la recreación como un medio para el desarrollo socioemocional de los niños y niñas en Educación Inicial | Paradigma positivista, con un diseño de campo de carácter descriptivo. | Las estrategias recreativas aplicadas por los docentes, como juegos, canciones y diversas actividades lúdicas. | La recreación cumple una función de entretenimiento, constituye una herramienta pedagógica. | Es fundamental en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas en educación inicial. | https://revistas.upe.edu.ve/index.php/actividadfisicavciencias/article/view/2291 |
| <i>(Arias et al., 2023)</i> | Actividades recreativas para el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de 5 años | Analizar el desarrollo de la inteligencia emocional en niños del nivel inicial a mediante actividades recreativas. | Enfoque cualitativo, recolección de información se utilizó una lista de cotejo, permitió observar y evaluar el progreso. | Avances significativos en habilidades básicas como comunicación, apego y empatía. | Las estrategias lúdicas pueden compensar ciertas dificultades en el entorno del hogar. | Son herramientas efectivas para el desarrollo de la inteligencia emocional. | https://dilemascontemporaneoseduacionpolitica.yvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3613 |
| <i>(Villegas et al., 2024)</i> | Desarrollo socio-emocional en la educación inicial, a través de actividades artísticas y expresión creativa | Explorar la implementación de actividades artísticas y de expresión creativa. | Enfoque cualitativo, revisión teórica exhaustiva. | Evidenciaron una mejora en la competencia emocional. | Mejora la competencia emocional. | Las actividades artísticas y de expresión creativa son herramientas efectivas. | https://revista.gner.ando.org/revista/index.php/RCMG/article/view/58 |
| <i>(Peña et al., 2025)</i> | El juego como herramienta pedagógica en la educación inicial | Analizar el juego como herramienta pedagógica en la educación inicial. | Revisión bibliográfica rigurosa. | Las actividades lúdicas favorecen el desarrollo integral del niño, en especial en áreas como la socialización. | El juego facilita el aprendizaje, y el entorno educativo más significativo. | La integración del juego como estrategia central en la educación inicial mejora la calidad educativa. | https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9108 |
| <i>(Mendieta & Morán, 2025)</i> | Los juegos cooperativos en el desarrollo de la | Determinar la incidencia del juego cooperativo | Enfoque mixto. Técnicas de observación y | Existe una relación significativa entre el juego cooperativo y el | El juego cooperativo promueve la | Inciden en el desarrollo de la psicomotricidad. | https://www.researchgate.net/publication/390276054 |

| | | | | | |
|--|--|--|---|---|--|
| <p>psicomotricidad gruesa en niños de 4 a 5 años</p> | <p>en el desarrollo de la psicomotricidad gruesa en niños.</p> | <p>entrevista, lista de cotejo y guiones de entrevista.</p> | <p>desarrollo de la psicomotricidad gruesa.</p> | <p>interacción social, contribuye al desarrollo físico y motor.</p> | <p>http://scielo.sld.cu/sciel.o.php?script=sci_arttext&pid=S1996-24522024000200022</p> |
| <p>(Rabelo et al., 2024)</p> | <p>El tiempo libre y la recreación, en el contexto de las Escuelas de Iniciación</p> | <p>Valorar la importancia de la utilización de la recreación en el tiempo libre educativo y creativo.</p> | <p>Implementar actividades recreativas variadas contribuye a la satisfacción recreativa.</p> | <p>La recreación se posiciona como un elemento clave para favorecer el bienestar.</p> | <p>La adecuada utilización del tiempo libre mediante actividades recreativas contribuye a la formación completa.</p> |
| <p>(Figuera & Avila, 2022)</p> | <p>Espacios recreativos y el rendimiento en el proceso de la enseñanza-aprendizaje.</p> | <p>Determinar la influencia de los espacios recreativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación inicial.</p> | <p>Los espacios recreativos influyen positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> | <p>Resaltan la importancia de contar con espacios recreativos adecuados.</p> | <p>La recreación es imprescindible en la educación inicial, ya que trabaja como una estrategia estimulante.</p> |
| <p>(Rivera et al., 2025)</p> | <p>Recreación social: un derecho importante en el desarrollo psicoeducativo de la infancia</p> | <p>Analizar la recreación social como un derecho fundamental para el desarrollo psicoeducativo de la infancia.</p> | <p>Los niños con mayor participación en actividades recreativas presentan niveles más altos de bienestar emocional.</p> | <p>Destacan el papel transformador de la recreación social en la infancia.</p> | <p>La recreación social constituye una herramienta clave para fortalecer el desarrollo psicoeducativo infantil.</p> |

Nota. Elaboración propia de autoras. La matriz presenta la coherencia de los elementos de la investigación

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los resultados evidencian que las actividades recreativas tienen una influencia positiva en el desarrollo integral de los niños en el nivel de inicial. De acuerdo con el análisis, se tiene presente que la recreación contribuye significativamente al fortalecimiento de dimensiones cognitivas, socioemocionales, motrices y comunicativas.

En el área cognitiva, se reconoce que existen mejoras en la comprensión de contenidos académicos, en especial cuando se integran estrategias lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular en áreas que requieren pensamiento lógico y abstracto. Esto permite que los estudiantes desarrollen habilidades como la atención, memoria, resolución de problemas y el razonamiento, convirtiendo el aprendizaje más dinámico y significativo.

En relación con el desarrollo socioemocional, es pertinente destacar que cuando los niños participan con frecuencia en actividades recreativas presentan mejores niveles de bienestar emocional, empatía, comunicación y habilidades para la resolución de conflictos. También, presentan mayores niveles de bienestar emocional y una mejor adaptación al entorno escolar, favoreciendo la convivencia y la construcción de relaciones interpersonales positivas.

Asimismo, es evidente los avances que se observan en la psicomotricidad, en específico en la motricidad gruesa, equilibrio, coordinación y ejecución de habilidades físicas. Las actividades recreativas implican movimiento corporal y juegos cooperativos, favorecen el desarrollo físico integral, fortaleciendo tanto las capacidades motoras como la interacción social.

A pesar de los beneficios, también se identifican limitaciones en la aplicación de estrategias, ya que en varios contextos educativos las actividades recreativas son implementadas de forma esporádica, con poca planificación o con escasos

recursos materiales y espaciales. No obstante, cuando se aplican programas estructurados de recreación, los resultados muestran mejoras significativas en el aprendizaje, motivación y participación estudiantil.

De manera que, los resultados reflejan que la recreación cumple una función lúdica importante en el desarrollo de los niños, lo que le da un valor pedagógico significativo. Las mejoras que ofrecen son muy notorias en el rendimiento escolar, motivación y participación activa.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos coinciden con lo planteado por Párraga et al (2025), quienes destacan que la recreación incide de manera positiva en todas las dimensiones del desarrollo integral infantil, sobre todo en el fortalecimiento de la autoestima y el bienestar emocional. Su idea refuerza la teoría de que la recreación no debe ser considerada únicamente como una actividad complementaria, sino como un componente esencial en el proceso educativo.

De igual manera, Espinosa y Arteaga (2023), y Peña et al. (2025) sostienen que el juego y la recreación son herramientas pedagógicas fundamentales en la educación preescolar, ya que favorecen el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños. Los autores destacan que el aprendizaje a través del juego brinda a los estudiantes las posibilidades de construir conocimientos significativos, lo que coincide con los resultados que evidencian una mayor comprensión y motivación cuando se emplean estrategias lúdicas.

En relación con el desarrollo psicomotor, los hallazgos se alinean con Barraza et al. (2021), y Mendieta y Morán (2025), quienes evidencian que las estrategias recreativas y los juegos cooperativos contribuyen al fortalecimiento de la psicomotricidad gruesa, así como al desarrollo físico y social. No obstante, Pardo y Arroyo (2026) señalan que la aplicación de estas actividades

suele ser limitada y poco sistemática, lo que restringe su impacto en el desarrollo integral, lo que se aprecia en los resultados analizados.

En relación con el desarrollo del lenguaje, los resultados son coherentes con lo planteado por Tuarez y Arroyo (2024), quienes plantean que la intervención mediante actividades recreativas es fundamental para estimular la expresión oral en los niños de educación inicial. Sin embargo, este avance se encuentra con un desafío importante expuesto por Pullupaxi (2021), en el que indica que existe una brecha entre la importancia que los docentes dan a la recreación y cómo esta se lleva a la práctica, ya que a frecuentemente se presenta la falta de una integración efectiva en las planificaciones diarias.

El autor también enfatiza en que algunas instituciones, la labor docente es limitada, ya que es característico que la recreación escolar es uno de los aspectos educativos descuidados y desatendidos de la labor docente. Asimismo, resalta que el espacio escolar es reducido, que el manejo del tiempo es desorganizado y el desconocimiento de las actividades adoptadas a la edad son notorias. Por ello, pretende dar un enfoque en el que las actividades recreativas ofrecen espacios lúdicos enriquecedores para los niños.

En el ámbito cognitivo, los hallazgos respaldan lo planteado por Aguilar et al. (2022), quienes demuestran que integrar ejercicios físicos y juegos en el aula mejora el aprendizaje, principalmente en áreas como las matemáticas. De igual forma, Figueroa y Ávila (2022) sostienen que contar con espacios recreativos adecuados es vital para lograr un aprendizaje significativo, debido a que el entorno físico juega un rol determinante en cómo los niños procesan la información.

Con respecto al desarrollo socioemocional, la evidencia confirma lo propuesto por Tovar (2023), quien define la recreación como una herramienta esencial para fortalecer las habilidades sociales y emocionales. Esto es respaldado por Arias et al.

(2023), quienes señalan que las dinámicas lúdicas ayudan a desarrollar la inteligencia emocional, potenciando capacidades como la empatía, comunicación y autocontrol. Asimismo, Villegas et al. (2024) resaltan cómo las actividades artísticas y creativas son fundamentales para fomentar un ambiente escolar más inclusivo y empático.

Por último, el trabajo de Rivera et al. (2025) refuerza la idea de que la recreación debe entenderse como un derecho esencial para la infancia, dado su impacto positivo en el bienestar, socialización y motivación escolar. En concordancia con esto, Rabelo et al. (2024) subrayan que saber provechar los espacios de tiempo libre, mediante actividades recreativas mejora la calidad de vida y contribuye al desarrollo integral de los niños.

