

MAESTRIA EN PSICOPEDAGOGIA

**Trabajo de titulación previa a la obtención de título
de Magister en Psicopedagogía.**

AUTOR:

Cárdenas Padilla María Fernanda
Gallardo Peñaherrera Kimberly Pierina
Mina Angulo Esther Rocío
Pilaquinga Cóndor María Fernanda
Sánchez Yáñez Karen Marissa

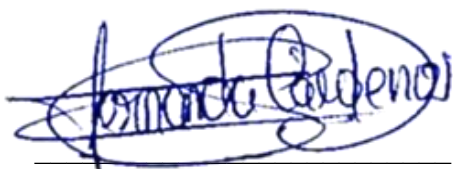
TUTORES:

Mariana Rivera
Wendy Vinueza
Sandra Marder

**Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión y
expresión del lenguaje y las relaciones lógico-matemáticas en
estudiantes del Nivel Inicial II del CEMEI Andalucía**

Autoría del Trabajo de Titulación

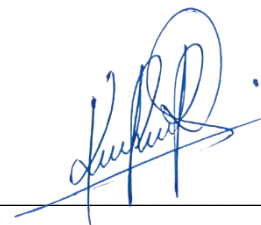
Nosotros, **Cárdenas Padilla María Fernanda, Gallardo Peñaherrera Kimberly Pierina, Mina Angulo Esther Rocío, Pilaquinga Cóndor María Fernanda y Sánchez Yánez Karen Marissa**, declaramos bajo juramento que el trabajo de titulación titulado ***Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión y expresión del lenguaje y las relaciones lógico-matemáticas en estudiantes del Nivel Inicial II del CEMEI Andalucía*** es de nuestra autoría y exclusiva responsabilidad legal y académica; que no ha sido presentado anteriormente para ningún grado o calificación profesional, habiéndose citado las fuentes correspondientes y respetando las disposiciones legales que protegen los derechos de autor vigentes.



Cárdenas Padilla María Fernanda

Correo electrónico:

marcardenaspa@uide.edu.ec



Gallardo Peñaherrera Kimberly Pierina

Correo electrónico:

kigallardope@uide.edu.ec



Mina Angulo Esther Rocío

Correo electrónico:

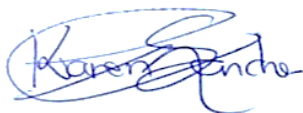
esminaan@uide.edu.ec



Pilaquinga Cóndor María Fernanda

Correo electrónico:

mapilaquingaco@uide.edu.ec



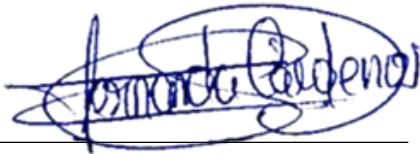
Sánchez Yánez Karen Marissa

Correo electrónico:

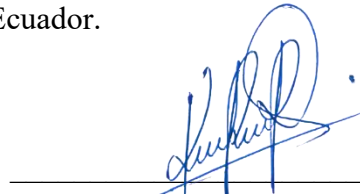
kasanchezya@uide.edu.ec

Autorización de Derechos de Propiedad Intelectual

Nosotros, **Cárdenas Padilla María Fernanda, Gallardo Peñaherrera Kimberly Pierina, Mina Angulo Esther Rocío, Pilaquinga Cóndor María Fernanda y Sánchez Yánez Karen Marissa**, en calidad de autores del trabajo de investigación titulado Título del trabajo de investigación **Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión y expresión del lenguaje y las relaciones lógico-matemáticas en estudiantes del Nivel Inicial II del CEMEI Andalucía**, autorizo a la Universidad Internacional del Ecuador (UIDE) para hacer uso de todos los contenidos que nos pertenecen o de parte de los que contiene esta obra, con fines estrictamente académicos o de investigación. Los derechos que como autores nos corresponden, lo establecido en los artículos 5, 6, 8, 19 y demás pertinentes de la Ley de Propiedad Intelectual y su Reglamento en Ecuador.



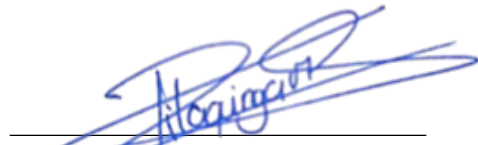
Cárdenas Padilla María Fernanda
Correo: marcardenaspa@uide.edu.ec



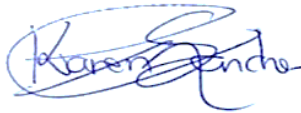
Gallardo Peñaherrera Kimberly Pierina
Correo: kigallardope@uide.edu.ec



Mina Angulo Esther Rocío
Correo: esminaan@uide.edu.ec



Pilaquinga Cóndor María Fernanda
Correo: mapilaquingaco@uide.edu.ec



Sánchez Yánez Karen Marissa
Correo: kasanchezya@uide.edu.ec

D. M. Quito, noviembre 2024

Dedicatoria

De manera muy especial dedico este logro a mi madre, Beatriz Padilla quien día a día me ha impulsado a ser una mejor persona y una mejor madre. Gracias madre por ser mi apoyo incondicional, mi fortaleza y mi guía por no abandonarme jamás y por tenderme la mano aun en los momentos más difíciles, me siento profundamente orgullosa de ser su hija, gracias mamita solo pido que la vida nos permita seguir caminando juntas.

María Fernanda Cárdenas Padilla

A mi padre, Oviedo, por ser mi guía constante, por motivarme a seguir creciendo y por enseñarme, con su ejemplo y sabiduría, que todo esfuerzo tiene su recompensa y que la perseverancia abre el camino hacia los sueños cumplidos. A mi madre, Catalina, por su infinita paciencia, comprensión, amor y dedicación, gracias por estar siempre pendiente de mí, por acompañarme con ternura en cada paso, por comprender mis silencios y sacrificios, y por darme la libertad de abrir mis alas y volar, confiando plenamente en mis capacidades. Este logro también les pertenece. Sin su apoyo incondicional, este camino no habría sido posible.

Karen Marissa Sánchez Yáñez

A mi familia y a todas las personas que estuvieron presentes en este proceso, por acompañarme, de cerca o a la distancia, durante este camino.

Kimberly Pierina Gallardo Peñaherrera

Con inmenso amor dedico este logro alcanzado a Jhordano Jama, mi hijo ya que es quien me impulsa cada día a seguir adelante, es mi motor y me da fuerzas para no rendirme, es la razón por la que cada día quiero ser mejor. Te amo hijo. Dios va a permitir que sigamos cosechando muchos éxitos.

Esther Rocío Mina Angulo.

Agradecimiento

Primeramente, doy gracias a Dios por darme la vida, la salud y la fortaleza necesarias para alcanzar un peldaño más en mi desarrollo profesional. Agradezco profundamente a mi familia: a mis padres, hermanos, esposo e hijos, por ser mi apoyo incondicional en todo momento, por su comprensión, paciencia y amor durante este proceso.

María Fernanda Cárdenas Padilla

Agradezco a mi familia, que fue mi apoyo en todo momento. A mis hijos por su paciencia al permitirme de su tiempo tan preciado y poderlo dedicar a mis estudios. A mis docentes, que compartieron valiosos aprendizajes para la profesión y para la vida.

Kimberly Pierina Gallardo Peñaherrera

Agradezco a Dios de todo corazón por permitirme dar otro paso en mi vida profesional, sé que este nuevo escalón fue posible gracias a él. Agradezco a mi hijo, a mi familia en general, amigos y compañeras maestras por todo su apoyo para llegar a la meta a lo largo de este tiempo.

Esther Rocío Mina Angulo.

Este trabajo es fruto del esfuerzo y del acompañamiento de muchas personas. Agradezco a Dios por darme la fortaleza para seguir adelante. A mis padres, por su amor incondicional; a mis hermanos, por su apoyo constante; y a mi sobrina, por ser una fuente de alegría y motivación. A mis tutores y docentes, gracias por su guía y acompañamiento durante este proceso.

Karen Marissa Sánchez Yáñez.

Resumen Ejecutivo

El documento presenta una propuesta de intervención psicopedagógica para fortalecer la comprensión y expresión del lenguaje y las relaciones lógico-matemáticas en niños de Inicial II (4 años) del CEMEI Andalucía (Quito). Desde la contextualización se identifican dificultades frecuentes en atención sostenida, seguimiento de consignas, autonomía y participación oral, asociadas a estimulación desigual en el hogar, jornadas laborales extensas e ingreso tardío al sistema educativo, sin implicar necesariamente diagnósticos.

El marco teórico se apoya en la psicolingüística y el desarrollo infantil, destacando procesos clave (percepción del habla, procesamiento fonológico, comprensión oral y expresión verbal) y el trabajo progresivo de conciencias lingüísticas (fonológica, léxica, sintáctica y semántica), considerando factores de riesgo y señales de alerta entre los 4 y 5 años.

La propuesta integra: (1) fortalecimiento de funciones ejecutivas dentro de la rutina diaria; (2) campaña de sensibilización para familias y docentes; y (3) secuencia didáctica con estrategias metacognitivas básicas y autorregulación emocional. Se complementa con técnicas naturalistas, musicales y plásticas, y seguimiento mediante listas de cotejo, registros breves, evidencias y portafolio de aula, con el fin de sostener avances progresivos sin recargar la jornada.

Abstract

This document proposes a psychoeducational intervention to strengthen language comprehension and expression and early logical–mathematical relations in 4-year-old children (Initial Level II) at CEMEI Andalucía in Quito. The context shows recurring difficulties in sustained attention, following instructions, autonomy, and oral participation, linked to uneven home stimulation, long family work hours, and late entry into early education.

The framework draws on psycholinguistics and child development (speech perception, phonological processing, oral comprehension, verbal expression) and linguistic awareness (phonological, lexical, syntactic, semantic), considering risk factors and warning signs for ages 4–5.

The intervention includes: (1) executive functions embedded in daily routines; (2) a family–teacher awareness campaign; and (3) a didactic sequence for basic metacognitive skills and emotional self-regulation, complemented by naturalistic, musical, and arts-based techniques and monitored through checklists, brief records, evidence, and a classroom portfolio.

Tabla de Contenido

Lista de Tablas	xii
Lista de Figuras	xiii
1. Introducción	1
2. Contextualización	4
2.1. Identificación del entorno del proyecto y presentación de la organización. .	4
2.2. Descripción del contexto sociocultural familiar.....	6
2.3. Descripción general de la institución educativa.....	7
2.4. Descripción general del alumnado.....	9
2.4.1. Descripción específica de características del alumnado.....	10
2.5. Descripción de los recursos y materiales del aula.....	13
3. Intervención en los procesos psicolingüísticos.	14
3.1. Comprensión y expresión del lenguaje como ámbito del desarrollo y aprendizaje en Educación Inicial.....	15
3.2. Relaciones lógico-matemáticas como ámbito del desarrollo y aprendizaje en Educación Inicial	16
3.3. Procesos de aprendizaje del lenguaje	16
3.3.1. Procesos psicolingüísticos	17
3.3.1.1. Percepción del habla	17
3.3.1.2. Procesamiento fonológico	17
3.3.1.3. Comprensión oral.....	18
3.3.1.4. Expresión verbal.....	18

3.3.2.	Conciencias lingüísticas.....	19
3.3.2.1.	Conciencia fonológica	20
3.3.2.2.	Conciencia léxica	20
3.3.2.3.	Conciencia sintáctica.....	21
3.3.2.4.	Conciencia semántica	21
3.4.	Factores de riesgo en el aprendizaje del lenguaje.....	21
3.4.1.	Señales de alerta en el proceso de adquisición del lenguaje entre los 4 y 5 años	22
3.5.	Trastornos del lenguaje en la infancia.....	24
3.5.1.	Trastorno Específico del Lenguaje o Trastorno del Desarrollo del Lenguaje	25
3.5.2.	Trastorno fonológico del habla.....	26
3.5.3.	Trastorno de la fluidez de inicio en la infancia (tartamudeo)	26
3.6.	Integración sensorial para el aprendizaje del lenguaje.....	27
3.6.1.	Dificultades para reconocer sonidos	28
3.6.2.	Problemas para construir frases sencillas	29
4.	Respuesta educativa a las dificultades del aprendizaje en la comprensión y expresión del lenguaje	29
4.1.	Fortalecimiento de los procesos cognitivos básicos en el aprendizaje de los niños de Inicial II del CEMEI Andalucía.....	29
4.1.1.	Estrategias complementarias en la jornada de aprendizaje.....	33
4.2.	Campaña para la sensibilización de la importancia del desarrollo del lenguaje en edades tempranas	34
4.2.1.	Desarrollo de la campaña de sensibilización.....	35