La recreación posee un objetivo principal en la adecuada utilización del tiempo libre. Las actividades variadas, educativas y recreativas favorecen la satisfacción de los niños, al mismo tiempo que se promueve su desarrollo psicomotriz. Por ende, la recreación se posiciona como un elemento importante para el bienestar físico, emocional y sociales, lo que hace que el tiempo libre se convierta en un espacio de aprendizaje.

CONCLUSIÓN

Finalmente, podemos concluir que este artículo busca resaltar la importancia de la recreación como estrategia didáctica, para el desarrollo cognitivo, socioafectivo, desarrollo psicomotriz, así como la enseñanza y el fortalecimiento de valores. Es importante tener en cuenta el contexto en el cual se está desarrollando el proceso escolar para realizar la planificación de estas actividades, teniendo en cuenta estrategias didácticas, que si contribuyan a su formación integral y al aprendizaje de todos los niños por igual.

Así también se ha podido observar que, la recreación si contribuye al desarrollo integral de

los niños, además genera un ambiente escolar que motiva a los niños a aprender y a realizar las actividades con esmero y entusiasmo. Otro aspecto, muy importante y que podría ser uno de los más imprescindibles a la hora de trabajar estas actividades con los niños, es nuestra capacidad para enseñar con amor y la afectividad que podamos transmitirles a los niños para que ellos se sientan seguros, respetados y valorados por su maestra y compañeros.

Así de esta manera podríamos finalizar este artículo científico, asegurando que la recreación como estrategia didáctica, no solo si promueve el aprendizaje y el desarrollo integral en la primera infancia, sino que además les permite a los niños desenvolverse en un ambiente divertido y seguro, permitiéndoles aprender a través del juego, logrando así adquirir nuevas experiencias y aprendizajes más significativos.

En conclusión, la recreación como estrategia didáctica para el aprendizaje se posiciona como un recurso pedagógico de gran valor en los procesos educativos actuales, ya que permite integrar el juego, la creatividad y la participación dentro del aula. Su implementación favorece un aprendizaje significativo, en el cual los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan habilidades, actitudes y valores esenciales para su formación integral. A través de actividades recreativas, los estudiantes se involucran de manera más dinámica, lo que incrementa su motivación, interés y disposición para aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, G., Julio, N., Rivera, K., C Santillán, S. (2022). La recreación escolar para el desarrollo cognitivo en los estudiantes de educación básica. SciELO. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextCpid=S2223-17732022000300015

Angulo, R., Lema, M., López, S., C Moposita, F. (2023). Los Juegos Tradicionales en el Desarrollo de la Coordinación Motriz en Niños de Educación General Básica Media. Polo del Conocimiento.

<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6228/html>

Arias, K., Mata, J., C Sigcha, E. (2023). Actividades recreativas para el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños de 5 años. Revista Dilemas Contemporáneos. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3613>

Bácares, C. (2024). Las infancias y el cine un esbozo conceptual y metodológico para su investigación por medio de las nociones de la presencia. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9739178>

Barraza, L., Acosta, L., C Olivares, M. (2021). La recreación como estrategia para desarrollar habilidades psicomotoras en estudiantes de primaria en instituciones educativas de Colombia. Encuentro Educativo. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/36377>

Cabrera, B., Romero, P., Zamora, I., C Coronel, K. (2025). El juego como herramienta en el método Montessori para el desarrollo de habilidades y destrezas motoras en estudiantes de Educación Inicial. Polo del Conocimiento. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/10309>

Cango, G., C Hidalgo, C. (2025). Estrategias de Enseñanza Basadas en el Aprendizaje Activo para el Desarrollo Integral de los Niños de Educación Inicial: Una mirada reflexiva sobre la práctica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/16266>

Casanova, T., C Lescay, D. (2023). Actividades recreativas para favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas en los niños de la fundación HOPE HANDS. Revista Multidisciplinaria Arbitrada de Investigación Científica. <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/598>

- Casquete, D., Hernández, M., C Zambrano, V. (2025). Desarrollo cognitivo: Importancia de los materiales sensoriales en niños de educación inicial. *Journal Scientific Investigar*. <https://www.investigarmqr.com/2025/index.php/mqr/article/view/578/7488>
- Cedeño, M. (2024). El método Montessori: una propuesta didáctica para el desarrollo de la noción de espacio en niños de 3 a 4 años de educación inicial. *Revista Social Fronteriza*. https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/download/507/946/2262?cf_chl_tk=03cPA3cs0noaEYc2ECaRaiCnQ4iS_d72.PQZnjG1rCA-1777732740-1.0.1.1-DSB6n9N4ITrGGYn0ztfW6SHVDC.tVrrvw5CrggS6Wuo
- Delgado, W., C Rodriguez, M. (2025). Desde la asimilación y acomodación al desarrollo cognitivo. Título (Licenciatura). Universidad Estatal Península de Santa Elena . <https://repositorio.upse.edu.ec/items/047b7231-4985-422b-93ca-f6274fda7613>
- Díaz, C., Rodríguez, E., Sosa, D., Gómez, O., Hernández, N., C Rodríguez, R. (2023). Orientación educativa de la recreación física en la enseñanza artística en Villa Clara. *SciELO*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextCpid=S1990-86442023000100408
- Díez, F. (2024). Quién fue Jean Piaget, el psicólogo que creía que un niño no es un adulto en miniatura y planteó las 4 etapas del desarrollo cognitivo infantil. *BBC News Mundo*: <https://www.bbc.com/mundo/articles/cy0lzzgp2x4o>
- Espinosa, P., C Arteaga, Y. (2023). Recreación y juego en la educación preescolar. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/380008012_Recreacion_y_juego_en_la_educacion_preescolar
- Figueroa, A., C Ávila, J. (2022). Espacios recreativos y el rendimiento en el proceso de la enseñanza – aprendizaje de los estudiantes de Educación Inicial de la escuela Francisco Pacheco del Cantón Portoviejo periodo 2021 – 2022. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa* . <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1701>
- García, J., C Varela, C. (2024). Explorar la naturaleza: Potenciar el aprendizaje en el entorno natural desde el rol de educadoras y educadores de Educación Parvularia. *UNIVERSIDAD DE CHILE*. <https://repositorio.uchile.cl/xmlui/bitstream/handle/2250/207951/Explorar-la-naturaleza.pdf?sequence=1CisAllowed=y>
- García, M., Bowen, C., Véliz, A., Pico, A., C López, M. (2025). La Estimulación Temprana y el Desarrollo Socioemocional en la Educación Inicial mediante la Neurociencia y Neuroeducación basado en el Funcionamiento Cerebral para Optimizar un Aprendizaje Temprano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/19068>
- González, P., C Méndez, J. (2024). Juan Amos Comenio Vigencia de sus ideas. Ediciones Abya-Yala. <https://dspace.upse.edu.ec/bitstream/123456789/26757/4/Juan%20Amos%20Comenio.pdf>
- Guillamón, A., Garcia, E., C Martínez, H. (2021). Ejercicio físico aeróbico y atención selectiva en escolares de educación primaria (Aerobic physical exercise and selective attention in primary school children). *Revista Retos*. <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/81060>
- Heredia, M., Miranda, W., Torres, G., C Prieto, R. (2025). Programas recreativos en la salud mental: caso Ecuador. *Revista Retos*. <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/116891>

Hernández, A., Rangel, M., Torres, L., Hernández, G., Castillo, P., Olivares, L., C Sánchez, A. (2022). Proceso para la realización de una revisión bibliográfica en investigaciones clínicas. *Digital ciencia@uaqro*. <https://revistas.uaq.mx/index.php/ciencia/article/view/686>

Hernández, P., Onofre, V., C Gómez, V. (2021). La pedagogía Montessori y su incidencia en la Educación Inicial. *SciELO*.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextCpid=S2007-78902021000700030

Lino, J., Bravo, C., Oña, J., C Alcívar, A. (2023). Didáctica y su incidencia en el aprendizaje significativo de Ciencias Naturales en estudiantes en el Ecuador.

<https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6265>

Lucero, M., Taipe, B., Toapanta, M., C Barahona, K. (2025). Transformando el Aprendizaje: La Influencia de los Espacios Montessori en el Desarrollo Integral de Niños en Educación Inicial II. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/20271>

Mendieta, L., C Morán, R. (2025). Los juegos cooperativos en el desarrollo de la psicomotricidad gruesa en niños de 4 a 5 años. *Research Gate*. <https://www.researchgate.net/publication/390276054>

Mendizabal, B., Ferrer, V., Tuncar, D., Cruz, I., C Valentín, T. (2024). La musicoterapia en el desarrollo cognitivo de los infantes. *Revista InveCom ISSN*.

<https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3606>

Merchan, T. (2023). Las técnicas grafoplásticas para estimular la creatividad en niños y niñas de 4 – 5 años en el Centro de Educación Inicial MamyS Day Care, Año 2022. Título (Licenciatura). Universidad Politecnica Salesiana.

<https://dSPACE.upe.edu.ec/bitstream/123456789/24660/1/UPS-CT010454.pdf>

Montoya, L. (2024). El uso de material reciclado como recurso didáctico en el aprendizaje en los niños de 3 a 4 años en el Centro de Educación Inicial Planeta Azul en el cantón Riobamba de la Provincia de Chimborazo. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO.

<http://dSPACE.unach.edu.ec/bitstream/51000/14359/1/Montoya%20Ll%2C%20Lizbeth%20V%20%282024%29%20El%20uso%20de%20material%20reciclado%20como%20recurso%20did%20ctico%20en%20el%20aprendizaje.pdf>

Pardo, M., C Arroyo, Z. (2026). Sistema de Actividades Recreativas para fortalecer el desarrollo de la motricidad. *REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINARIA ARBITRADA YACHASUN*.

<https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/931>

Párraga, R., Fajardo, J., C Mota, G. T. (2025). Impacto de la recreación en el desarrollo integral de los estudiantes. *Revista Retos*.

<https://doi.org/10.47197/retos.v70.117018>

Peña, V., Castro, A., González, E., C Perlaza, J. (2025). El juego como herramienta pedagógica en la educación inicial. *Polo del Conocimiento*.

<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9108>

Pérez, J. (2025). De la epistemología genética al aprendizaje personalizado: Una actualización del pensamiento piagetiano. *Revista Acción y Reflexión Educativa*. https://revistas.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/view/8845

Prado, R. (2023). Las actividades recreativas y el uso del tiempo libre de los Adolescentes: Revisión Sistemática. *GADE: Revista Científica*.

<https://revista.redgade.com/index.php/Gade/article/view/166>

- Pullupaxi, L. (2021). La recreación en el proceso enseñanza aprendizaje en los niños de segundo año de educación general básica en la Unidad Educativa "Jorge Icaza". Título (Maestría). UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI. <https://repositorio.utc.edu.ec/server/api/core/bitstreams/bbb54a63-bace-420a-98ea-aac93f158df6/content>
- Rabelo, Y., Cuesta, L., Pérez, A., Bolufé, Z., C Díaz, Y. (2024). El tiempo libre y la recreación, en el contexto de las Escuelas de Iniciación. SciELO. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextCpid=S1996-24522024000200022
- Real Academia Española. (2025). Recreación. RAE: <https://dle.rae.es/recreaci%C3%B3n>
- Reyes, A. (2022). Cuadernos de Investigación en Recreación. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/364381069_Cuadernos_de_Investigacion_en_Recreacion
- Rivera, J., Jiménez, D., González, V., C Gomez, V. (2025). Recreación social: un derecho importante en el desarrollo psicoeducativo de la infancia. Revista Retos. <https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/116795>
- Sánchez, N., C Hernández, B. (2022). El juego dramático como herramienta. Redalyc. <https://www.redalyc.org/journal/281/28171647007/28171647007.pdf>
- Tenorio, A. (2023). Niño/a, obsérvate, tócate y conoce tu cuerpo: Juego educativo anatómico-fisiológico con perspectiva de género e identidad (3 a 6 años): Niño, obsérvate, tócate y conoce tu cuerpo: Juego educativo anatómico-fisiológico, con perspectiva de género e identidad. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/376933373_Ninoa_observate_tocate_y_conoce_tu_cuerpo_Juego_educativo_anatomico-fisiologico_con_perspectiva_de_genero_e_identidad_3_a_6_anos_Child_observe_yourself_touch_yourself_and_get_to_know_your_body_Anatom
- Tovar, N. (2023). La recreación como un medio para el desarrollo socioemocional del niño y niña en la Educación Inicial. Revista Actividad Física y Ciencias. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/actividadfisicayciencias/article/view/2291>
- Tuarez, E., C Arroyo, Z. (2024). Actividades recreativas para estimular el desarrollo de la expresión oral de los niños de 4 a 5 años de educación inicial. Revista Social Fronteriza. https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/download/541/1027/2402?cf_chl_tk=WM8mBqa9Bke_8r7SfYeteID20rWgDnTTGpCGsohEVCY-1777748720-1.0.1.1-UYaP8dGyVe8eWRVAuUOQdhuevrM4qtkwsV00dCKQ2J4
- Universidad Continental. (2022). La psicología cognitiva de Piaget. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=yeBkK8L-yEk>
- Valencia, S., Villera, S., C Castillo, M. (2024). Actividades recreativas como estrategia para potenciar el desarrollo motor desde el área de educación física en niños. GADE: Revista Científica. <https://revista.redgade.com/index.php/Gade/article/view/526>
- Villegas, S., Vera, M., Córdova, S., Coello, A., Toapanta, A., C Nono, C. (2024). Desarrollo socio-emocional en la educación inicial, a través de actividades artísticas y expresión creativa. Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando. <https://revista.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/view/58>
- Yepes, D. (2021). Estrategia didáctica basada en la lúdica, la recreación y el deporte para el mejoramiento académico de los estudiantes con discapacidad en la Institución Jacinto Vega sede central secundaria, del municipio de Santa María Boyacá. Título (Maestría en Educación). Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/63d44a26-01e0-4004-b19d-a80a5f16fdc1/content>

Estrategias Lúdicas y Desarrollo Psicomotor: Un Análisis Integral de su Impacto en las Habilidades Sociales y Procesos Cognitivos en la Primera Infancia

Playful Strategies and Psychomotor Development: A Comprehensive Analysis of Their Impact on Social Skills and Cognitive Processes in Early Childhood

Auquilla Magallanes Raquel¹ Beatriz Michaelle Ramírez Ibarra² Guale Litardo María Teresa³

Tigua Pincay Ruth Elizabeth⁴

Resumen

El presente artículo de revisión bibliográfica analiza la convergencia entre las actividades lúdicas, el desarrollo psicomotor y la adquisición de competencias sociales y cognitivas en niños de 1 a 7 años. Se integra una visión holística que concibe la psicomotricidad como el área del conocimiento que estudia la interacción entre el conocimiento, la emoción y el movimiento, según Mendieta et al. (2017). Mediante un análisis documental de 13 investigaciones recientes, se identifica que el juego actúa como un mediador fundamental para la empatía y la comunicación asertiva. Asimismo, se explora la correlación entre la psicomotricidad y procesos complejos como la lectoescritura y el razonamiento lógico. Los hallazgos subrayan que una estimulación temprana deficiente y el uso de métodos educativos tradicionales limitan el potencial motor y socioafectivo del menor. Se concluye que la integración de guías lúdico-pedagógicas basadas en el movimiento es imperativa para garantizar un desarrollo infantil académicamente exitoso.

Palabras clave: Actividades lúdicas, psicomotricidad, desarrollo cognitivo, habilidades sociales, primera infancia.

Abstract

This bibliographic review article analyzes the convergence between playful activities, psychomotor development, and the acquisition of social and cognitive skills in children aged 1 to 7. Through a documentary analysis of 13 recent research, it is identified that play acts as a fundamental mediator for empathy and assertive communication. Likewise, the correlation between psychomotor skills and complex processes such as literacy and logical reasoning is explored. The findings underscore that deficient early stimulation and the use of traditional educational methods limit the motor and socio-affective potential of the child. It is concluded that the integration of ludic-pedagogical guides based on movement is imperative to guarantee academically successful child development.

Keywords: Playful activities, psychomotor skills, cognitive development, social skills, early childhood.

1. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0009-0006-9838-9553>. raquel.auquillam@ug.edu.ec

2. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0009-0009-5973-4571>. beatriz.ramirezi@ug.edu.ec

3. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0009-0008-2199-0812>. gualemaria744@gmail.com

4. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0009-0009-9594-8876>. tiguapincay11@hotmail.com



INTRODUCCIÓN

El desarrollo infantil integral se concibe actualmente como un proceso simultáneo que abarca dimensiones cognitivas, motoras y socioafectivas. En este escenario, las habilidades sociales en la infancia temprana representan un componente crucial para el bienestar, permitiendo a los niños interactuar de manera compleja mediante la empatía y la resolución de conflictos, según Malavé et al. (2025).

Desde una perspectiva académica profunda, la psicomotricidad busca que el niño logre comunicarse de manera verbal y corporal a través de su sensibilidad, enviando estímulos al sistema nervioso que le permitan identificar plenamente su esquema corporal, tal como indica Mendieta et al. (2017). El cuerpo se convierte así en un instrumento de apropiación del conocimiento, donde el movimiento es el hilo conductor que forja la unidad de la persona mental, afectiva e intelectual (Le Boulch, 2001, citado en Soto, 2020).

No obstante, en diversos contextos educativos se observa una carencia de estrategias pedagógicas específicas para fomentar estas competencias, lo que genera barreras en la relación con pares y adultos, planteamiento de Yépez et al. (2024).

Paralelamente, la psicomotricidad surge como la disciplina que estudia la relación entre la mente y el movimiento, definiendo el esquema corporal y consolidando la madurez física y emocional (Aguilar & Humaní, 2017).

Es vital entender que el proceso de crecimiento del niño es un indicador directo de salud; por ello, la actividad física debe imbricarse en la calidad de vida, generando bienestar tanto físico como mental y evitando problemas contemporáneos como el sedentarismo derivado del uso indiscriminado de pantallas, según Mendieta et al. (2017); (Ruiz, 2023). Existe una problemática persistente en instituciones donde predominan métodos tradicionales que restringen la actividad

física, limitando el desarrollo motor y cognitivo del menor (Cabezas & Carvajal, 2025). Esta revisión busca sintetizar cómo la estimulación temprana y las tácticas de juego actúan como puentes hacia un desarrollo humano saludable, fundamentado en la premisa de que el niño conoce el mundo a través de su propio cuerpo (Cherre, 2019).

METODOLOGÍA

Para la elaboración de este artículo, se realizó una investigación de tipo documental, descriptiva y sistemática basada en el análisis de 13 fuentes bibliográficas (artículos científicos, tesis y monografías). El enfoque adoptado fue enteramente de análisis de contenido de fuentes secundarias, donde se incluyó el estudio de constructos teóricos y teorías pedagógicas críticas que proponen una visión multidimensional y humanista del estudiante, según Mendieta et al. (2017). Además, fuente con enfoque adoptado cualitativo y cuantitativo, permitiendo organizar la información sobre el impacto del juego, tal como indica Malavé et al. (2025). Las fuentes seleccionadas abarcan estudios realizados entre 2017 y 2025, utilizando instrumentos validados y escalas (Ruiz, 2023; Soto, 2020). La población referenciada incluye niños de educación inicial y primaria en contextos de América Latina.

DESARROLLO

1. El Juego como Estrategia para las Habilidades Sociales

Las actividades lúdicas representan una condición esencial que combina placer, creatividad y aprendizaje significativo (Arévalo, 2024). El juego estructurado y guiado permite moldear conductas sociales, promover acuerdos y regular emociones mediante la mediación docente, según propone Malavé et al. (2025). El juego no solo es recreación, sino una herramienta de comunicación desde la sensibilidad que ayuda al niño a conocer su entorno y su propio ser, tal como indica Mendieta et al. (2017).

Investigaciones cuantitativas demuestran que, tras intervenciones lúdicas de tres meses, los niños elevan sus puntajes en comunicación de 5.2 a 7.8, reflejando una mayor capacidad para expresar sentimientos, planteamiento de Yépez et al. (2024).

El juego recreativo y libre, por su parte, fomenta la autonomía y permite la interacción espontánea, lo cual es vital para la resolución autónoma de conflictos, según Calderón et al. (2025). Se ha evidenciado que la ausencia de estas estrategias genera dificultades de adaptación escolar y limita la escucha activa, planteamiento de Yépez et al. (2024). Por el contrario, la integración de juegos cooperativos reduce significativamente las tensiones y fortalece la cohesión grupal, según Malavé et al. (2025).