4.2.1.1.	Nombre de la campaña	36
4.2.1.2.	Objetivo	36
4.2.1.3.	Metodología para su implementación	36
4.2.1.4.	Planificación operativa	36
4.3.	Secuencia didáctica para el aula con el fin de favorecer el aprendizaje de estrategias y técnicas metacognitivas en el Inicial II de 4 años CEMEI Andalucía	
	38	
4.3.1.	Secuencia didáctica para el aula con el fin de favorecer el aprendizaje de estrategias y técnicas metacognitivas en el Inicial II de 4 años CEMEI Andalucía	
	39	
5.	Herramientas pedagógicas.....	44
5.1.	Las técnicas naturalistas para el fortalecimiento de la comprensión y expresión del lenguaje y las relaciones lógico-matemáticas.	44
5.1.1.	La pedagogía naturalista	44
5.1.2.	Técnicas naturalistas	45
5.1.2.1.	Alfabeto verde.....	47
5.1.2.2.	Huerto matemático.....	48
5.1.3.	Seguimiento y resultados a partir de las técnicas naturalistas.....	49
5.2.	Las técnicas musicales como facilitadoras del proceso comprensión y expresión del lenguaje y relaciones lógico-matemáticas	50
5.2.1.	La pedagogía musical	50
5.2.2.	Técnicas musicales.....	52
5.2.2.1.	Rimas movilizadoras	54
5.2.2.2.	Patrones rítmicos matemáticos	55

5.2.3.	Seguimiento y resultados a partir de las técnicas musicales.....	57
5.3.	Técnicas o herramientas plásticas para el abordaje de la comprensión y expresión del lenguaje y relaciones lógico-matemáticas	58
5.3.1.	Las artes plásticas como estrategia pedagógica	58
5.3.2.	Técnicas plásticas.....	61
5.3.2.1.	Land Art.....	62
5.3.2.2.	Figuras Sensoriales.....	64
5.3.3.	Seguimiento y resultados a partir de las técnicas plásticas	66
6.	Conclusión	66
7.	Referencias	69
8.	Anexos.....	80

Lista de Tablas

Tabla 1	30
Tabla 2	31
Tabla 3	37
Tabla 4	40
Tabla 5	47
Tabla 6	48
Tabla 7	54
Tabla 8	55
Tabla 9	62
Tabla 10	64

Lista de Figuras

No se encuentran elementos de tabla de ilustraciones.

1. Introducción

La educación inicial representa un eje clave en el desarrollo cognitivo de los niños de 3 a 5 años, ya que sienta las bases de su aprendizaje posterior y de su formación integral (Zambrano Villacís, 2025). Esta etapa, por su carácter especialmente sensible, ofrece una oportunidad única para fortalecer habilidades esenciales como la atención, la memoria, la resolución de problemas y el lenguaje, competencias determinantes para su desempeño académico y su adaptación social (Zambrano Villacís, 2025).

La comunicación constituye un aspecto central desde la primera infancia en la educación inicial, ya que permite al niño expresar necesidades, ideas y emociones, aportando información valiosa sobre su desarrollo y su forma de interactuar con el entorno. Además, sostiene el progreso del lenguaje y se encuentra respaldada en el referente curricular establecido por el Ministerio de Educación del Ecuador, de manera transversal en los distintos ámbitos, con especial énfasis en el de Comprensión y expresión del lenguaje, el cual proyecta aprendizajes que, más adelante, contribuirán a consolidar las bases de la educación en general (López Villa & Lescay Blanco, 2023).

En la educación inicial, la voz y la escucha cumplen un papel decisivo, porque constituyen el primer puente del niño con el mundo lingüístico (Quinga Nacimba *et al.*, 2022). En condiciones habituales, el aprendizaje del lenguaje se apoya en lo que el niño oye, por lo que resulta conveniente ofrecerle experiencias sonoras variadas como cantos, rondas y rimas. Asimismo, el lenguaje se desarrolla en dos dimensiones complementarias: la comprensión y la producción; la primera suele ser más amplia que la segunda, pues el niño entiende más palabras de las que utiliza (Quinga Nacimba *et al.*, 2022). Sin embargo, para que el vocabulario se consolide y pase a formar parte de su repertorio estable, necesita hablar y expresarse.

Por otro lado, el pensamiento lógico en la infancia se construye, en gran medida, a partir de la experiencia sensorial y la acción del niño sobre su entorno. A través de lo que percibe y experimenta consigo mismo, con otras personas y con los objetos, va formando ideas que le permiten comprender y relacionarse con el mundo (Guerrero y Tejeda Díaz, 2022). Estas ideas se consolidan como conocimiento cuando se contrastan con nuevas vivencias, lo que le ayuda a establecer diferencias, reconocer regularidades y generalizar aquello que “es” y lo que “no es”, base para el desarrollo de las relaciones lógico-matemáticas (Guerrero y Tejeda Díaz, 2022).

En este sentido, el ámbito de “relaciones lógico-matemáticas” en Educación Inicial se orienta a fortalecer los procesos cognitivos con los que el niño explora, comprende y actúa sobre su entorno, de manera que construya nociones básicas (tiempo, cantidad, espacio, textura, forma, tamaño y color) a partir de la interacción y experiencias significativas, para utilizarlas en la resolución de problemas y en nuevos aprendizajes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014, p. 32, como se citó en Guerrero & Tejeda Díaz, 2022).

Adicionalmente, el desarrollo de las relaciones lógico-matemáticas debe entenderse como una necesidad educativa transversal, porque las dificultades en esta área no se limitan a un grupo específico, sino que pueden mantenerse desde etapas tempranas hasta la vida adulta si no se atienden oportunamente. En educación inicial, esto adquiere especial relevancia, ya que es posible intervenir de forma preventiva y sistemática, fortaleciendo los procesos cognitivos con los que el niño explora y comprende su entorno, mediante experiencias intencionales que potencien su pensamiento (Vera-Mendoza & García-Murillo, 2023).

En concordancia con el Currículo de Educación Inicial, estos aprendizajes se consolidan principalmente a través de actividades creativas y lúdicas que permiten

trabajar destrezas propias del ámbito en edades de 3 a 5 años. De ahí que resulte clave promover estrategias metodológicas concretas desde el aula, considerando que, por su nivel de abstracción, la matemática suele representar un desafío persistente evidenciado en estudios e informes internacionales sobre la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina (Vera-Mendoza & García-Murillo, 2023).

De este modo podemos afirmar que, en el marco de la educación inicial, el desarrollo del lenguaje y de las relaciones lógico-matemáticas no puede entenderse como un resultado automático de la maduración, sino como un proceso que se construye y se potencia mediante experiencias de interacción, mediación pedagógica y ambientes de aprendizaje intencionalmente diseñados.

A partir de lo anterior, este trabajo se contextualiza en el CEMEI Andalucía (Quito), con niños de Inicial II (4 años), en un entorno educativo urbano caracterizado por realidades familiares diversas y niveles heterogéneos de acompañamiento en el hogar. En el grupo se han observado manifestaciones pedagógicas frecuentes vinculadas a atención sostenida irregular, dificultades para seguir consignas, menor autonomía en rutinas y participación oral limitada.

Estas manifestaciones no se abordan desde una lógica diagnóstica, sino como necesidades educativas susceptibles de fortalecimiento mediante intervención temprana, mediación pedagógica y experiencias de aprendizaje intencionalmente diseñadas. En consecuencia, la propuesta se orienta a potenciar la comprensión y expresión del lenguaje y las relaciones lógico-matemáticas desde un enfoque preventivo, realista y sostenible dentro de la jornada escolar.

En coherencia con este propósito, el documento se estructura en tres núcleos articulados. El primero desarrolla la fundamentación teórica desde la psicolingüística y el desarrollo infantil, abordando la construcción de la comprensión y la producción del

lenguaje en edades tempranas, los procesos implicados (percepción del habla, procesamiento fonológico, comprensión oral y producción verbal) y los principales factores de riesgo y señales de alerta que orientan la intervención sin recurrir al etiquetaje. El segundo núcleo presenta la intervención psicopedagógica, organizada en tres componentes complementarios: fortalecimiento de funciones ejecutivas integrado a la rutina diaria, campaña de sensibilización dirigida a familias y docentes, y una secuencia didáctica con estrategias metacognitivas básicas y autorregulación emocional.

Finalmente, el tercer núcleo incorpora técnicas pedagógicas avanzadas desde un enfoque naturalista, artes plásticas y música como recursos que facilitan experiencias concretas, significativas y motivadoras, favoreciendo la participación, la interacción y la consolidación progresiva de nociones lógico-matemáticas. Finalmente, se plantea una estrategia de seguimiento basada en registros breves, listas de cotejo y portafolio de aula, orientada a documentar avances y ajustar la intervención sin sobrecargar la dinámica escolar.

2. Contextualización

2.1. Identificación del entorno del proyecto y presentación de la organización.

Quito se ubica en la región Sierra del Ecuador, en la cordillera occidental de los Andes y en el “callejón interandino”, un entorno geográfico marcado por su cercanía a varios volcanes y por la llamada “Avenida de los volcanes”. Al norte del Distrito Metropolitano, en la parroquia rural San Antonio de Pichincha, se localiza la Ciudad Mitad del Mundo, referente simbólico de la línea ecuatorial que divide los hemisferios. Con más de dos millones de habitantes distribuidos principalmente entre el norte, el sur y el hipercentro, la ciudad combina paisajes y ecosistemas diversos (Pichincha es Turismo, s.f.).

En Quito, la educación se reconoce como un eje clave del desarrollo urbano, pero los indicadores recientes evidencian avances y brechas que afectan directamente la equidad. Aunque el analfabetismo en la ciudad se sitúa en 2,5% (por debajo del 6,5% nacional), persisten grupos excluidos de habilidades básicas, lo que limita oportunidades y ejercicio de derechos. A la par, se observa una caída sostenida de la matrícula escolar (-4,9% en el último ciclo y -11,9% acumulado en seis años), lo cual sugiere procesos de desvinculación educativa con impactos sociales (pérdida de espacios de protección, socialización y apoyo). Esta problemática se agudiza en parroquias con mayores carencias, donde la reducción de estudiantes puede profundizar desigualdades y aumentar exposición a riesgos (Quito Cómo Vamos, 2025).

Dentro de los servicios brindados por la Municipalidad de Quito se encuentra la Secretaría de Recreación y Deporte de la Alcaldía Metropolitana de Quito, misma que tiene como misión “generar e implementar políticas públicas locales de calidad en el ámbito educativo, recreativo y deportivo, para brindar servicios municipales en este campo, sostenibles, integrales, innovadores e inclusivos, conforme las competencias del GAD del Distrito Metropolitano de Quito” (Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, s.f.), teniendo a su cargo varias direcciones.

Una de ellas es la Dirección Metropolitana de Innovación y Gestión Educativa, encargada de diseñar, conducir, ejecutar y evaluar políticas públicas locales, así como planes, programas y proyectos educativos orientados a la gestión de las Instituciones Educativas Municipales, del Sistema Educativo Ordinario y de la Educación Técnica Superior, en coherencia con los principios de calidad e innovación del GAD del Distrito Metropolitano de Quito (Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, s.f.).

Esta Dirección Metropolitana de Innovación y Gestión Educativa a su vez dirige cuatro unidades: de Innovación Educativa, de Régimen Escolar, de Desarrollo

Profesional, y la Unidad de Educación Inicial. En esta última, se brinda el servicio educativo a niñas y niños desde los 3 meses a los 5 años edad del Distrito Metropolitano de Quito, con un enfoque integral, holístico e inclusivo, que favorezca al crecimiento, formación y desarrollo de personas creativa, reflexivas y comunicativas; con un total de catorce (14) centros de educación inicial distribuidos a lo largo del territorio de la ciudad de Quito (Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, 2024).