2. Psicomotricidad y su Vínculo con el Aprendizaje Cognitivo

Existe una asociación positiva y significativa entre el desarrollo psicomotor y los procesos cognitivos (Cherre, 2019). Un control motor adecuado permite al niño explorar su entorno, lo que nutre su capacidad intelectual y representativa (Ruiz, 2023). La psicomotricidad debe entenderse como la interacción entre el conocimiento y la emoción manifestada a través del movimiento, según Mendieta et al. (2017). Investigaciones indican que funciones como la atención, el lenguaje y la memoria se ven favorecidas por la actividad física constante (Martel, 2021). Para que este desarrollo sea efectivo, deben considerarse principios fundamentales: la individualización del desarrollo, la secuencia y continuidad, el progreso global y la actividad específica, planteamiento de Mendieta et al. (2017).

Específicamente, se ha hallado que las habilidades espaciales son la dimensión psicomotriz que presenta mayor correlación con el desarrollo cognitivo (Martel, 2021). El dominio corporal dinámico es útil para elevar la autoestima y el autocontrol, mientras que un desarrollo psicomotor limitado suele manifestarse en un

desarrollo cognitivo restringido (Mauriello, 2022).

3. Componentes Técnicos de la Psicomotricidad

Para profundizar en el análisis, es necesario desglosar los elementos que componen la acción psicomotriz. Según Mendieta et al. (2017), estos incluyen:

- 1) La Respiración y Relajación: Fundamentales para el control del tono muscular.
- 2) La Función Tónica: Estado de tensión fisiológica de los músculos que permite la postura.
- 3) La Coordinación Dinámica General: Capacidad de sincronizar los músculos para movimientos globales.
- 4) La Lateralidad y Orientación Témporo-espacial: Conciencia del propio cuerpo en relación con el espacio y el tiempo.
- 5) Control Postural y Equilibrio: Estructuras que permiten al niño sostenerse y desplazarse con seguridad.

Asimismo, el músculo realiza tres acciones diferenciadas durante el movimiento: acciones excéntricas, estáticas y concéntricas, cuya adecuada ejecución es requisito indispensable para la coordinación motriz compleja, según Mendieta et al. (2017).

4. La Base Psicomotriz de la Lectoescritura

La escritura es, en esencia, un aprendizaje motor coordinado y rítmico. Los estudiantes con niveles bajos de desarrollo psicomotor suelen presentar dificultades equivalentes en el área de la lectoescritura, manifestando descoordinación visomotriz (Soto, 2020). La psicomotricidad proporciona el andamiaje necesario para que el acto de escribir sea fluido, existiendo una correlación de Pearson de 0.831 entre el desarrollo motor y el éxito en la lectoescritura

en varones (Soto, 2020). La coordinación motriz sigue un vector secuencial progresivo que va de lo sencillo a lo complejo; cualquier descuido en las etapas iniciales traerá desfases en funciones motoras más complejas necesarias para la academia, tal como indica Mendieta et al. (2017). El fortalecimiento de la motricidad fina y gruesa en etapas previas es, por tanto, un requisito indispensable para evitar trastornos del aprendizaje (Mauriello, 2022).

5. Incidencia de los Movimientos Rítmicos y Estimulación Temprana

El movimiento rítmico mejora notablemente la motivación, la coordinación dinámica global y la resistencia física, según Mendieta et al. (2017).

Resultados experimentales señalan que tras la aplicación de guías metodológicas rítmicas, el éxito en tareas como saltar en un solo pie aumenta del 65% al 93.8%, planteamiento de Mendieta et al. (2017). El uso de guías metodológicas de movimientos rítmicos permite una ejecución armónica que economiza energía y mejora el estado de ánimo, según Mendieta et al. (2017). Por otro lado, la estimulación temprana es vital para la formación de redes neuronales, enfocándose en áreas cognitivas (memoria) y motrices (agarre y fuerza), planteamiento de Macias et al. (2025). Este proceso debe

iniciarse desde los primeros días de nacido para asegurar un desarrollo exitoso, según Macias et al. (2025).

6. Principios Universales del Desarrollo Psicomotriz

Para comprender la profundidad de la psicomotricidad infantil, es necesario abordar los principios generales que rigen el crecimiento, según detallan Mendieta et al. (2017):

Individualización del desarrollo: El desarrollo es secuencial pero no homogéneo; cada niño tiene su propio ritmo, y factores como el nacimiento prematuro pueden requerir intervenciones

psicomotrices específicas para alcanzar niveles adecuados de madurez, planteamiento de Mendieta et al. (2017).

Secuencia y continuidad: El progreso va desde la concepción hasta la madurez, donde la adquisición de una habilidad mínima es el requisito indispensable para lograr una de mayor exigencia, según Mendieta et al. (2017).

Progreso global: Los órganos y funciones no crecen a la misma velocidad. Mientras que el hígado o el corazón crecen lentamente, el sistema nervioso requiere una estimulación motriz rauda para consolidar el aprendizaje, tal como indica Mendieta et al. (2017).

Actividad específica: El desarrollo transita de lo general a lo particular, donde movimientos globales del feto se transforman en micro-acciones específicas y coordinadas en el infante, planteamiento de Mendieta et al. (2017).

RESULTADOS

A partir de la triangulación de las fuentes, se exponen los siguientes resultados clave:

Correlación Significativa: Se confirma una relación de significancia ($p < 0.05$) entre la psicomotricidad y el éxito escolar (Ruiz, 2023; Martel, 2021).

Mejora Social: Las estrategias lúdicas incrementan significativamente la capacidad de interacción y la empatía en niños de 4 años, según Yépez et al. (2024).

Éxito en Lectoescritura: Existe una relación positiva alta ($r=0.890$) entre la psicomotricidad y el aprendizaje general en niños de primaria (Ruiz, 2023).

Efectividad Rítmica: El uso de actividades rítmicas eleva la capacidad de coordinación dinámica global por encima del 90% de éxito, tal como indica Mendieta et al. (2017).

Impacto de la Inacción: La falta de estrategias lúdicas y motrices genera retraimiento, aprendizaje lento y problemas de memoria a corto plazo (Mauriello, 2022).

Visión Holística: Se reconoce que el movimiento es el hilo conductor de la educación para formar la unidad corporal, mental y afectiva del niño, tal como indica Mendieta et al. (2017).

CONCLUSIONES

La psicomotricidad y el juego no son elementos accesorios, sino fundamentos del desarrollo integral infantil que deben ser ejes transversales en el currículo, según Yépez et al. (2024); (Mauriello, 2022).

La tríada salud-educación-actividad física garantiza una base sólida para que los niños sean socialmente competentes y académicamente exitosos, asegurando su calidad de vida futura, planteamiento de Mendieta et al. (2017).

Las estrategias lúdico-pedagógicas permiten a los niños adquirir valores de convivencia y habilidades de comunicación de forma natural y efectiva, planteamiento de Malavé et al. (2025); Calderón et al. (2025).

Es imperativo superar los métodos tradicionales y reconocer que el niño debe “moverse para aprender”, ya que el movimiento es su principal medio de comunicación (Cherre, 2019; Cabezas & Carvajal, 2025).

Fomentar estas habilidades desde la estimulación temprana garantiza una base sólida para que los niños sean socialmente competentes y académicamente exitosos, planteamiento de Macias et al. (2025).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• Aguilar, T., & Humaní, R. (2017). Desarrollo psicomotor de los niños de educación inicial. Monografía. Universidad Nacional de Tumbes.

• Arévalo Chávez, A. (2024). Actividades lúdicas en la primera infancia. *Revista de Estudios Generales*, 4(1), 45-58. doi.org.

• Cabezas Macias, A. V., & Carvajal Mosquera, Y. Y. (2025). Estrategias pedagógicas y su influencia en el desarrollo de la motricidad gruesa. Universidad Técnica de Babahoyo.

• Calderón Vera, M. D. L. Á., et al. (2025). Juegos recreativos en el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes de Educación Inicial. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6), 3960–3972.

• Cherre Periche, L. M. (2019). El desarrollo psicomotor de los niños del nivel inicial. Monografía. Universidad Nacional de Tumbes.

• Macias Guaigua, D. S., et al. (2025). El impacto de la estimulación temprana en el desarrollo cognitivo infantil. *Revista Yachakuna*, 3(1), 32-40.

• Malavé Apolinario, O. S., et al. (2025). Las actividades lúdicas como estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades sociales en la primera infancia. *Revista REG*, 4(4), 1509–1532.

• Martel Gálvez, J. C. (2021). Desarrollo Psicomotriz y Desarrollo Cognitivo en Niños y Niñas de la IEI N° 01 – Año Nuevo - Comas. Tesis de Maestría. Universidad César Vallejo.

• Mauriello, Y. (2022). Estrategias para el desarrollo psicomotor de las niñas y niños de preescolar y primer grado. *Revista CLIC*, 13(26), 130-145.

• Mendieta, L., et al. (2017). Incidencia de los movimientos rítmicos en el desarrollo de la coordinación dinámica global del cuerpo. *Ciencia y Desarrollo*, 20(2), 85-92.

• Ruiz Gonzales, M. E. (2023). Desarrollo psicomotriz y desarrollo cognitivo en niños de 5 años en una institución educativa de Chorrillos. Tesis de Maestría. Universidad César Vallejo.

- Soto Gutiérrez, P. A. (2020). Asociación entre la psicomotricidad y el aprendizaje de la lectoescritura en niñas y niños de primero básico. Tesis de Magíster. Universidad de Chile.
- Yépez Cerruffo, S. V., et al. (2024). Actividades Lúdicas y su Impacto en el Desarrollo de Habilidades Sociales en Niños de 4 Años. Revista Latinoamericana de Calidad Educativa.