El presente proyecto se enmarca en el Centro Municipal de Educación Inicial (CEMEI) “Andalucía”, ubicado en la zona norte–noroccidente, en el sector Andalucía, dentro de la parroquia urbana Cochapamba. El CEMEI Andalucía ofrece un servicio integral y gratuito que abarca educación, salud, nutrición y acompañamiento familiar. Atiende principalmente a población infantil en situación de vulnerabilidad, procurando reducir las brechas de desigualdad y fortalecer los procesos de inclusión y equidad en la educación inicial.

2.2. Descripción del contexto sociocultural familiar.

El sector Andalucía, en la intersección de la calle Jorge Piedra y la avenida Mariscal Sucre, un entorno urbano de uso mixto (residencial y comercial) con presencia de servicios y comercios cercanos, como el Mercado Andalucía, localizado precisamente en el eje de la calle Jorge Piedra. Además, al estar junto a la avenida Mariscal Sucre (Occidental), se trata de una vía principal de alta circulación vehicular, lo que incrementa la complejidad de la movilidad peatonal y los desplazamientos cotidianos de las familias.

La población estudiantil proviene de familias con características socioeconómicas diversas. Por un lado, existen hogares vinculados al comercio formal e informal (mercados, tiendas y pequeños negocios del sector), con jornadas laborales extensas; y, por otro, se evidencia la presencia de niñas y niños cuyos hogares cuentan

con mayores recursos económicos, lo que configura un contexto heterogéneo en términos de oportunidades, acceso a servicios y disponibilidad de tiempo para el acompañamiento educativo.

En general, se observa una variedad de estructuras familiares: familias nucleares y extensas, así como familias monoparentales. En algunos casos puede presentarse desestructuración o dinámicas familiares inestables, asociadas a cambios frecuentes de cuidadores, trabajo intensivo de los adultos responsables o situaciones de sobrecarga en la crianza.

Una de las principales barreras identificadas es la limitada involucración familiar, debido a que muchos representantes trabajan durante gran parte del día, lo que reduce su participación en reuniones, seguimiento de tareas, rutinas de estimulación y acompañamiento socioemocional.

2.3. Descripción general de la institución educativa

El Centro Municipal de Educación Inicial (CEMEI) “Andalucía” fue creado en 1990, durante la administración del entonces alcalde Rodrigo Paz Delgado, como parte del compromiso del Municipio del Distrito Metropolitano de Quito por fortalecer la educación pública en la primera infancia (Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, 2024).

Su fundación respondió a la necesidad de ofrecer un servicio educativo integral e inclusivo dirigido a niños y niñas de 1 a 5 años, priorizando aquellos en situación de vulnerabilidad social y económica, desde sus inicios, el CEMEI Andalucía ha sido un espacio protector y formador, donde se articulan los componentes educación, salud, nutrición y apoyo familiar, bajo un enfoque de desarrollo integral.

El CEMEI promueve la atención educativa y se basada en el Currículo de

Educación Inicial del Ministerio de Educación del Ecuador y en el Modelo de Gestión Municipal, que integra acciones intersectoriales para garantizar el bienestar físico, emocional y cognitivo de los niños y niñas que atiende.

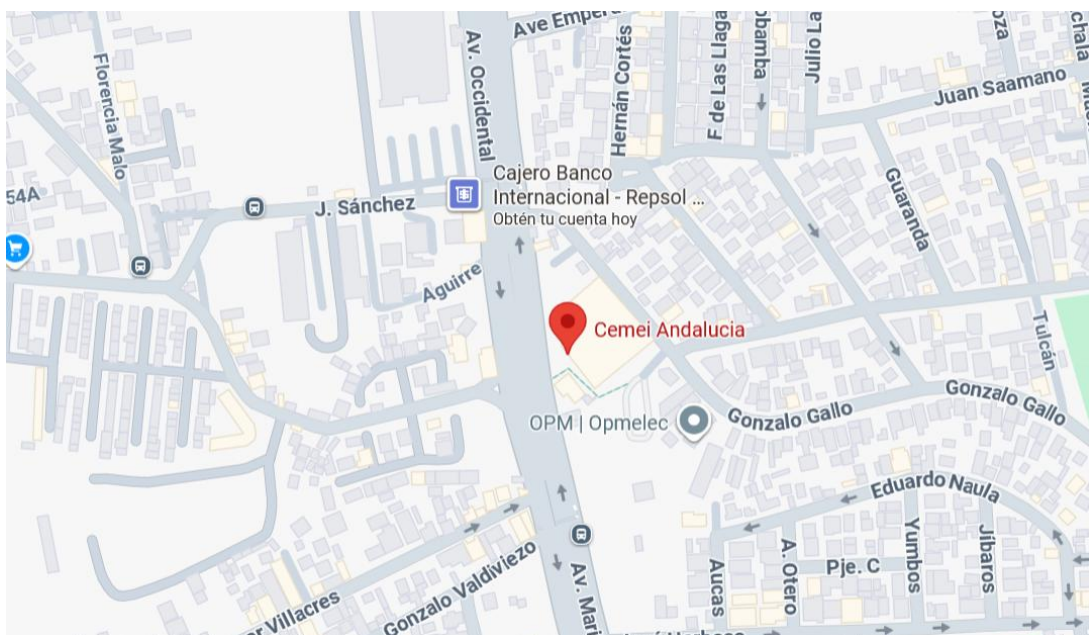
Actualmente, el CEMEI Andalucía depende administrativamente del Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, a través de la Secretaría de Educación, Recreación y Deporte (SERD), y forma parte de la Red de Centros Municipales de Educación Inicial (CEMEI).

Su gestión busca fortalecer la inclusión educativa, prevenir la exclusión temprana y mejorar la calidad de vida de la niñez y sus familias mediante estrategias innovadoras y holísticas.

El CEMEI Andalucía cuenta con instalaciones amplias y adecuadas, que incluyen aulas equipadas, zonas lúdicas, áreas verdes, comedor infantil y espacios para atención psicológica y familiar.

Ilustración 1

Ubicación del CEMEI Andalucía



Fuente: Google Maps

2.4. Descripción general del alumnado.

El grupo está conformado por niñas y niños de 4 años (varios próximos a cumplir 5), pertenecientes al nivel Inicial II. Por su edad, se encuentran dentro de lo que se reconoce como segunda infancia, etapa aproximada entre los 2 y 5 años, en la que el crecimiento tiende a estabilizarse y se evidencian avances relevantes en motricidad gruesa y fina, autonomía temprana e inicios de socialización (Faas, 2018).

En esta etapa, el interés principal se moviliza a través del juego y la exploración. Los niños tienden a planear acciones para sus juegos, muestran iniciativa y curiosidad por el entorno, buscando experimentar, “probar” y asumir roles (Faas, 2018). Además, es frecuente que disfruten actividades de cantar, bailar y actuar, así como experiencias con materiales concretos (dibujar, recortar, construir), que les permiten expresar ideas, emociones y creatividad (American Academy of Pediatrics, 2015).

Desde la teoría de Piaget, los estudiantes se ubican principalmente en la etapa preoperacional (aprox. 2 a 6 años), en la cual el pensamiento está muy influido por la percepción inmediata y aún no se consolida la lógica de operaciones mentales abstractas (Montagud Rubio, 2025). En el aula, esto se refleja en rasgos típicos como:

- Pensamiento simbólico en expansión gracias a la función simbólica, el lenguaje y la memoria se amplían, y los niños comienzan a representar el mundo mediante símbolos, juego de roles y significados contruidos desde su experiencia (Faas, 2018; Montagud Rubio, 2025).
- Egocentrismo cognitivo ya que por un tiempo predomina una visión centrada en sí mismos, que atraviesa su forma de explicar el mundo, su autoconcepto (frecuentemente muy positivo) y la manera en que se posicionan en el juego con pares (Faas, 2018; Montagud Rubio, 2025).

- Centración y pensamiento intuitivo, pues tienden a enfocarse en un solo aspecto de una situación y a elaborar explicaciones ingenuas o ilógicas desde lo que perciben, lo cual es coherente con la inmadurez cognitiva propia de esta edad (Faas, 2018; Montagud Rubio, 2025).
- Animismo, es posible que atribuyan vida, intención o propósito a objetos inanimados, como parte de su interpretación del entorno (Montagud Rubio, 2025).

Estas características se expresan de forma distinta en cada niño, por lo que es esperable una diversidad natural en ritmos de atención, lenguaje, autorregulación, participación y estilos de interacción.

Por otro lado, entre los 4 y 5 años se observan logros esperables como mayor equilibrio y coordinación (por ejemplo, pararse en un pie, brincar, trepar), avances en motricidad fina (copiar patrones, dibujar figuras humanas con más detalles, vestirse con menor ayuda), desarrollo del lenguaje (oraciones más largas, narración de historias, uso de tiempo futuro) y progresos cognitivos básicos (contar objetos, nombrar colores y comprender mejor nociones de tiempo) (American Academy of Pediatrics, 2015).

Asimismo, en el plano socioemocional, además de las emociones básicas, hacia el final de esta etapa suelen aparecer emociones autoconscientes y sociomorales (como vergüenza, orgullo y culpa), vinculadas al conocimiento de sí mismos y a la relación con los demás, lo cual impacta en la convivencia y en la necesidad de acompañamiento afectivo dentro del aula (Faas, 2018).

2.4.1. Descripción específica de características del alumnado

En el aula de Inicial II “B” del CEMEI Andalucía asisten 25 niños de 4 años, varios a punto de cumplir 5. En el día a día se nota que a muchos les cuesta sostener la atención y seguir instrucciones de manera constante. No son casos con diagnósticos, sino conductas propias de la edad que, por lo repetitivas, terminan afectando el ritmo de

trabajo. Se distraen con facilidad, se les olvida lo que estaban haciendo y necesitan que la docente repita indicaciones o vuelva a modelar lo esperado para que puedan retomar la actividad.

Se ha identificado que un número importante de niñas y niños del subnivel Inicial II no logra consolidar las destrezas previstas para su edad, especialmente en los ámbitos de comprensión y expresión del lenguaje y de relaciones lógico-matemáticas. Esta situación se vuelve más evidente a medida que avanzan las actividades del aula, porque varios estudiantes presentan baja atención sostenida, dificultades para seguir instrucciones, escasa autonomía para completar tareas y necesidad frecuente de acompañamiento adulto, lo que enlentece el progreso del grupo y amplía las diferencias entre quienes avanzan con mayor facilidad y quienes requieren apoyos constantes.

Esto se ve en situaciones comunes del aula. En cuentos o consignas orales, algunos se desconectan rápido, piden que se les repita o responden sin haber comprendido del todo. En estaciones de trabajo o juego dirigido, cambian de tarea antes de terminar o requieren acompañamiento cercano para mantener una secuencia. En las rutinas, aunque ya las conocen, muchos todavía dependen de recordatorios para cumplirlas con autonomía. También hay diferencias claras dentro del grupo, porque algunos participan con más independencia y logran terminar lo que se les pide, mientras otros necesitan apoyo casi permanente para mantenerse en la tarea.

En lenguaje, varios niños aún tienen dificultades para comprender consignas orales, ampliar vocabulario funcional y expresar ideas con claridad o relatar hechos con una secuencia básica. En lo lógico-matemático, se observan limitaciones en actividades como clasificar, ordenar, contar, comparar y establecer relaciones simples entre objetos.

El problema no responde a una sola causa, sino a una combinación de factores que se repiten en el contexto. Por un lado, se observa escasa estimulación en casa,

asociada a la carga laboral de muchas familias, lo que limita el acompañamiento cotidiano y el refuerzo de hábitos y aprendizajes. Por otro lado, se presenta el ingreso tardío al sistema educativo, ya que varios niños llegan a Inicial II por primera vez sin haber cursado niveles previos, lo que se traduce en brechas en socialización, autorregulación, grafomotricidad y habilidades cognitivas iniciales.

A esto se suma que, en ciertos casos, el acceso al CEMEI se relaciona más con la necesidad de cobertura por la jornada extendida que con una intención educativa sostenida, lo cual se refleja en niveles desiguales de preparación y participación familiar. En paralelo, la dinámica pedagógica del aula se ve tensionada porque las docentes deben destinar una parte considerable del tiempo a regular conducta y convivencia, lo que reduce oportunidades de mediación sistemática y seguimiento formativo, especialmente cuando se busca fortalecer procesos psicolingüísticos y pensamiento lógico en edades tempranas.

La relevancia del problema es alta porque Inicial II constituye una etapa clave para sentar bases del desarrollo integral. Si estas brechas se mantienen, es probable que se profundicen rezagos en competencias lingüísticas esenciales, como la conciencia fonológica, léxica, sintáctica y semántica, afectando la capacidad de los niños para comprender, expresar ideas y comunicarse con seguridad. Del mismo modo, las dificultades en relaciones lógico-matemáticas pueden limitar el desarrollo de nociones básicas para la resolución de problemas, el razonamiento y el pensamiento estructurado.

En consecuencia, se compromete la trayectoria educativa posterior, se incrementa la frustración y la inseguridad en algunos niños, y se debilita el impacto del trabajo institucional, tanto en el desempeño del centro como en la efectividad de la práctica docente y en la corresponsabilidad familia-institución.

En este escenario, el problema se encuentra delimitado y es abordable, ya que se concentra en un grupo específico de Inicial II del CEMEI Andalucía y en dos ámbitos fundamentales del subnivel. Por ello, se requiere una intervención pedagógica intencionada que fortalezca de manera concreta la comprensión y expresión del lenguaje y las relaciones lógico-matemáticas, incorporando estrategias innovadoras y viables para el contexto, y que, a la vez, incluya acciones realistas de vinculación con las familias para apoyar la adquisición de destrezas desde el hogar sin convertirlo en una carga adicional.

Finalmente, aunque en el CEMEI Andalucía trabaja con enfoques activos como STEAM, ABP y ambientes de aprendizaje, en Inicial II estas brechas siguen siendo una preocupación concreta. El principal desafío será lograr la implementación efectiva en condiciones reales, considerando posibles resistencias al cambio, limitaciones de tiempo y recursos, y la necesidad de coordinación con docentes y directivos para sostener la propuesta.

2.5. Descripción de los recursos y materiales del aula.

En el aula de Inicial II del CEMEI Andalucía se trabaja, en general, con un espacio pensado para que los niños se muevan, exploren y manipulen materiales. Suele organizarse por “ambientes” o rincones, con mobiliario a su altura y estanterías donde los recursos quedan a la vista y al alcance, de modo que puedan elegir, usar y guardar materiales con relativa autonomía, manteniendo un orden simple y estable dentro del aula.

En cuanto a recursos didácticos, además de lo básico del subnivel (libros, carteles, láminas, fotos y apoyo audiovisual según la planificación), se emplean materiales manipulativos para sostener el aprendizaje, especialmente cuando se busca fortalecer relaciones lógico-matemáticas. En ese marco, se describen recursos como

regletas, cilindros sin botón, juegos verticales de encaje y el ábaco, que permiten trabajar seriación, comparación, clasificación, nociones de cantidad, dimensiones y coordinación óculo-manual desde lo concreto.

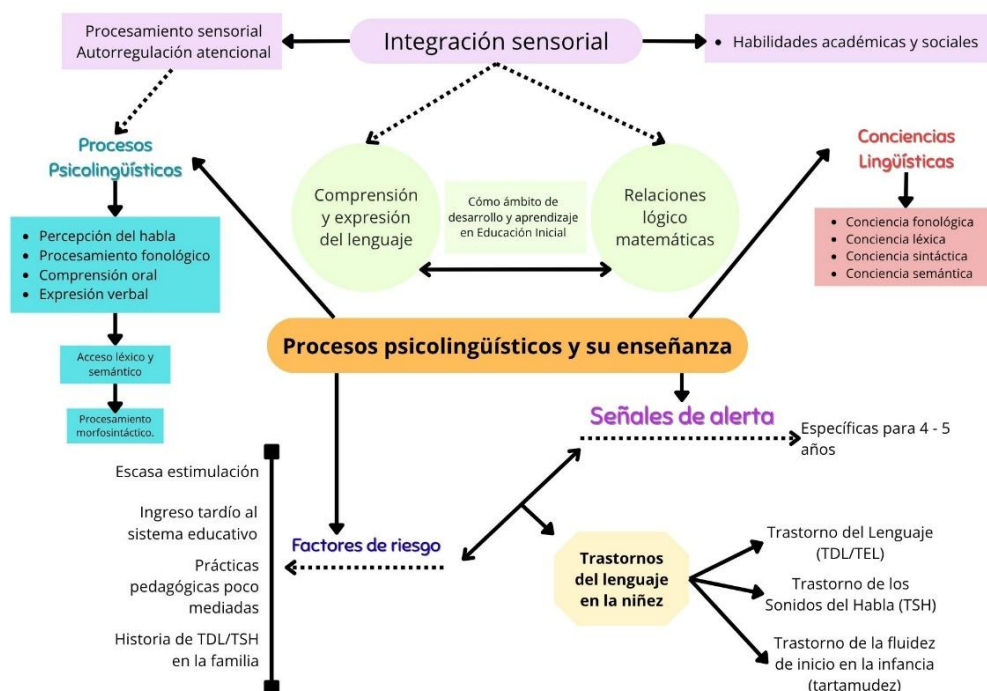
3. Intervención en los procesos psicolingüísticos.

En la actualidad se entiende el desarrollo del lenguaje como un fenómeno que combina hábitos, capacidades mentales y prácticas sociales. Las perspectivas conductista y estructuralista aportaron el valor del modelado, el refuerzo y la organización formal del sistema; el enfoque generativista subrayó la predisposición biológica y los procesos mentales activos; el constructivismo destacó al niño como agente que construye significado; y la psicolingüística recolocó la semántica y el uso en el centro del análisis. Estas miradas no se excluyen: juntas explican por qué los niños aprenden no solo a repetir formas, sino a comprender, generalizar y usar el lenguaje en contextos reales (Tubón Macías et al., 2024).

Los procesos psicolingüísticos implican una planificación didáctica que considere varios factores importantes para los niños y niñas, la manera en la perciben, procesa, expresan y comprenden el lenguaje en contextos reales, por tanto este proyecto se centra en la intervención articulada de la teoría psicolingüística con estrategias concretas que respondan a las dificultades observadas en el Nivel Inicial 2.

Ilustración 2

Mapa conceptual de organización conceptual



Fuente: elaboración propia.

3.1. Comprensión y expresión del lenguaje como ámbito del desarrollo y aprendizaje en Educación Inicial

Este ámbito promueve el desarrollo del lenguaje como herramienta central de la comunicación y del pensamiento en la primera infancia. Abarca la comprensión y la expresión en sus manifestaciones verbales y no verbales, reconoce la diversidad de lenguas y formas de comunicación y busca que niñas y niños expresen ideas, emociones y experiencias e interactúen positivamente con otros. Integra de manera intencionada las conciencias lingüísticas (fonológica, léxica, sintáctica y discursiva) para cimentar las bases de la lectoescritura y favorecer una pronunciación cada vez más precisa. El lenguaje, además, sostiene procesos cognitivos como la representación del mundo, imaginación y creatividad; y, por tanto, resulta clave para el aprendizaje integral en educación inicial. Su implementación didáctica se articula con ambientes de

juego, mediación docente y evaluación auténtica, coherentes con los ejes de expresión y comunicación del currículo priorizado (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025).

3.2. Relaciones lógico-matemáticas como ámbito del desarrollo y aprendizaje en Educación Inicial

Comprende el desarrollo de los procesos cognitivos con los que las niñas y los niños exploran y comprende su entorno y actúa sobre él para potenciar los diferentes aspectos del pensamiento. Este ámbito debe permitir que las niñas y los niños adquieran nociones básicas de tiempo, cantidad, espacio, textura, forma, tamaño y color, por medio de la interacción con los elementos del entorno y de experiencias que le permitan la construcción de nociones y relaciones para utilizarlas en la resolución de problemas y en la búsqueda permanente de nuevos aprendizajes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025).

3.3. Procesos de aprendizaje del lenguaje

El lenguaje emerge desde el primer año y está presente en casi todas las actividades del niño. Aunque suele adquirirse sin grandes dificultades y pasa inadvertido, su inicio genera confianza y bienestar en el entorno humano. Esa aparente facilidad, no obstante, implica un intenso trabajo compartido: el niño y el adulto sostienen un proceso de interacción continua que hace posible que el niño incorpore el lenguaje con precisión y sin errores (Díez et al., 2009).

En el primer año, el lenguaje avanza desde los gorjeos y el balbuceo hasta una entonación parecida al habla adulta y pequeñas “pseudoconversaciones”; hacia el final de ese periodo aparecen las primeras palabras. Luego inicia la etapa lingüística: el niño afianza los sonidos de su idioma, amplía el vocabulario y empieza a combinar palabras. Pasa de usar una sola palabra con sentido completo a producir dos palabras juntas y, más tarde, frases breves de estilo telegráfico que van ganando orden y morfemas. Desde

los dos años y medio en adelante, refina los significados: primero generaliza categorías y, poco a poco, diferencia con mayor precisión, lo que se refleja en comprensiones y producciones cada vez más claras en la vida diaria (Díez et al., 2009).

3.3.1. Procesos psicolingüísticos

3.3.1.1. Percepción del habla

Es la base auditiva del lenguaje. El niño aprende a distinguir y organizar los sonidos del entorno hasta reconocer los contrastes propios de su lengua. Este refinamiento comienza muy temprano y sostiene todo lo demás. De este modo, si percibe con claridad, puede imitar, diferenciar y estabilizar sonidos (Díez et al., 2009).

La percepción auditiva se entiende como la capacidad de discriminar, identificar y procesar los sonidos del entorno, base esencial para el aprendizaje del lenguaje. Esta habilidad permite diferenciar fonemas, reconocer patrones rítmicos y captar entonaciones, elementos indispensables para la comprensión y la expresión verbal. En el nivel inicial, los niños desarrollan esta competencia mediante canciones, rimas, juegos de palabras y escucha activa (Tallal, 2004). La estimulación temprana auditiva favorece la conciencia fonológica y la adquisición de vocabulario. De acuerdo con Murillo Marielos (2019), un adecuado desarrollo de la percepción auditiva se relaciona directamente con el éxito posterior en la lectoescritura.

3.3.1.2. Procesamiento fonológico

Es la capacidad de transformar lo que se oye en unidades sonoras útiles (fonemas, sílabas) y coordina su producción. Durante el desarrollo pueden aparecer “simplificaciones” que luego se superan; y, a los 4 a 5 años se espera una articulación cada vez más precisa y una inteligibilidad alta con personas no familiares (Díez et al., 2009).

Por otro lado, la memoria fonológica se refiere a la capacidad de retener temporalmente información verbal para procesarla y reproducirla. Baddeley (2003) la define como un componente del sistema de memoria de trabajo que permite almacenar secuencias de sonidos, fundamentales en el aprendizaje del vocabulario y la lectura. En el nivel inicial, los niños ejercitan esta habilidad al repetir canciones, rimas y juegos de secuencias verbales. En este sentido, el fortalecimiento de la memoria fonológica facilita la adquisición de nuevas palabras y estructuras gramaticales (Baddeley, 2003). La práctica constante y la exposición a un lenguaje variado enriquecen esta capacidad. Por tanto, su estimulación debe considerarse un eje central del desarrollo lingüístico infantil.

3.3.1.3. Comprensión oral

Integra significado, gramática y contexto para entender consignas, relatos y conversaciones. Avanza desde comprender palabras y relaciones espaciales simples hasta seguir instrucciones de dos pasos y captar relaciones temporales y causales (Díez et al., 2009). Según Cain y Oakhill (2007), implica integrar información lingüística, contextual y pragmática para construir sentido. En el nivel inicial, los niños demuestran comprensión al seguir instrucciones, responder preguntas o participar en conversaciones cotidianas.