Desarrollo de la motricidad fina en niños de inicial

development of fine motor skills in preschool children

Melissa Elizabeth Espinoza Gallo¹ Dennise Daniela Herrera Martillo² Camila Micaela Román Cruz³

Josselyn Ariana Solorzano Parraga⁴

Resumen

El presente artículo de revisión bibliográfica analiza la convergencia entre las actividades lúdicas, el desarrollo psicomotor y la adquisición de competencias sociales y cognitivas en niños de 1 a 7 años. Se integra una visión holística que concibe la psicomotricidad como el área del conocimiento que estudia la interacción entre el conocimiento, la emoción y el movimiento, según Mendieta et al. (2017). Mediante un análisis documental de 13 investigaciones recientes, se identifica que el juego actúa como un mediador fundamental para la empatía y la comunicación asertiva. Asimismo, se explora la correlación entre la psicomotricidad y procesos complejos como la lectoescritura y el razonamiento lógico. Los hallazgos subrayan que una estimulación temprana deficiente y el uso de métodos educativos tradicionales limitan el potencial motor y socioafectivo del menor. Se concluye que la integración de guías lúdico-pedagógicas basadas en el movimiento es imperativa para garantizar un desarrollo infantil académicamente exitoso.

Palabras clave: Actividades lúdicas, psicomotricidad, desarrollo cognitivo, habilidades sociales, primera infancia.

Abstract

This bibliographic review article analyzes the convergence between playful activities, psychomotor development, and the acquisition of social and cognitive skills in children aged 1 to 7. Through a documentary analysis of 13 recent research, it is identified that play acts as a fundamental mediator for empathy and assertive communication. Likewise, the correlation between psychomotor skills and complex processes such as literacy and logical reasoning is explored. The findings underscore that deficient early stimulation and the use of traditional educational methods limit the motor and socio-affective potential of the child. It is concluded that the integration of ludic-pedagogical guides based on movement is imperative to guarantee academically successful child development.

Keywords: Playful activities, psychomotor skills, cognitive development, social skills, early childhood.

1. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0009-0009-0718-7668>. Elizabethespinozam83@gmail.com

2. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0009-0004-7150-529X>. dennis1994herrera@gmail.com

3. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0009-0004-0719-276X>. micaelaromanc@gmail.com

4. Universidad de Guayaquil. <https://orcid.org/0009-0005-5643-5091>. solorzanoparragajosselynearian@gmail.com



INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la motricidad fina en niños de educación inicial constituye un aspecto esencial dentro del proceso de formación integral, ya que favorece la coordinación de movimientos pequeños de manos, dedos, muñecas y ojos, necesarios para actividades escolares y de la vida diaria. En esta etapa, el trabajo pedagógico debe promover experiencias que fortalezcan la precisión, el control voluntario del movimiento y la manipulación de objetos, porque estas habilidades se relacionan directamente con la preescritura, el aprendizaje de la lectoescritura y la autonomía infantil (Shunta Rubio, 2020).

Según Martillo y Zambrano (2022) señalan que el nivel inicial es un periodo clave para estimular estas capacidades, debido a que el niño construye progresivamente su esquema corporal, la coordinación visomotora y la lateralidad a partir de actividades motrices intencionales y lúdicas. Desde esta perspectiva, la motricidad fina no debe entenderse solo como una habilidad mecánica, sino como un proceso que integra dimensiones cognitivas, sensoriales, emocionales y comunicativas del desarrollo infantil.

En el contexto educativo, se ha evidenciado que cuando la motricidad fina no se fortalece de manera adecuada, pueden aparecer dificultades en el uso del lápiz, el recorte, el abotonado, el coloreado y otras tareas que exigen precisión manual. Estas limitaciones suelen impactar en el rendimiento escolar inicial y en la seguridad con la que el niño enfrenta actividades de preescritura y exploración del entorno. Por ello, la intervención docente temprana resulta fundamental para prevenir rezagos en el desarrollo psicomotor (Cabrera y Dupeyrón, 2019).

La literatura reciente también destaca que la estimulación de la motricidad fina debe desarrollarse mediante estrategias didácticas variadas, activas y acordes con la edad, como juegos manipulativos, técnicas grafo-plásticas, modelado, ensartado, rasgado, recorte y

actividades de coordinación ojo-mano. Estas propuestas favorecen no solo la destreza manual, sino también la atención, la concentración y la planificación motora, elementos indispensables para el aprendizaje escolar temprano (Choque Serrudo, 2022).

En ese sentido, el presente artículo aborda el desarrollo de la motricidad fina en niños de educación inicial como una necesidad pedagógica prioritaria, orientada a comprender su importancia, describir su evolución y valorar estrategias que contribuyan a su fortalecimiento dentro del aula. El estudio busca aportar una base teórica y metodológica que permita reflexionar sobre el papel del docente en la promoción de habilidades motrices finas desde los primeros años de escolaridad (Basto et al., 2021).

Este trabajo se orienta a analizar la motricidad fina como una dimensión del desarrollo infantil estrechamente vinculada con el proceso educativo en inicial. (Velasgui et al., 2022) muestran a través de su estudio que la estimulación temprana mejora la coordinación de la mano, el brazo y los dedos, y favorece la preparación para la escritura y otras tareas escolares básicas. Además, la investigación coincide en que las intervenciones psicopedagógicas y las propuestas lúdicas son efectivas para reforzar estas habilidades en niños de 4 a 5 años.

La motricidad fina se refiere al conjunto de movimientos pequeños, precisos y coordinados que realizan principalmente las manos, los dedos, la cara y, en algunos enfoques, también los pies, con participación conjunta de procesos neurológicos, musculares y sensoriales. La motricidad fina se define como la armonía y precisión de los movimientos finos, así como la capacidad de ejecutar acciones donde intervienen el ojo, la mano y los dedos en relación con el entorno (Shunta y Chasi, 2023).

En educación inicial, esta capacidad adquiere especial relevancia porque permite al niño manipular objetos, ensartar, rasgar, recortar,

modelar, colorear, abotonar y realizar trazos cada vez más controlados. Estas actividades no solo fortalecen la destreza manual, sino que también favorecen la coordinación visomotora, la concentración, la atención y la preparación para la escritura.

Desde una perspectiva del desarrollo infantil, la motricidad fina no aparece de manera aislada, sino como resultado de la maduración neurológica, la experiencia, el aprendizaje y la estimulación temprana. Varios autores señalan que su progreso es gradual y depende de la calidad de las experiencias que el niño recibe en el hogar y en la escuela, por lo que el acompañamiento pedagógico en edades tempranas resulta decisivo (Almeida Velasteguí, 2021).

La coordinación visomotora es una dimensión central dentro de esta definición, ya que integra la información visual con la ejecución motora fina. Esta relación es indispensable para actividades escolares como dibujar, pintar, cortar o enhebrar, donde la vista orienta el movimiento de las manos y permite una acción más precisa y funcional (Ramírez et al., 2020).

En consecuencia, hablar de motricidad fina en niños de inicial implica referirse a una base psicomotriz que sostiene aprendizajes posteriores, especialmente la preescritura y la lectoescritura. Su fortalecimiento temprano contribuye al desarrollo integral, a la autonomía personal y a la adquisición de habilidades escolares básicas.

En el ámbito educativo, la motricidad fina se trabaja mediante propuestas lúdicas y actividades manipulativas que responden a la edad y al nivel de desarrollo de cada niño. La evidencia destaca que los ejercicios de pinza digital, recorte, modelado, trazado y coordinación ojo-mano son estrategias pertinentes para estimular esta área en inicial (Silva, 2024). Su enseñanza no debe limitarse a la repetición de ejercicios, sino orientarse a experiencias significativas que integren juego, exploración y participación. De

esta forma, la motricidad fina se convierte en un medio para aprender y no solo en un objetivo aislado del currículo.

METODO

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y con diseño no-experimental de corte transversal. Este diseño permitió identificar el nivel de desarrollo de la motricidad fina en niños de educación inicial sin manipular variables, observando la realidad educativa en el momento.

La población estuvo conformada por 30 niños del nivel inicial de la unidad educativa fiscal Camilo Ponce Enríquez de la ciudad de Guayaquil perteneciente a la Zona 8 del sistema educativo del Ecuador. Además, participaron los docentes del aula como apoyo en el proceso de observación y registro de información. La muestra fue seleccionada de manera no probabilística por conveniencia, considerando la accesibilidad y disponibilidad de los participantes durante el período de estudio.

La técnica utilizada en la presente investigación fue la observación directa, debido a que permitió evaluar el desarrollo de la motricidad fina en los niños de educación inicial mediante el seguimiento de diferentes actividades realizadas en el aula.

El procedimiento consistió en aplicar una guía de observación estructurada a los niños participantes, mediante la observación de diferentes actividades relacionadas con la motricidad fina. Posteriormente, la información recopilada fue organizada en tablas de frecuencia y porcentajes para su análisis e interpretación, con el fin de identificar las habilidades más desarrolladas, las principales dificultades y la importancia de la estimulación motriz fina en la educación inicial.

El análisis de la información se realizó mediante estadística descriptiva, tomando como referencia

los porcentajes obtenidos en cada nivel de evaluación de la guía de observación. Este tipo de análisis es pertinente en estudios de carácter diagnóstico, ya que permite identificar tendencias y niveles de desarrollo de manera clara y ordenada.

Durante el desarrollo de la investigación se respetaron los principios éticos relacionados con estudios realizados en menores de edad. Se contó con la autorización de la institución educativa y con el consentimiento informado de los representantes legales de los niños participantes. Asimismo, se garantizó la confidencialidad de la información recopilada y el uso exclusivamente académico de los datos obtenidos.

RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la guía de observación estructurada utilizada para evaluar el nivel de desarrollo de la motricidad fina en

niños de educación inicial. El instrumento, organizado mediante una escala de valoración del desempeño, permitió recopilar información sobre diversas actividades relacionadas con la coordinación manual y la precisión motriz, tales como coloreado, recorte, ensartado, modelado, abotonado, rasgado de papel y uso de pinzas.

Los datos fueron procesados mediante estadística descriptiva y organizados en tablas de frecuencia y porcentajes para cada uno de los ítems evaluados. Posteriormente, los resultados fueron representados gráficamente con el fin de facilitar su comprensión e interpretación. El tratamiento de los datos se realizó de manera individual para cada ítem, permitiendo identificar tendencias, niveles de desarrollo predominantes y áreas que requieren mayor fortalecimiento. En este sentido, el análisis se centró en la interpretación de los porcentajes obtenidos en cada categoría de evaluación, con el propósito de comprender el comportamiento general de la muestra frente a las actividades propuestas.