3.3.1.4. Expresión verbal

Es la capacidad de poner en palabras lo que se piensa y se siente, combinando vocabulario, morfosintaxis y pragmática. Evoluciona de palabras aisladas a oraciones breves y, luego, a frases con mayor organización y cohesión narrativa (Díez et al., 2009). En el nivel inicial, esta habilidad se manifiesta mediante conversaciones, dramatizaciones y descripciones de experiencias. La expresión verbal, por tanto, es el eje articulador del desarrollo lingüístico y cognitivo en la infancia.

3.3.2. Conciencias lingüísticas

En la actualidad, el lenguaje es visto como una herramienta esencial de la comunicación, por lo tanto, es esencial cultivar las conciencias lingüísticas para mejorar el lenguaje hablado de los niños pequeños, pues esto posibilita el proceso de aprendizaje y enseñanza, mientras aprenden el lenguaje oral y escrito, participando de manera activa en la comunicación y comprendiendo las reglas fundamentales que posibilitan la interpretación de mensajes.

En el desarrollo del lenguaje, hay niños que adquieren habilidades con parámetros que se encuentran dentro de los normales, a diferencia de otros niños que no son capaces de desarrollar el lenguaje en los periodos apropiados, lo que ocasiona que el niño no se desenvuelva de la manera correcta y puede ser evidente un lenguaje deficiente e incompleto (Chancay, 2020).

La conciencia lingüística es una perspectiva que permite al estudiante conocer el lenguaje, desarrolla en los estudiantes las habilidades que requieren para reforzar la cognición comunicativa en diferentes contextos, y crear el efecto requerido en la comunicación con el desarrollo del habla. Desde este punto de vista, los estudiantes con el apoyo de la perspectiva de las conciencias lingüísticas poseen los instrumentos requeridos para una adecuada comunicación, lo cual afecta el progreso del lenguaje (de Villa, 2018).

La conciencia lingüística es el producto de la interacción entre las habilidades lingüísticas y cognitivas que se vincula con la adquisición exitosa de la lectura y escritura, lo que abre el camino hacia los niños más pequeños para alcanzar el lenguaje oral y escrito, además de establecer las bases para conseguir el entendimiento de las funciones y formas del lenguaje hablado (Sánchez, Pérez, & Linares, 2011).

De acuerdo (Universidad Andina Simón Bolívar, 2010) donde determina que el desarrollo de la conciencia lingüística se concreta a partir de cuatro conciencias: semántica, léxica, sintáctica y fonológica. En este sentido, el docente debe tener en cuenta que para alcanzar el desarrollo del lenguaje en los niños es primordial transitar por las cuatro conciencias que inicia en edades tempranas y se fortalecen hasta la adolescencia.

En este sentido se acogen posturas teóricas que explican el desarrollo de la conciencia lingüística a partir de cuatro dimensiones fundamentales: semántica, léxica, sintáctica y fonológica (Universidad Andina Simón Bolívar, 2010). Estas bases conceptuales orientan el diseño y la aplicación de los talleres pedagógicos propuestos para el subnivel Inicial II, asegurando que las estrategias empleadas contribuyan al fortalecimiento progresivo del lenguaje oral y escrito.

3.3.2.1. Conciencia fonológica

La conciencia fonológica se constituye como un proceso que inicia desde el primer contacto del niño con los sonidos ambientales. Su manifestación más concreta se observa en la percepción y manipulación de los fonemas, conforme el niño explora su entorno, interactúa con otros y contrasta esta información con sus conocimientos previos relacionados con el lenguaje. En el caso de los niños en edad preescolar, ciertas habilidades asociadas con la conciencia fonológica se desarrollan de manera progresiva, mientras que otras alcanzan un avance más acelerado. El dominio adecuado de esta conciencia resulta fundamental para optimizar aspectos esenciales como el principio alfabético, la decodificación lectora, así como la fluidez y comprensión en el proceso de lectura (Rivadeneira, Reyes, & León, 2024).

3.3.2.2. Conciencia léxica

La conciencia léxica es la capacidad que posibilita a los niños reconocer, distinguir y manejar una secuencia finita de palabras que construyen una oración, además de que promueve el desarrollo de la expresión oral y una primera reflexión sobre la articulación verbal, a través de la práctica es posible que los niños trabajen con palabras dentro de un contexto de la oración, logrando así organizar las ideas que desean transmitir (Andrade, 2017).

3.3.2.3. Conciencia sintáctica

La conciencia sintáctica posibilita que los niños comprendan que cada oración necesita una estructura determinada para transmitir un significado y ser comprendida por el interlocutor que obtiene el mensaje. En este sentido, es necesario que los niños sepan que la oración se construye a través de una estructura, y de esa manera se envía un mensaje al receptor (Cadena, 2017).

3.3.2.4. Conciencia semántica

La conciencia semántica concede un sentido a una palabra; por lo tanto, es importante que los niños tengan experiencias propias y puedan conectarlas con su entorno, no obstante, aquí predomina la guía y asesoría de un adulto que le dé una expresión léxica a lo que se puede observar y experimentar (Carpio & Moreira, 2022).

3.4. Factores de riesgo en el aprendizaje del lenguaje

El desarrollo del lenguaje constituye un componente fundamental del desarrollo integral infantil, siendo determinante para la adquisición de competencias cognitivas, sociales y emocionales (Santamaría, 2023; Coello, 2021). Sin embargo, diversos factores de riesgo pueden comprometer la evolución óptima del lenguaje, afectando la trayectoria educativa y socioemocional de los niños.

Entre los principales factores identificados se encuentran:

- Escasa estimulación en el hogar: La limitada exposición a interacciones lingüísticas enriquecedoras durante la primera infancia se asocia con retrasos en la adquisición de vocabulario, comprensión y habilidades de comunicación (Santamaría, 2023), la falta de estímulos lingüísticos adecuados puede generar dificultades en la expresión y comprensión del lenguaje, afectando la participación social y el bienestar emocional del infante (Bishop, 2014).

- Ingreso tardío al sistema educativo: La incorporación a programas de educación inicial tardía limita la exposición a contextos de aprendizaje estructurado y oportunidades de interacción social mediada por docentes, factores esenciales para la adquisición del lenguaje y la construcción de competencias comunicativas tempranas.

- Prácticas pedagógicas poco mediadas: La ausencia de estrategias de enseñanza intencionalmente diseñadas para estimular el lenguaje puede generar un progreso desigual en la adquisición de habilidades lingüísticas, la intervención pedagógica activa y la mediación del docente potencian la comprensión, expresión y desarrollo socioemocional, por lo que la falta de estas prácticas aumenta la vulnerabilidad frente a retrasos comunicativos (Santamaría, 2023).

- Historia de trastornos del lenguaje o del habla en la familia (TDL/TSH): La evidencia científica indica que los factores genéticos y hereditarios constituyen un determinante relevante en la aparición de retrasos y trastornos del lenguaje. Los antecedentes familiares de dificultades lingüísticas elevan el riesgo de que el infante presente retrasos en la adquisición de habilidades comunicativas, requiriendo una identificación temprana y seguimiento especializado. (Santamaría, 2023)

3.4.1. Señales de alerta en el proceso de adquisición del lenguaje entre los 4 y 5 años

Las señales de alerta permiten reconocer, desde edades tempranas, desviaciones del desarrollo del habla y del lenguaje que van más allá de la variación normal por maduración o dialecto. Entre los 3 y 5 años conviene observar inteligibilidad con oyentes no familiares, calidad de la articulación, respuesta a consignas de dos pasos, crecimiento del vocabulario, construcción de frases y capacidad de narrar experiencias breves. La presencia frecuente y persistente de estas manifestaciones, con impacto en la participación en aula y la interacción social, justifica derivación a evaluación especializada y apoyos pedagógicos tempranos (AEPED, 2022).

En la etapa preescolar es esperable que el niño vaya afinando el significado de las palabras a partir del contexto, resolviendo la ambigüedad referencial de los términos y logrando enunciados cada vez más explícitos para identificar objetos y situarlos en el tiempo y el espacio. Como señal de alerta, preocupa cuando, hacia los 4–5 años, esta desambiguación contextual es muy limitada y dificulta comprender consignas, narraciones o descripciones cotidianas (Puyuelo & Roldán, 2003).

Algunos de los signos de alerta más importante según el rango de edad de 3 a 5 años (educación inicial) se detallan a continuación:

A los 3 años:

- Se entiende aproximadamente la mitad de lo que produce y alterna muchos errores al repetir la misma palabra
- Emplea pocas frases de tres elementos y usa escasamente adjetivos, pronombres y formas interrogativas
- Se confunde con preguntas de quién, qué o dónde y con instrucciones simples que incluyen dos objetos
- Omite sílabas y consonantes o mantiene simplificaciones del habla que ya deberían disminuir.

- Muestra frustración al comunicarse o señales de estancamiento/regresión del lenguaje.

A los 4 años:

- Mantiene inteligibilidad baja para extraños más allá de lo esperable.
- Produce oraciones muy breves y un léxico limitado y no sostiene un pequeño relato de dos o tres hechos.
- Persiste en simplificaciones fonológicas como sustituciones sistemáticas, omisiones de consonante inicial o reordenamientos de sílabas. Por ejemplo, cambiar sonidos de forma constante como “casa” por “tasa”, eliminar el sonido inicial de la sílaba como “pato” por “ato”.

A los 5 años:

- Emite con frecuencia oraciones gramaticalmente incorrectas y tiene dificultades para comprender y evocar información
- Sostiene poca atención en cuentos o historias y muestra problemas para recuperar palabras al narrar
- Conserva errores fonológicos propios de edades menores, como omisiones de coda, fallos en fricativas o dificultades con vibrantes.

(AEPED, 2022).

En este sentido, conviene vigilar dos áreas transversales que suelen anticipar dificultades mayores, como la dificultad para reconocer sonidos y los problemas para construir frases sencillas.

3.5. Trastornos del lenguaje en la infancia

Los trastornos del lenguaje y la comunicación son alteraciones que dificultan el desarrollo y uso eficaz del sistema lingüístico y del habla. Pueden afectar la expresión, la comprensión, la producción de sonidos y la fluidez del habla, así como el uso

pragmático del lenguaje según el contexto. Estas dificultades pueden presentarse de forma expresiva, receptiva o mixta, impactando la interacción social, el aprendizaje y la participación en actividades escolares, aun cuando el lenguaje se adquiere de manera natural en la mayoría de los niños.

En su desarrollo pueden intervenir factores genéticos y familiares, condiciones auditivas (p. ej., pérdidas de audición no detectadas), neurológicas o del neurodesarrollo, antecedentes de prematuridad o eventos perinatales, y también variables ambientales y educativas como la calidad de la estimulación lingüística y la calidad de la mediación pedagógica. Más que atribuirlo a “falta de interés”, la evidencia actual reconoce que son condiciones del neurodesarrollo que requieren detección temprana, apoyos específicos y estrategias pedagógicas basadas en evidencia para favorecer la comunicación funcional y el progreso académico (EP.Psicología, 2021).

3.5.1. Trastorno Específico del Lenguaje o Trastorno del Desarrollo del Lenguaje

Se caracteriza por dificultades persistentes para adquirir y usar el lenguaje en una o varias modalidades (hablado, escrito, señas), debidas a déficits de vocabulario, estructura gramatical y discurso (conectar ideas, narrar). El rendimiento lingüístico está cuantificablemente por debajo de lo esperado para la edad y genera limitaciones funcionales en comunicación, participación social y desempeño escolar. Inicia en el periodo del desarrollo y no se explica mejor por pérdida auditiva, alteración sensorial o motora del habla, otras afecciones neurológicas, ni por discapacidad intelectual cuando el perfil lingüístico es claramente más bajo que el cognitivo (American Psychiatric Association, 2014).

Hacia los 4 años preocupan señales como un vocabulario expresivo reducido, frases breves o con errores morfosintáctico, dificultad para seguir consignas de dos

pasos, relatos poco coherentes de dos o tres eventos y escasa comprensión de significados múltiples o juegos de palabras. Es clave diferenciar estas manifestaciones de las variaciones normales del desarrollo, de la hipoacusia u otras condiciones sensoriales o motoras del habla, de la discapacidad intelectual cuando el lenguaje no está proporcionalmente más afectado y de cuadros neurológicos con regresión del lenguaje, como el síndrome de Landau-Kleffner o el TEA con pérdida de habilidades. En educación inicial, la prioridad es detectar de forma temprana, derivar para una evaluación especializada y mediar pedagógicamente para fortalecer vocabulario, morfosintaxis y discurso mediante interacción guiada, juego lingüístico y evaluación formativa continua (APA, 2014).

3.5.2. Trastorno fonológico del habla

El trastorno de los sonidos del habla (o trastorno fonológico) se caracteriza por una dificultad persistente en la producción de los sonidos que reduce la inteligibilidad o limita la transmisión eficaz de mensajes, con impacto funcional en la comunicación y en el desempeño social y académico. Su inicio ocurre en las primeras etapas del desarrollo y el diagnóstico requiere descartar otras causas: variaciones normales del habla asociadas al entorno regional, social o cultural; hipoacusia u otras deficiencias sensoriales; alteraciones estructurales del aparato fonoarticulatorio; disartria como trastorno motor del habla; y mutismo selectivo como cuadro de ansiedad con ausencia de habla en determinados contextos. En educación inicial, la valoración debe centrarse en el grado de inteligibilidad esperado para la edad, el impacto en la participación en aula y la necesidad de intervención temprana respaldada por evaluación especializada. (American Psychiatric Association, 2014, Asociación Española de Pediatría, 2022).

3.5.3. Trastorno de la fluidez de inicio en la infancia (tartamudeo)

Se caracteriza por alteraciones persistentes de la fluidez y del tiempo del habla, inadecuadas para la edad, con manifestaciones como repeticiones de sonidos/sílabas o palabras monosilábicas, prolongaciones, palabras fragmentadas, bloqueos audibles o silenciosos, circunloquios y producción con tensión física excesiva. Estas disfluencias generan ansiedad al hablar y/o limitaciones funcionales en la comunicación, la participación social o el desempeño académico. El inicio ocurre en las primeras fases del desarrollo; los comienzos más tardíos se codifican aparte. Debe descartarse déficit motor o sensorial del habla, disfluencia de causa neurológica u otra afección médica, así como otros trastornos mentales. (American Psychiatric Association, 2014).

3.6. Integración sensorial para el aprendizaje del lenguaje

La integración sensorial es la habilidad del sistema nervioso central de interpretar y estructurar la información que los órganos sensoriales recogen, esta información es recibida por el cerebro, la examina y la emplea para ofrecer una reacción adecuada a los estímulos que brinda el entorno a partir de las diferentes circunstancias culturales sociales y biológicas de las personas. En otras palabras, se refiere a la capacidad del cerebro para reaccionar de manera apropiada ante las sensaciones y otros estímulos contextuales, sostener un nivel apropiado de alerta y activación, permite la interacción y la respuesta apropiadas a las exigencias del entorno (Beaudry, 2011).

Dado que las sensaciones son como la comida básica para el sistema nervioso, se afirma que los procesos de recepción representan un componente crucial para alimentar las entradas sensoriales al cerebro. Así pues, el proceso de integración sensorial está compuesto por los sistemas sensoriales que normalmente conocemos que son: olfato, gusto, vista, audición y tacto. Pero existen otros dos sistemas sensoriales: el sistema vestibular y del sistema propioceptivo. (Ayres, 1998).

Un recién nacido es capaz de percibir su cuerpo, pero no puede estructurar las sensaciones, en efecto, está consciente de que lo han tocado, pero no puede descifrarlo en qué lugar para él, el cuerpo es un conjunto y poco a poco lo desarticulará Incluso se golpea y muchas veces no entiende lo que le ha ocurrido parece que no captara el dolor (Alvear, 2023).

Hasta que el niño cumple aproximadamente siete años, el cerebro obtiene información únicamente a través de las sensaciones; posteriormente, aparecerán los pensamientos abstractos y las ideas, en otras palabras, al principio sus respuestas son más motoras y luego serán más mentales. (Ayres, 2005 citado por Alvear, 2023).

En la relación aprendizaje integración sensorial, según (Beaudry, 2011) a medida que el niño “logre ir dominando sus sensaciones y sus respuestas motrices, su cerebro aprende a adaptarse a la actividad y formar una percepción corporal más correcta” (p. 31) En términos más precisos, la función y el ensayo que se llevan a cabo mediante la actividad permiten que el niño brinde una respuesta adaptativa que incide positivamente en el sistema nervioso, creando así ejercicio, aprendizaje y conducta que contribuyen al “desarrollo del lenguaje, de la lectura, de manejar utensilios escolares como las tijeras, lápiz, etc.” (Beaudry, 2011, p, 31).

3.6.1. Dificultades para reconocer sonidos

Cuando el niño muestra poca respuesta a juegos de rimas, segmentación en sílabas o reconocimiento del sonido inicial, y además le cuesta vincular grafías con sonidos, se incrementa el riesgo de problemas en lectoescritura. Estas actividades prealfabéticas son un puente clave hacia habilidades más avanzadas; por ello, la intervención debe ser proactiva y temprana (Peláez, 2020).

3.6.2. Problemas para construir frases sencillas

En el plano expresivo, preocupan señales como dificultad para unir palabras en oraciones, uso persistente de enunciados muy breves con orden alterado, esfuerzo para encontrar la palabra adecuada con muletillas frecuentes, vocabulario por debajo de lo esperado respecto a pares de la misma edad, omisiones de palabras dentro de la oración, repetición de las mismas frases o eco de preguntas y empleo inadecuado de los tiempos verbales. Conjunto, estos indicadores sugieren la necesidad de evaluación especializada y de una mediación pedagógica que modele estructuras básicas, amplíe vocabulario y apoye la planificación del discurso (Peláez, 2020).

4. Respuesta educativa a las dificultades del aprendizaje en la comprensión y expresión del lenguaje

A continuación se presenta una propuesta de intervención dirigida a atender las dificultades de aprendizaje que surgen en torno a la comprensión y expresión del lenguaje mediante la presentación de una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de los procesos cognitivos básicos, una campaña de sensibilización para la comunidad educativa sobre la importancia del desarrollo del lenguaje en edades tempranas y un modelo de secuencia didáctica para trabajar la reflexión metacognitiva y así seguir favoreciendo la comprensión y expresión del lenguaje.

4.1. Fortalecimiento de los procesos cognitivos básicos en el aprendizaje de los niños de Inicial II del CEMEI Andalucía.

Cuando se habla de las funciones ejecutivas en un salón de clases, se refiere a los procesos que posibilitan que el alumno: mantenga la atención, se concentre en la tarea, supere las distracciones, respete los turnos y las intervenciones de quienes lo rodean, se ajuste a las actividades propuestas por el profesor o retenga reglas como "levantar la mano" y "esperar su turno" (García, 2023).

La propuesta tiene como propósito fortalecer la atención, la memoria de trabajo, la inhibición, la flexibilidad cognitiva y la planificación en los niños, mediante actividades lúdicas integradas a la rutina diaria del aula.

Tabla 1

Modelo de rutina diaria general para el fortalecimiento de funciones

ejecutivas

Momento del día	Actividad	Propósito principal
Inicio de la jornada (10-15 min)	Círculo de bienvenida con saludo, canción y juego breve relacionado con la función ejecutiva de la semana.	Preparar a los niños para iniciar el día, activar la atención y fomentar la autorregulación.
Durante la mañana (bloque central de actividades)	Integración de pequeños juegos o consignas en medio de las tareas cotidianas (dibujar, construir, escuchar cuentos).	Reforzar la habilidad cognitiva de forma natural durante el aprendizaje.
Antes del recreo o después de la actividad física	Ejercicios cortos de respiración o relajación guiada.	Promover el autocontrol, la calma y la reorganización de la atención.
Cierre del día	Canción, reflexión o reconocimiento grupal sobre la habilidad trabajada (“Hoy esperé mi turno”, “Recordé los pasos del juego”).	Favorecer la metacognición y el refuerzo positivo.

Fuente: elaboración propia

Con este modelo de rutina se pretende incorporar el fortalecimiento de las funciones ejecutivas dentro de la jornada habitual del aula, sin convertirlo en una actividad aislada ni recargada. La idea es trabajar estas habilidades de manera breve, constante y coherente con las dinámicas de Inicial II, aprovechando momentos clave del día para activar la atención al inicio, sostenerla durante las tareas, recuperar la calma después del movimiento y cerrar con una reflexión sencilla que ayude a los niños a reconocer lo que lograron. De esta forma, se busca favorecer la autorregulación, el control de impulsos, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva mediante experiencias lúdicas y repetidas, que a la vez apoyen la participación, la convivencia y el aprendizaje en los ámbitos de lenguaje y relaciones lógico-matemáticas (véase Tabla 1.)

Además, se presenta la propuesta de un plan semanal de trabajo donde cada función ejecutiva se abordará a lo largo de una semana, con actividades variadas y repetidas en distintos momentos de la jornada para consolidar el aprendizaje en el aula como en casa (véase Tabla 2.)

Tabla 2

Plan semanal de fortalecimiento de funciones ejecutivas en Inicial II

Función ejecutiva		En el aula	En casa
Atención sostenida	Capacidad para mantener el foco en una tarea o actividad durante un periodo adecuado.	La maestra implementará rutinas claras y juegos que incentiven mantener la atención, usando apoyos visuales y pausas activas para evitar la fatiga.	Los padres pueden promover actividades de juego estructurado, lectura y ejercicios cortos que requieran concentración
Semana 1			

Memoria de trabajo	Habilidad para retener y manipular información necesaria para realizar tareas complejas	Se realizarán juegos de secuencia, instrucciones de varias etapas y actividades que requieran retener información temporalmente.	Se recomienda jugar juegos de memoria, repetir instrucciones cortas y realizar actividades de secuencias simples.
Semana 2			
Control inhibitorio	Capacidad para controlar impulsos y comportamientos automáticos o inapropiados	Se practicarán juegos como "Simón dice" o "El semáforo", que promueven la inhibición del impulso de actuar sin pensar.	Los padres pueden fomentar la espera de turnos y ejercicios de autocontrol durante juegos.
Semana 3			
Flexibilidad cognitiva	Habilidad para cambiar de estrategia o adaptarse a nuevas reglas o situaciones	La profesora promoverá cambios de reglas en juegos y actividades que desafíen la rigidez mental.	Adaptar reglas en juegos y actividades para fomentar la adaptación y la resolución de problemas.
Semana 4			

Fuente: elaboración propia

Es este sentido, serán necesarios los siguientes materiales para asegurar la efectividad de la intervención:

- Carteles visuales y pictogramas de rutinas.
- Música infantil, tambores o instrumentos simples.
- Objetos del aula (bloques, pelotas, figuras).

- Tarjetas de colores y formas.
- Materiales reciclados para proyectos.
- Folletos de apoyo para las familias (complemento de la intervención).

Adicionalmente, la evaluación se realizará mediante la observación continua de la participación, control de impulsos y seguimiento de rutinas. Se llevará un registro anecdótico semanal donde se realizará una descripción breve de avances o dificultades. Así mismo, se facilitará una reflexión grupal donde se recogerá los comentarios de los niños al cierre del día o semana de una manera lúdica y adecuada para su edad.

4.1.1. Estrategias complementarias en la jornada de aprendizaje

Además de la propuesta de intervención semanal con el modelo de rutina diaria, es esencial crear entornos favorables para el aprendizaje, pues así se facilita alcanzar los objetivos propuestos. En este contexto, es importante indicar que los entornos de aprendizaje no emergen de manera espontánea, sino que necesitan la intervención del maestro para incorporarlos y desarrollarlos a partir de las oportunidades que brinda el entorno escolar (Cristónal, 2018).

Para que estas funciones ejecutivas se desarrollen de manera efectiva, la maestra tiene que garantizar que el ambiente de aprendizaje sea apropiado, teniendo en cuenta:

- Entornos organizados y estructurados con espacios bien definidos para las actividades, con materiales de fácil acceso y organizados.
- Situaciones ambientales propicias con mobiliario apropiado para la edad, disminución de ruidos que distraen y una iluminación apropiada.
- Rutinas definidas y predecibles, donde se definan horarios y orden de las actividades ayuda a los niños a prever y estar listos para cada actividad.