Tabla 1

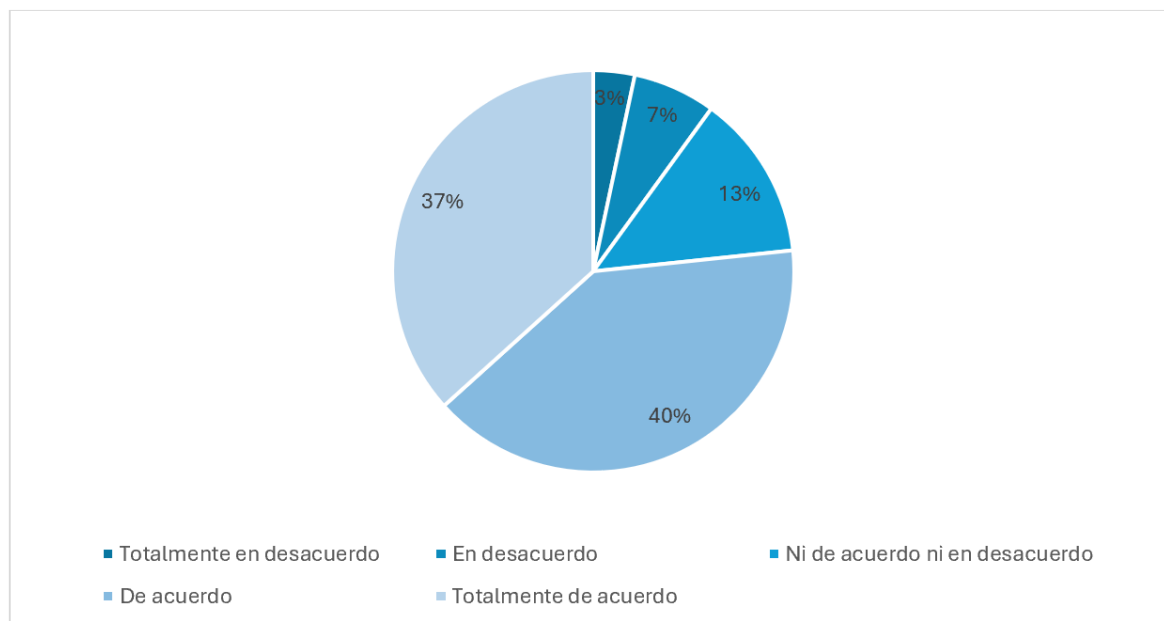
Los niños realizan actividades de coloreado con precisión

| Ítems | Categoría | Frecuencia | Porcentaje |
|-------|--------------------------------|------------|------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 1 | 3% |
| 2 | En desacuerdo | 2 | 7% |
| 3 | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 4 | 13% |
| 4 | De acuerdo | 12 | 40% |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 11 | 37% |
| | Total | 30 | 100% |

Nota: Guía de observación estructurada aplicada a los niños

Gráfico 1

Actividades de coloreo con precisión



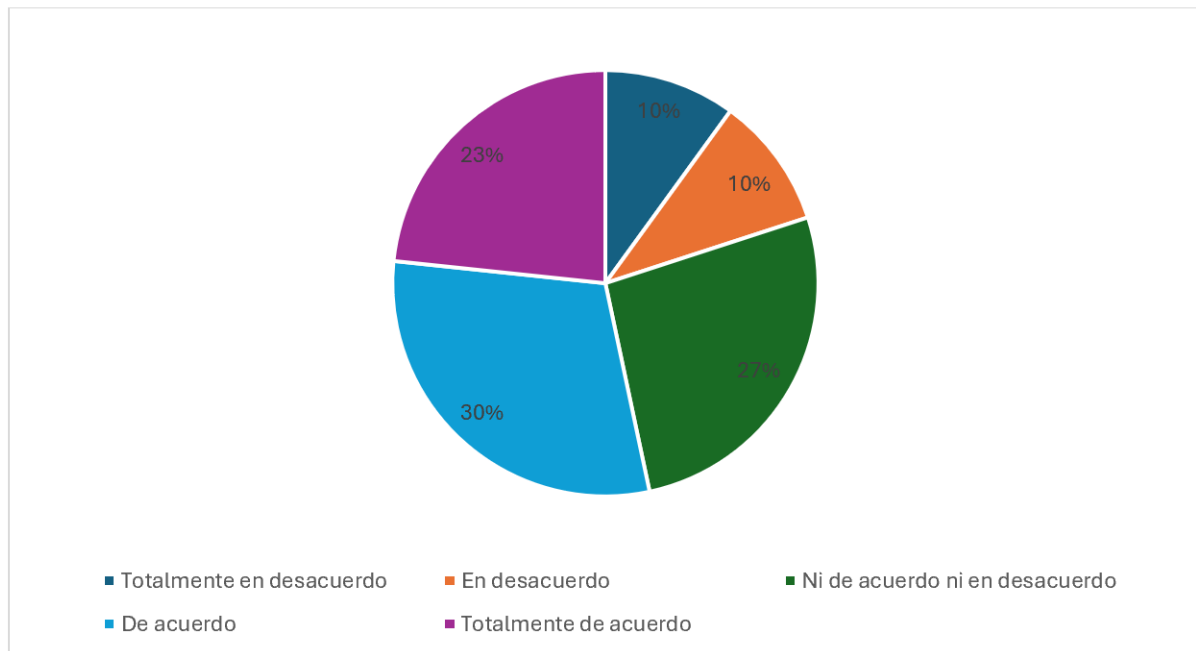
Los resultados evidencian una tendencia favorable hacia el desarrollo de la motricidad fina, ya que el 77% de los participantes se concentra en las categorías “de acuerdo” (40%) y “totalmente de acuerdo” (37%). Esto indica que la mayoría de los niños presenta un adecuado control del trazo y coordinación visomotora. Este resultado puede explicarse por la frecuencia con la que se realizan actividades de coloreado en el nivel inicial. No obstante, un 23% se ubica en niveles neutros o negativos, lo que sugiere la necesidad de reforzar esta habilidad en algunos niños.

Tabla 2

Los niños utilizan tijeras correctamente (recorte)

| Ítems | Categoría | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|--------------------------------|------------|-------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 3 | 10% |
| 2 | En desacuerdo | 3 | 10% |
| 3 | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 8 | 27% |
| 4 | De acuerdo | 9 | 30% |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 7 | 23% |
| Total | | 30 | 100% |

Nota: Guía de observación estructurada aplicada a los niños

Gráfico 2*Uso de tijeras correctamente*

El gráfico muestra una distribución más heterogénea, con un 53% en niveles positivos, un 27% en nivel neutral y un 20% en desacuerdo. Esto evidencia que el recorte es una habilidad en proceso de desarrollo, que requiere mayor coordinación, precisión y control manual. A diferencia del coloreado, esta actividad implica un mayor nivel de complejidad motriz, lo que explica las dificultades observadas en una parte significativa del grupo.

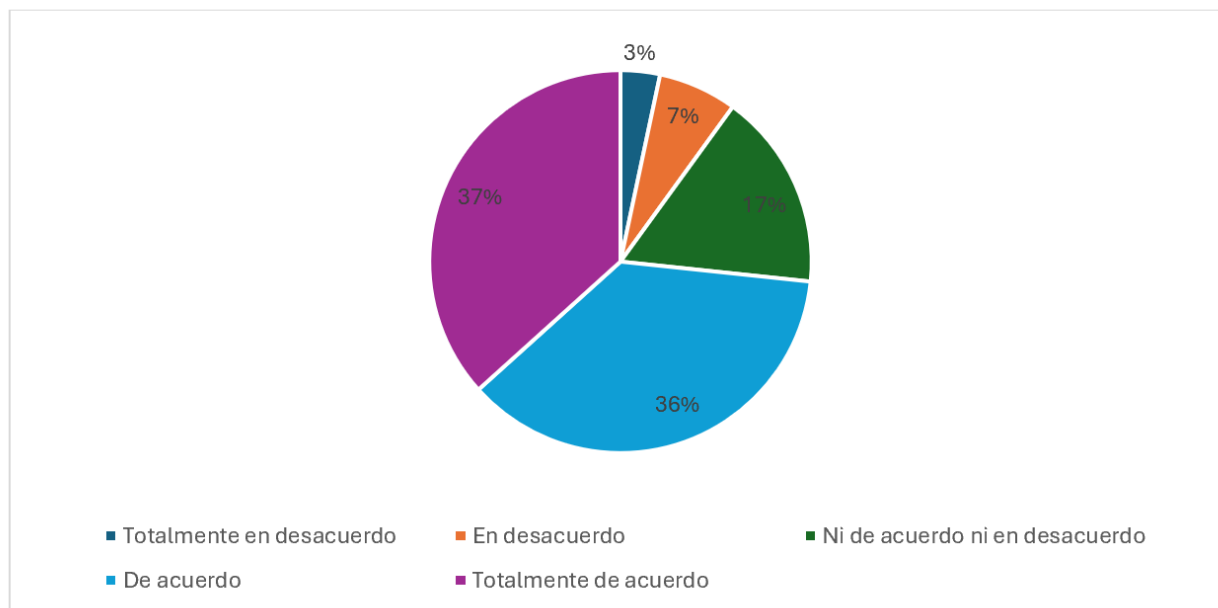
Tabla 3*Los niños realizan actividades de ensartado*

| Ítems | Categoría | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|--------------------------------|------------|------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 1 | 3% |
| 2 | En desacuerdo | 2 | 6% |
| 3 | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 5 | 17% |
| 4 | De acuerdo | 11 | 37% |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 11 | 37% |
| Total | | 30 | 100% |