- Soportes sonoros y visuales con la utilización de música, íconos pictográficos y señales visuales para dirigir las actividades y sostener la concentración.

- Áreas para el manejo de las emociones: Áreas para la relajación o descanso que ayuden a los niños a gestionar emociones y comportamientos.

En conclusión, es imperativo intervenir temprano en el desarrollo de las funciones ejecutivas. La colaboración entre la escuela y la familia, en un entorno apropiado, hace posible que el aprendizaje y la autorregulación se optimicen. No obstante, es esencial identificar las limitaciones individuales y ajustar las estrategias en función de lo que cada niño necesita, para poder garantizar un acompañamiento constante y personalizado.

4.2. Campaña para la sensibilización de la importancia del desarrollo del lenguaje en edades tempranas

La campaña tiene como propósito sensibilizar y orientar a las familias y docentes del Inicial II del CEMEI Andalucía en torno a la importancia del desarrollo del lenguaje, la comunicación en los niños de 4 a 5 años. Se busca promover prácticas cotidianas y pedagógicas que estimulen estos procesos, fortaleciendo así el desarrollo integral, con la participación de las familias y el acompañamiento pedagógico del centro.

En la etapa de Inicial II, las habilidades de lenguaje y comunicación constituyen la base para aprendizajes posteriores. La evidencia indica que la participación familiar y la mediación docente son factores clave para un progreso adecuado. Por ello, la campaña articula mensajes sensibilizadores, estrategias y recursos dirigidos tanto a padres como a docentes, con el fin de favorecer entornos enriquecidos de comunicación y exploración para los niños.

La población a la que se dirige la campaña serán las familias y los docentes del centro. En el caso de las familias se sensibilizará sobre la importancia del desarrollo del lenguaje y la comunicación, se informará sobre las señales de alerta y prácticas cotidianas recomendadas.

Con los docentes, se compartirá estrategias pedagógicas especializadas y se reforzará con infografías técnicas de apoyo, así como material visual para la ambientación del centro educativo.

4.2.1. Desarrollo de la campaña de sensibilización

La campaña está orientada a fortalecer el desarrollo del lenguaje y la comunicación en niños y niñas de Inicial II del CEMEI Andalucía. Para ello, se seleccionaron contenidos que permitan sensibilizar, informar y orientar tanto a las familias como a los docentes, considerando el rol clave que ambos grupos cumplen en los primeros años de escolaridad.

La campaña integra tres ejes de comunicación: a) información preventiva, b) orientaciones prácticas, y c) sensibilización permanente. En el eje preventivo, se incluyeron signos de alarma asociados al desarrollo del lenguaje y la comunicación para la edad de 4 años, con un enfoque no alarmista sino formativo. Estos signos permiten a las familias y docentes identificar posibles dificultades de manera temprana y solicitar acompañamiento profesional de forma oportuna.

En el eje de orientaciones prácticas, se seleccionaron contenidos que promueven conductas cotidianas y estrategias pedagógicas para enriquecer el ambiente lingüístico, favorecer la interacción comunicativa mediante juegos y conversaciones significativas. Estas orientaciones están disponibles en formatos breves, audiovisuales y visuales para facilitar su comprensión y circulación.

Finalmente, en el eje de sensibilización permanente se desarrollaron afiches y materiales visuales que serán colocados en puntos estratégicos del CEMEI, reforzando diariamente la importancia del desarrollo del lenguaje, la detección temprana y la participación familiar activa.

La campaña se difundirá a través de tres canales: WhatsApp institucional, redes sociales del CEMEI, y material impreso en la escuela, permitiendo un alcance amplio y sostenido.

4.2.1.1. Nombre de la campaña

“Hablemos juntos, comuniquemos mejor”

4.2.1.2. Objetivo

Orientar a las familias y docentes del Inicial II del CEMEI Andalucía sobre la importancia del desarrollo del lenguaje, la comunicación y las relaciones lógico-matemáticas, mediante la difusión de materiales audiovisuales y recursos pedagógicos que promuevan prácticas de estimulación temprana en el hogar y en el aula

4.2.1.3. Metodología para su implementación

Para garantizar que los contenidos lleguen de forma clara, accesible y sostenida a las familias y docentes, se emplearán los siguientes formatos:

- Videos breves (1 min): enfocados en hitos del lenguaje, recomendaciones prácticas y estrategias de estimulación.
- Infografías para docentes: con estrategias pedagógicas para aplicar en el aula.
- Afiches sensibilizadores: colocados en la entrada y áreas visibles del CEMEI.
- Publicaciones en redes sociales: mensajes breves para ampliar alcance.
- Difusión por WhatsApp: envío directo de videos y materiales familiares.

4.2.1.4. Planificación operativa

Tabla 3

Planificación operativa de la campaña de sensibilización sobre la importancia del desarrollo del lenguaje

Fase	Actividades principales	Propósito	Materiales utilizados
Fase 1: Sensibilización y prevención	Envío de videos a familias sobre hitos del lenguaje y signos de alarma. Publicación de contenido en redes sociales del CEMEI.	Sensibilizar a padres y cuidadores sobre el desarrollo del lenguaje y promover una detección temprana sin alarmismo.	Videos: Hitos del lenguaje, Estrategias de estimulación, Importancia de la comunicación. Links de los videos: https://www.canva.com/design/DAG5GWfK_Cs/h3xWlXief34_iCwryFUl0w/edit?utm_content=DAG5GWfK_Cs&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton https://drive.google.com/file/d/1hUR0X3bybAn7fNzhXpNDeaBQ8izl29sr/view?usp=sharing https://drive.google.com/file/d/116MT5_wykhtOvJmOjVvkNfiyTSWenX4_/view?usp=sharing
Fase 2: Orientaciones prácticas	Difusión de recomendaciones a docentes con estrategias para el aula.	Fomentar prácticas pedagógicas intencionadas en el aula.	Infografías y estrategias compartidas con docentes en guías explicativas. Se comparte ejemplo de propuesta de infografía:

https://www.canva.com/design/DAG5F3xzM4/EA_B1CPvDc7shl6CX_edsQ/edit?utm_content=DAG5F3xzM4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Fase 3: Sensibiliza ción permanente	Colocación de afiches en la entrada y zonas visibles del centro.	Mantener recordatorios visuales constantes sobre la importancia del desarrollo del lenguaje.	Afiches impresos: Importancia del lenguaje, Señales de alerta, Cómo estimular en casa. (Anexo 1)
Fase 4: Circulación comunitari a	Pro moción para que las familias compartan los contenidos en sus estados de WhatsApp.	Ampliar la difusión comunitaria y generar conversación entre familias.	Videos y artes compartibles en formato vertical.

Fuente: elaboración propia

4.3. Secuencia didáctica para el aula con el fin de favorecer el aprendizaje de estrategias y técnicas metacognitivas en el Inicial II de 4 años CEMEI Andalucía

En este marco, se han seleccionado estrategias generalizadas que permitan introducir de manera temprana habilidades metacognitivas básicas, especialmente aquellas relacionadas con reconocer cómo se aprende, monitorear la comprensión y

regular las propias emociones. Estas estrategias ofrecen un andamiaje adecuado para que los niños comiencen a desarrollar conciencia sobre sus procesos de aprendizaje a partir de experiencias significativas y acordes con su desarrollo.

En cuanto a su implementación, se trabajará con tres estrategias principales: repetición, control de la comprensión y estrategias afectivas. Cada una de ellas se operacionaliza a través de técnicas concretas. La estrategia de repetición se apoya en los bits de inteligencia, el uso intencional de la voz docente, los apoyos visuales y la repetición distribuida, favoreciendo la fijación del vocabulario emocional y la familiarización con los contenidos. El control de la comprensión se aborda mediante rutinas de pensamiento como “veo, pienso y me pregunto”, la lectura guiada de imágenes y actividades reflexivas como el cubo de emociones y la “pócima secreta”, que permiten a los niños observar, formular ideas y expresar lo que entienden.

Finalmente, las estrategias afectivas se desarrollan a través de un poema y una canción sobre estados de ánimo, tanto en el aula como en casa, para fortalecer la motivación, el disfrute y el vínculo escuela–familia, elementos esenciales para la autorregulación emocional y la consolidación de habilidades metacognitivas tempranas.

4.3.1. Secuencia didáctica para el aula con el fin de favorecer el aprendizaje de estrategias y técnicas metacognitivas en el Inicial II de 4 años CEMEI Andalucía

El objetivo de aprendizaje de la secuencia didáctica es que los niños desarrollen el reconocimiento, la comprensión y expresión de emociones a través de actividades de lectura, reflexión guiada y recursos afectivos, fortaleciendo tanto su comprensión lectora inicial como habilidades metacognitivas vinculadas al monitoreo de su comprensión y a la autorregulación emocional.

Planificación de la secuencia didáctica



ALEGRIA

comprensión
n

nto
“Veo,
pienso y
me
pregunto
”

Durante
la
lectura:
Lectura
de
imágenes
en voz
alta.

Después
de la
lectura:
Cubito
de
emocion
es.

Reflexión oral donde
cada niño identifica
cuándo se ha sentido
como los personajes,
usando un cubo con
colores/caritas.

La docente muestra
páginas sin leer texto,
invita a interpretar
gestos, colores y escenas.

Favorecer la
verbalización de
interpretaciones y el
control de la
comprensión.

Favorecer que los
niños revisen lo que
comprendieron del
cuento, identifiquen
las emociones del
personaje, qué las
causa y cuáles son las
consecuencias; para
que luego las
relacionen a sus
propias situaciones y
emociones,
fortaleciendo la
conciencia sobre sus
procesos de
comprensión y su
vivencia emocional.

libro en el
ANEXO 3.



Libro ilustrado



Cubo de
emociones,
tarjetas
faciales.
Cubo armable
(ANEXO 4).



	Ficha plástica: “Pócima secreta de las emociones”	Después de conversar sobre las emociones del cuento, cada niño elige una emoción y la representa elaborando una “pócima” en una ficha impresa que incluye un frasco vacío. Selecciona colores, texturas y escarcha que considera que “combinan” con esa emoción (por ejemplo, azul brillante para la calma, rojo con escarcha para la alegría, púrpura para el miedo). Mientras trabaja, la docente guía breves preguntas como: “¿Por qué escogiste este color?”, “¿Qué parte del cuento te recordó esa emoción?”, “¿Cómo te sientes al hacer tu poción?”. Al finalizar, cada niño muestra su frasco y explica su elección.	Promover que los niños tomen decisiones conscientes sobre cómo representar una emoción, expliquen su razonamiento, y relacionen lo que comprendieron del cuento con sus propias sensaciones; esto fortalece la conciencia emocional, el monitoreo básico de la comprensión y la capacidad de verbalizar procesos internos mediante una representación simbólica.	Ficha impresa, escarcha, pegamento, colores. Ficha “Pócima secreta de las emociones” (ANEXO 5)
DÍA 2	Karaoke con pictogramas	Los niños cantan y realizan movimientos siguiendo un karaoke apoyado en pictogramas	Favorecer que los niños identifiquen y verbalicen emociones propias y ajenas,	Link del video karaoke con pictogramas de la canción:



que representan distintas emociones. Antes de empezar, la docente revisa cada pictograma y pregunta a los niños qué emoción creen que representa. Durante la actividad, se invita a los niños a identificar cómo se sienten al interpretar cada emoción y a relacionarla con experiencias propias. Al finalizar, se realiza una breve reflexión grupal donde cada niño comenta qué emoción le gustó más expresar y por qué.	monitoreen su participación durante la actividad y reflexionen sobre cómo las emociones se expresan a través del cuerpo y la voz, fortaleciendo la autorregulación emocional y la conciencia sobre sus procesos afectivos y de aprendizaje.	https://www.canva.com/design/DAG5cPwDSm0/KKvb5UTpb7k70RVrEytKVQ/edit?utm_content=DAG5cPwDSm0&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton
---	---	---

Poema “Estados de ánimo”	En clase, los niños leen y practican el poema, prestando atención a las palabras que representan diferentes emociones y a la entonación que refleja cada estado de ánimo. Luego, se envía el poema por WhatsApp para que los niños lo practiquen en casa con la familia. Cada niño graba un video recitando el poema con sus padres o cuidadores.	Favorecer que los niños identifiquen, reflexionen y expresen emociones propias y ajenas, monitoreen su comprensión y pronunciación durante la recitación, y fortalezcan la confianza expresiva, al mismo tiempo que se consolida el vínculo escuela–familia y se refuerza el	Poema impreso/digital, celular para grabación. Link del poema: https://www.youtube.com/shorts/CfIw9m8yp2U
--------------------------	---	--	--

Fuente: elaboración propia

En conclusión, esta respuesta educativa se plantea como una intervención integral para el Inicial II del CEMEI Andalucía. Apunta a ordenar el trabajo pedagógico desde lo que hoy más está afectando el aprendizaje. Por un lado, el fortalecimiento de funciones ejecutivas permite sostener la atención, reducir la impulsividad, mejorar el seguimiento de rutinas y aumentar la autonomía, lo que se traduce en mejores condiciones para aprender. Por otro lado, la campaña busca que familias y docentes hablen un mismo idioma sobre el desarrollo del lenguaje, con mensajes claros, prácticos y sostenidos, de manera que el apoyo no dependa solo del aula. Finalmente, la secuencia didáctica incorpora el lenguaje desde experiencias significativas y afectivas, con estrategias de repetición, control de la comprensión y regulación emocional, que son totalmente viables para niños de 4 años y se pueden sostener sin sobrecargar la jornada.