Nota: Guía de observación estructurada aplicada a los niños

Gráfico 3

Actividades de ensartado



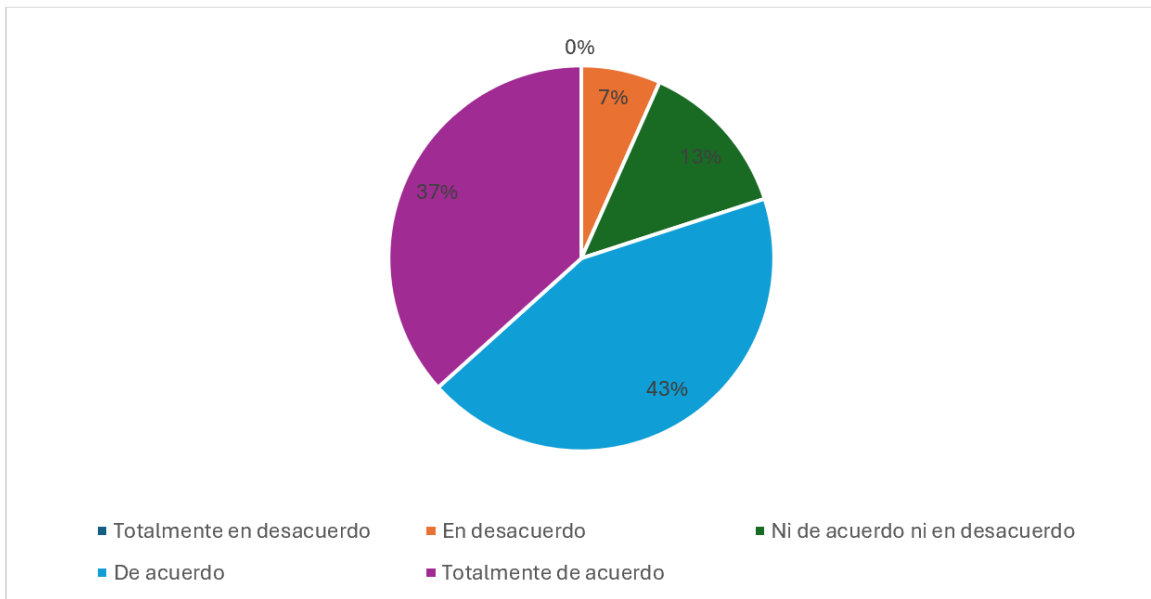
Se observa un predominio claro de respuestas positivas (74%), lo que indica un buen desarrollo de la pinza digital y la coordinación ojo-mano. Esta actividad resulta altamente efectiva debido a su carácter manipulativo y repetitivo, permitiendo a los niños fortalecer habilidades motrices finas de manera progresiva. Las respuestas negativas son mínimas, lo que confirma su impacto favorable.

Tabla 4

Los niños moldean con plastilina con facilidad

| Ítems | Categoría | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|--------------------------------|------------|------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 0 | 0% |
| 2 | En desacuerdo | 2 | 7% |
| 3 | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 4 | 13% |
| 4 | De acuerdo | 13 | 43% |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 11 | 37% |
| Total | | 30 | 100% |

Nota: Guía de observación estructurada aplicada a los niños

Gráfico 4*Moldeo con plastilina*

El gráfico muestra que el 80% de los participantes se ubica en niveles altos, destacando el modelado como una de las actividades más efectivas para el desarrollo de la motricidad fina. Esta práctica favorece la fuerza, flexibilidad y coordinación de los dedos, además de estimular la creatividad. La baja presencia de respuestas negativas indica que es una actividad accesible para la mayoría de los niños.

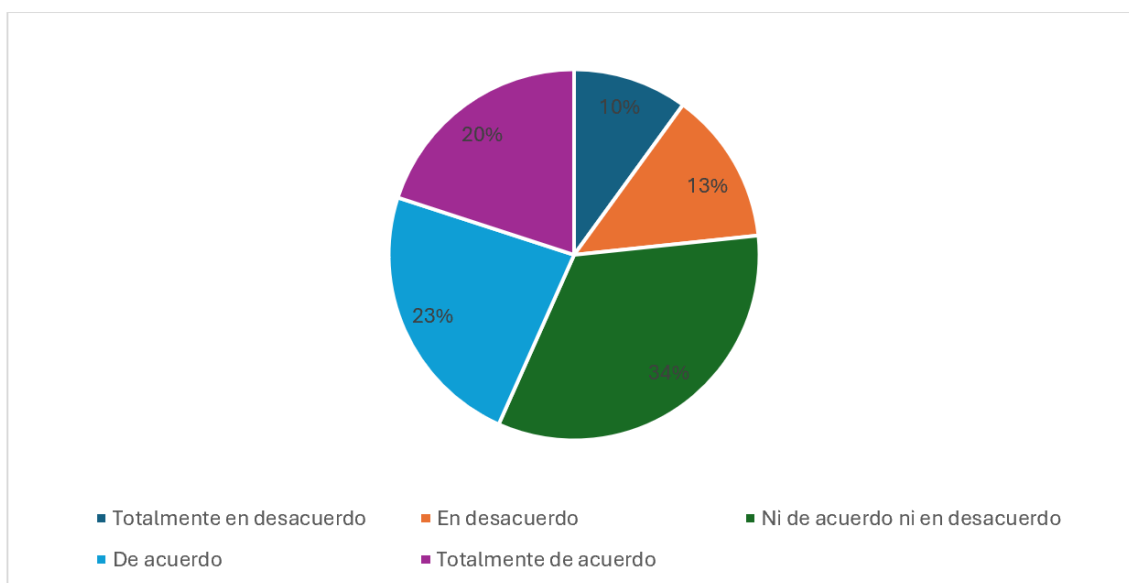
Tabla 5*Los niños pueden abotonar prendas*

| Ítems | Categoría | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|--------------------------------|------------|-------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 3 | 10% |
| 2 | En desacuerdo | 4 | 13% |
| 3 | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 10 | 34% |
| 4 | De acuerdo | 7 | 23% |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 6 | 20% |
| Total | | 30 | 100% |

Nota: Guía de observación estructurada aplicada a los niños

Gráfico 5

Abotonar prendas



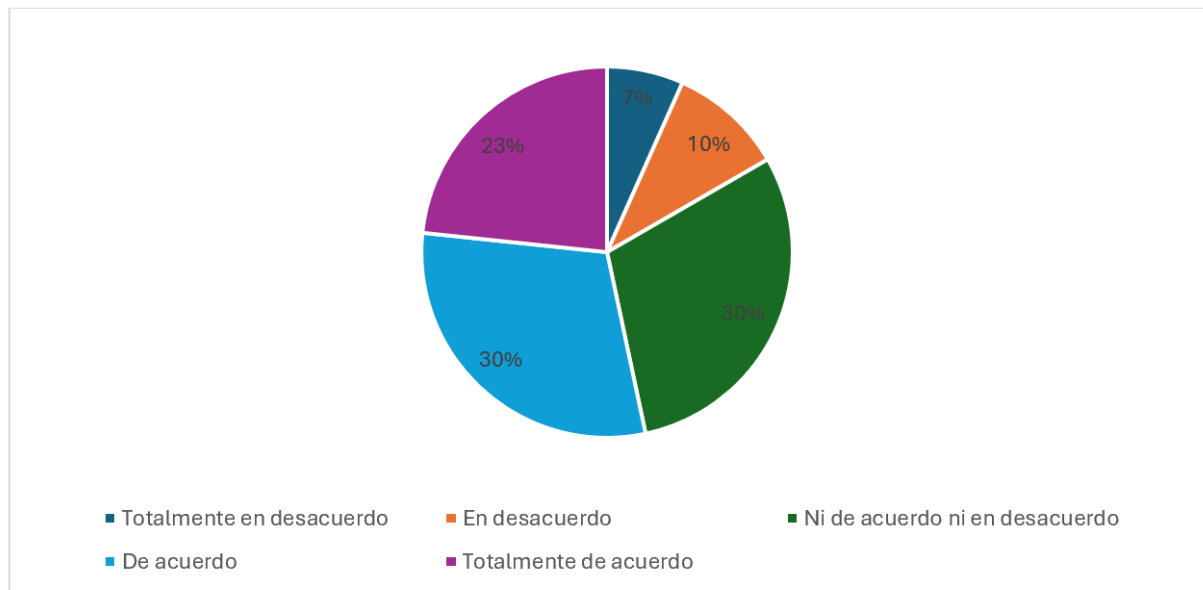
Los resultados reflejan una mayor dispersión, con un 43% en niveles bajos o negativos, un 33% en nivel neutral y solo un 23% en niveles positivos. Esto evidencia que el abotonado es una de las habilidades menos desarrolladas, debido a que requiere alta precisión, coordinación bilateral y control fino. Se identifica como un área que necesita mayor estimulación pedagógica.

Tabla 6

Los niños rasgan papel de forma controlada

| Ítems | Categoría | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|--------------------------------|------------|------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 2 | 7% |
| 2 | En desacuerdo | 3 | 10% |
| 3 | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 9 | 30% |
| 4 | De acuerdo | 9 | 30% |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 7 | 23% |
| Total | | 30 | 100% |

Nota: Guía de observación estructurada aplicada a los niños

Gráfico 6*Rasgan papel de forma controlada*

Se evidencia un nivel intermedio de desarrollo, con un 53% en niveles positivos y un 30% en nivel neutral. Aunque la mayoría de los niños logra realizar la actividad, aún se presentan dificultades en el control de la fuerza y dirección del movimiento. Esto sugiere que el rasgado debe ser trabajado de forma más sistemática para consolidar la habilidad.

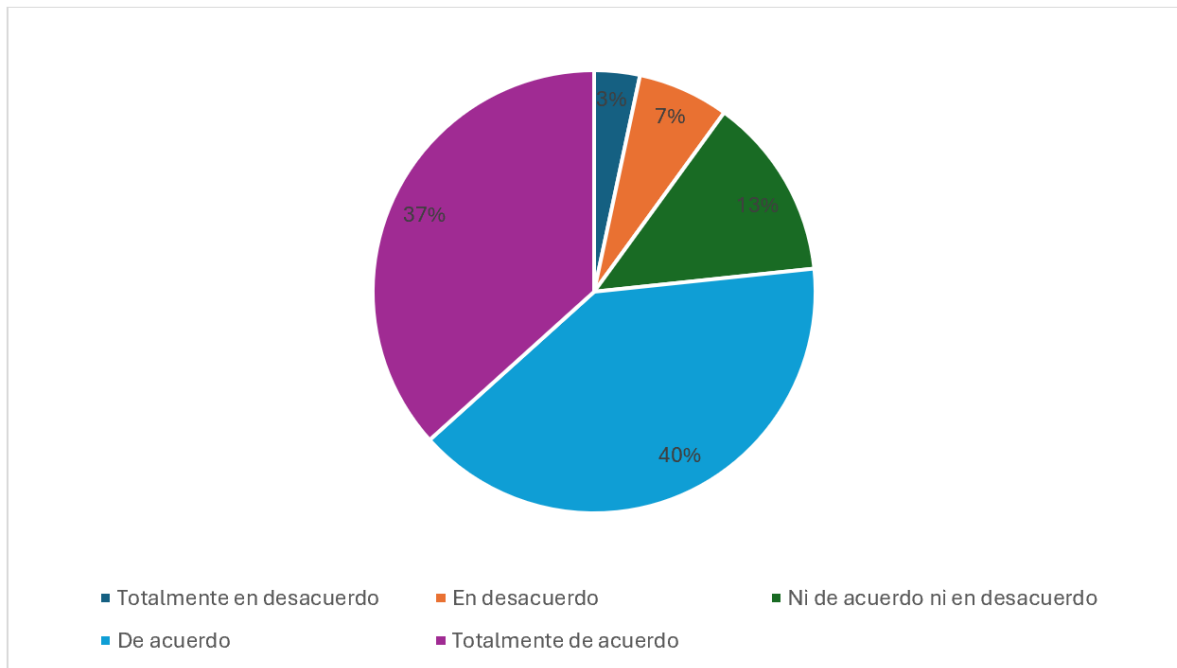
Tabla 7*Uso de pinzas u objetos pequeños*

| Ítems | Categoría | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|--------------------------------|------------|------------|
| 1 | Totalmente en desacuerdo | 1 | 3% |
| 2 | En desacuerdo | 2 | 7% |
| 3 | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 4 | 13% |
| 4 | De acuerdo | 12 | 40% |
| 5 | Totalmente de acuerdo | 11 | 37% |
| Total | | 30 | 100% |

Nota: Guía de observación estructurada aplicada a los niños

Gráfico 7

Uso de pinzas u objetos pequeños



El gráfico presenta una tendencia favorable, con un 77% en niveles altos, lo que indica un buen desarrollo de la coordinación ojo-mano y la precisión digital. Estas habilidades son fundamentales para procesos posteriores como la escritura. La baja proporción de respuestas negativas confirma que esta actividad es efectiva en el fortalecimiento de la motricidad fina.

Este estudio presenta algunas limitaciones, en primer lugar, la muestra estuvo conformada por únicamente 30 niños pertenecientes a una sola institución educativa de la ciudad de Guayaquil, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Estas características limitan la posibilidad de generalizar los hallazgos a toda la población infantil de educación inicial. Asimismo, las particularidades del contexto institucional, pedagógico y sociocultural pueden influir en el desarrollo de la motricidad fina observado en los participantes.

DISCUSIÓN

Los resultados evidencian que la habilidad de abotonado presentó mayores dificultades en comparación con otras actividades motrices finas. Esto podría relacionarse con el nivel de

autonomía que los niños desarrollan en las actividades de la vida diaria, ya que acciones como abotonarse requieren coordinación visomotora, precisión digital y práctica constante dentro y fuera del entorno escolar.

Estos hallazgos coinciden con estudios previos que sostienen que las actividades funcionales y cotidianas fortalecen progresivamente la coordinación motriz fina durante la educación. En un estudio realizado por Guanoluisa et al. (2024) evidencian que la implementación de actividades manipulativas y recreativas contribuye al desarrollo de la motricidad fina, especialmente en habilidades relacionadas con la coordinación visomotora.

Asimismo, el buen desempeño observado en actividades como el modelado y el ensartado se relaciona con lo planteado en investigaciones sobre técnicas grafo plásticas, las cuales señalan

que estas estrategias favorecen la precisión manual, la creatividad y la preparación para la preescritura, al estimular los músculos de la mano y los dedos de manera progresiva (Arias y Calle, 2022).

Desde la perspectiva del desarrollo fisiológico, los resultados también pueden interpretarse en función del proceso de maduración neuromotora propio de la edad preescolar. Actividades como el recorte y el abotonado exigen la integración de múltiples funciones, entre ellas la coordinación bilateral, la estabilización postural, la fuerza de la musculatura intrínseca de la mano y la coordinación visomotora. Mientras una mano estabiliza el material o la prenda, la otra ejecuta movimientos precisos y controlados, lo que supone un nivel de organización neurológica más complejo que el requerido para actividades como modelar plastilina o ensartar objetos. Por esta razón, es esperable que estas habilidades presenten un desarrollo más lento y mayores niveles de dificultad en niños de educación inicial, reflejando diferencias normales en los procesos de maduración fisiológica y motora.

Por otro lado, las dificultades identificadas en actividades como el recorte y el abotonado pueden explicarse a partir de estudios que indican que las habilidades que requieren mayor coordinación bilateral y control fino presentan un desarrollo más lento, debido a que implican procesos neuromotores más complejos y mayor nivel de precisión (Martínez Godoy, 2024)

Esto coincide con los niveles intermedios encontrados en el presente estudio en este tipo de actividades.

De igual manera, investigaciones desarrolladas en contextos educativos similares han demostrado que la ausencia de estrategias didácticas específicas puede limitar el desarrollo adecuado de la motricidad fina, evidenciando una brecha entre la importancia teórica de estas habilidades y su aplicación en el aula. En este sentido, (Párraga y Saltos, 2023) señalan que la implementación

insuficiente de técnicas grafo-plásticas y actividades estructuradas incide negativamente en el desarrollo de la precisión manual en niños de educación inicial. Esto sugiere la necesidad de fortalecer la intervención pedagógica en las actividades que presentan mayores dificultades.

Los resultados también guardan relación con estudios realizados en repositorios académicos ecuatorianos, donde se concluye que la aplicación sistemática de actividades lúdicas mejora significativamente el desarrollo motriz fino, permitiendo a los niños alcanzar niveles más altos en coordinación, precisión y control manual (López Ocaña, 2022). En este sentido, se reafirma que la motricidad fina no solo depende de la maduración biológica, sino también de la calidad de las experiencias de aprendizaje proporcionadas en el entorno.

En efecto, la progresiva consolidación de conexiones neuromotoras y el fortalecimiento de los músculos de la mano permiten que los niños desarrollen niveles cada vez mayores de precisión y control. Sin embargo, estos procesos requieren oportunidades constantes de práctica y estimulación, por lo que la intervención pedagógica desempeña un papel fundamental en la potenciación de las capacidades motrices que aún se encuentran en desarrollo.

Los hallazgos del estudio permiten afirmar que, aunque existe un desarrollo favorable de la motricidad fina en los niños evaluados, es necesario fortalecer aquellas habilidades que requieren mayor precisión y coordinación, mediante la implementación de estrategias pedagógicas más intencionales, sistemáticas y adaptadas al nivel de desarrollo infantil.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten concluir que el desarrollo de la motricidad fina en los niños de educación inicial evaluados se sitúa en un nivel medio-alto, evidenciando un adecuado desempeño en actividades como el coloreado,

el modelado, el ensartado y el uso de pinzas, las cuales favorecen la coordinación visomotora y el control manual.

Sin embargo, se identificaron dificultades en habilidades que requieren mayor precisión y coordinación, como el recorte, el abotonado y el rasgado de papel, lo que demuestra que estas destrezas aún se encuentran en proceso de desarrollo y requieren mayor estimulación pedagógica. Asimismo, se concluye que las actividades lúdicas y manipulativas constituyen estrategias efectivas para el fortalecimiento de la motricidad fina, ya que permiten a los niños desarrollar habilidades motoras de manera progresiva, significativa y acorde a su nivel de desarrollo.

En este sentido, el estudio confirma la importancia de la intervención docente en la planificación de actividades intencionales y sistemáticas que promuevan el desarrollo de la motricidad fina desde edades tempranas, contribuyendo no solo a la preparación para la escritura, sino también al desarrollo integral del niño.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida Velasteguí, A. (2021). LA MOTRICIDAD FINA Y SU IMPORTANCIA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN INICIAL II. *dspace ups*: <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20013>

Arias, M., & Calle, R. (2022). Importancia de la grafoplástica para desarrollar la motricidad fina en los niños de educación inicial II, en Ecuador. *Revista 593 Digital Publisher*. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4-2.1225>

Basto, I., Barrón, J., & Garro, L. (2021). Importancia del desarrollo de la motricidad fina en la etapa preescolar para la iniciación en la escritura. *Revista Religación*. <https://doi.org/10.46652/rgn.v6i30.834>

Cabrera, B., & Dupeyrón, M. (2019). El desarrollo y la estimulación de la motricidad fina en los niños y niñas del grado preescolar. *Revista Mendive*. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1499>

Choque Serrudo, X. (2022). Propuesta educativa para fortalecer la motricidad fina en niñas de educación inicial en familia comunitaria escolarizada. *Revista tribunal*. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v2i4.23>

Guanoluisa, K., Unda, K., & Cayo, L. (2024). Desarrollo de la psicomotricidad fina en niños de Educación Inicial. *Revista Ecuatoriana de Psicología*. <https://doi.org/10.33996/repesi.v7i19.127>

López Ocaña, V. (2022). <https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/41719>. Repositorio puce: <https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/41719>

Martillo, G., & Zambrano, J. (2022). Estrategia didáctica para el desarrollo de la motricidad fina en educación inicial. *Polo del conocimiento*. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4572>

Martínez Godoy, A. (2024). La motricidad fina en la pre-escritura de los niños del nivel inicial 2. *Revista Redilat*. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2718>

Párraga, M., & Saltos, M. (2023). Desarrollo de técnicas grafo plásticas para favorecer la motricidad fina en niños de educación inicial II. *Revista Científica MQR*. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.1999-2016>

Ramírez, Arteaga, & Luna. (2020). Las habilidades de coordinación viso motriz para el aprendizaje de la escritura. *Revista Universidad y Sociedad*. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1425>

Shunta Rubio, E. (2020). La Motricidad fina en la Educación Inicial. Repositorio utc. <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/6035>

Shunta, E., & Chasi, J. (2023). La motricidad fina en la educación inicial. *Revista Ciencia Latina*. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4677

Silva Silva, E. (2024). La motricidad fina en el proceso de la iniciación. De la escritura en niños de 5 años de la Unidad Educativa Andes College. *dspace unach*: [http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/13532/1/Silva_S,_Erick_A._\(2024\)._La_motricidad_fina_en_el_proceso_de_la_iniciaci%C3%B3n%5B1%5D%20\(1\)%20\(1\).pdf](http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/13532/1/Silva_S,_Erick_A._(2024)._La_motricidad_fina_en_el_proceso_de_la_iniciaci%C3%B3n%5B1%5D%20(1)%20(1).pdf)

Velastegui, E., Obando, N., Guevara, C., & Parreño, J. (2022). Motricidad fina y su contribución en el desarrollo académico de los niños y niñas de educación. *Revista Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7782497>