5. Herramientas pedagógicas.

Las herramientas pedagógicas abarcan los recursos y elementos que intervienen en el proceso de enseñanza–aprendizaje del estudiantado. Su empleo facilita y mejora la calidad de la formación impartida. Al entenderlas como mediadoras del aprendizaje, es pertinente identificar y definir las más utilizadas, así como pertinentes, con el fin de comprender con mayor claridad su incidencia en la educación y su impacto en el aprendizaje (Gutiérrez Valderrama, s. f.).

5.1. Las técnicas naturalistas para el fortalecimiento de la comprensión y expresión del lenguaje y las relaciones lógico-matemáticas.

5.1.1. La pedagogía naturalista

La pedagogía naturalista centra su importancia en la naturaleza y el aprendizaje experiencial, centrándose en promover un desarrollo y una formación integral de los educandos. Desde esta mirada, la escuela deja de limitarse al plano intelectual-cognitivo y asume una perspectiva holística de la persona, donde el trabajo activo cumple un rol formativo central al articular experiencia, observación y acción significativa (Medeiros Neta, 2024).

Sus bases pueden rastrearse en Rousseau, Pestalozzi y Montessori, considerados fundadores de la pedagogía naturalista. Rousseau subrayó la pureza natural y defendió una educación “según naturaleza”, en la que el trabajo manual se vincula con la formación intelectual y posibilita el contacto sensorial con el mundo (Medeiros Neta, 2024).

5.1.2. Técnicas naturalistas

Como técnicas naturalistas, el juego al aire libre y los paseos escolares vinculan a la infancia con la naturaleza y activan el pensamiento intuitivo mediante la observación y la manipulación de objetos; son experiencias de aprender-haciendo que prioricen “las cosas antes que las palabras”. (Salvador Avendaño, Rubio Hernández, & Montuy Jiménez, 2024).

Entre algunas de las técnicas encontramos el huerto escolar, mismo que favorece la observación, el registro y expresión escrita a través del cuidado de plantas (Briones mora, Naranjo Rivera, Quevedo Arnaiz). Así también las salidas de campo, que permiten experiencias directas con la biodiversidad y generan oportunidades de escritura reflexiva (Sobel, 2004).

En añadidura, los diarios y la observación participante también son una herramienta significativa, pues permiten conectar la lectoescritura con el registro de fenómenos ambientales (Puentes Chávez & Fernández, 2021).

Además, el reciclaje creativo también es una forma de fomentar la producción escrita mediante elaboración de carteles y mensajes ecológicos (Aguilar, 2022). Así como las actividades artísticas en la naturaleza estimulan la creatividad y la escritura de cuentos, poemas o rimas sobre el entorno (Lemus, Barahona, Amangandi, Domínguez, Ojeda & Carrillo, 2025).

Como técnicas específicas encontramos la técnica del alfabeto natural. Esta sustenta su desarrollo en la implementación de elementos y recursos naturales, permitiendo que los estudiantes aprendan mediante la manipulación e interacción con medio natural, potencializando su exploración sensorial y creatividad (Edwards, Gandini & Forman, 1998).

Por otra parte, la propuesta del huerto escolar matemático representa un espacio pedagógico integral que trasciende la educación ambiental, convirtiéndose en un recurso valioso para el aprendizaje matemático significativo, a través de la interacción con plantas, semillas y materiales naturales, los estudiantes pueden relacionar conceptos matemáticos con situaciones reales, lo que incrementa la motivación, fomenta la cooperación y fortalece el pensamiento lógico.

En el caso de los niños de Inicial II del CEMEI Andalucía, se proponen dos actividades base adaptadas a su edad, manteniendo su esencia, pero con tareas cortas, guiadas y muy concretas. El Alfabeto Verde se orienta a iniciar el acercamiento a la lectoescritura a través de la construcción de letras y palabras sencillas con elementos de la naturaleza como hojas, semillas, ramas o flores secas. Con esto se busca que los niños reconozcan formas, identifiquen sonidos iniciales, relacionen lo que escuchan con lo que ven y ganen confianza al “escribir” de manera no convencional, sin presión, a través del juego y la exploración.

Por su parte, el Huerto Escolar Matemático se adapta para trabajar relaciones lógico-matemáticas desde experiencias de siembra y observación, integrando conteo, comparación, seriación y registro visual del cambio. Se plantea en sesiones breves y repetibles, con un rol docente centrado en modelar el lenguaje, guiar preguntas simples y sostener la atención del grupo.

5.1.2.1. Alfabeto verde

Tabla 5

Técnica Alfabeto Verde

Sesión	Tiempo	Actividad Principal	Objetivo	Materiales	Rol Docente
1	20 min	Explorar jardín recogiendo hojas, piedras, flores	Despertar curiosidad sensorial y nombrar objetos	Jardín patio, canastas	Guiar paseo, modelar nombrar "hoja", "flor"
2	25 min	Formar letras grandes con elementos naturales (A de árbol con ramas)	Asociar forma letra con sonidos iniciales	Ramas, hojas, piedras, tarjetas grandes con letras	Demostrar formación, repetir sonido "aaa-arbol"
3	20 min	Tocar y nombrar texturas mientras repiten rimas	Fortalecer conciencia fonológica táctil	Elementos recogidos, rimas simples	Modelar "hoja suave - sss", guiar repetición grupal

4	25 min	Crear "mi nombre" con materiales naturales	Expresar nombre propio y reconocer secuencia	Materiales naturales, cartulinas grandes	Ayudar colocación, celebrar "¡Tu nombre!"
---	--------	--	--	--	---

Fuente: elaboración propia

Con esta técnica se busca que el acercamiento a las letras sea natural y significativo para los niños, sin forzar procesos de escritura formal. Al trabajar con materiales del entorno, los estudiantes se mantienen más motivados, exploran con el cuerpo y los sentidos, y aprenden a reconocer letras y sonidos desde el juego. Además, al incluir su nombre propio, se refuerza la identidad, la participación y la confianza para expresarse, especialmente en quienes suelen distraerse o necesitan más acompañamiento.

5.1.2.2. Huerto matemático

Tabla 6

Técnica Huerto Matemático

Sesión	Tiempo	Actividad Principal	Objetivo	Materiales	Rol Docente
1	20 min	Sembrar 3 semillas contando "uno, dos, tres"	Reconocer cantidades oralmente	Semillas, macetas pequeñas, tierra	Contar juntos, tocar tierra
2	25 min	Clasificar hojas por tamaño (grande/pequeña)	Comparar tamaños	Hojas recolectadas, cestas	Modelar "esta grande, esta pequeña"

3	20 min	Ordenar piedras de menor a mayor	Lograr seriación básica	Piedras limpias	Guiar "primero pequeña, luego grande"
4	25 min	"Mi planta creció" - dibujar y nombrar	Expresar cambio temporal	Papel, crayones, fotos plantas	Preguntar "¿Creció más o no creció?"

Fuente: elaboración propia

En el Huerto Matemático las nociones lógico-matemáticas se trabajan de forma concreta y repetible, aprovechando situaciones simples como contar, comparar y ordenar. La siembra y la observación del crecimiento permiten que los niños entiendan mejores ideas que a veces son abstractas para su edad, y les da oportunidades para hablar sobre lo que ven, explicar cambios y seguir una secuencia. Estas sesiones también favorecen la autorregulación, porque requieren turnos, seguimiento de pasos y cuidado de un proceso que se sostiene en el tiempo.

5.1.3. Seguimiento y resultados a partir de las técnicas naturalistas

Se realizará un seguimiento sesión a sesión, registrando de manera breve los avances del grupo de Inicial II y las necesidades que vayan apareciendo. La docente llevará un registro sencillo con fotografías de los productos, notas de observación y una lista de cotejo corta para identificar si los niños lograron participar, seguir la consigna, esperar turnos, nombrar objetos, reconocer sonidos o resolver la tarea con apoyo. Al cierre de cada sesión se incluirá una autoevaluación muy simple y lúdica, por ejemplo con caritas o un “semáforo” (me salió bien, más o menos, necesito ayuda), para que los niños empiecen a reconocer lo que hicieron y cómo se sintieron.

En un periodo de cuatro semanas se espera observar avances generales en el grupo, sobre todo en el acercamiento al lenguaje y a las relaciones lógico-matemáticas desde experiencias concretas. En el eje de lenguaje, se espera que más niños logren identificar sonidos iniciales en palabras comunes, repitan rimas con mayor seguridad, reconozcan algunas letras en contexto y participen con más confianza cuando “arman” su nombre o palabras cortas con materiales naturales, sin necesidad de que sea escritura convencional. También se espera una mejora gradual en la atención durante consignas breves, en la escucha y en la participación oral.

En el eje lógico-matemático, se proyecta un conteo más estable en situaciones reales como sembrar, una mejor comprensión de comparaciones simples (grande/pequeño, más/menos) y mayor facilidad para clasificar y ordenar materiales por un criterio visible. Del mismo modo, se espera que los niños puedan describir cambios sencillos en el tiempo al observar el crecimiento de la planta, usando frases cortas y vocabulario básico. Los productos de las sesiones, junto con los registros, conformarán un portafolio breve del aula que permita evidenciar progresos, reconocer a los niños que requieren apoyo adicional y ajustar las actividades para sostener el avance.

5.2. Las técnicas musicales como facilitadoras del proceso comprensión y expresión del lenguaje y relaciones lógico-matemáticas

5.2.1. La pedagogía musical

La pedagogía musical se entiende como el uso de la música para procesos de enseñanza aprendizaje. Esta se reconoce como un método activo mediante el uso del ritmo, la melodía y la armonía. (Miñan Aguacondo & Espinoza Freire, 2020). Es decir, al enseñar con música se usan acompañamientos sonoros para organizar la participación del grupo, captar la atención y dar sentido a lo que se aprende, por ejemplo, a través de

la marcación del ritmo con palmas, cantando melodías breves y el uso de armonías sencillas para el logro de aprendizajes.

La práctica musical desde tempranas edades es muy beneficioso para las capacidades intelectuales, lingüísticas, emocionales, sociales y psicomotoras debido a la plasticidad cerebral en edades tempranas. Además, favorece la motivación a través del uso de estrategias lúdicas y musicales que facilitan la integración y participación activa de los niños (Miñan Aguacondo & Espinoza Freire, 2020). En otras palabras, cantar, moverse y tocar objetos sonoros a diario puede potenciar memoria, vocabulario, coordinación y gestión emocional.

En este sentido, se da una relación especial entre música y aprendizaje, haciendo especial énfasis en su relación con el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de la matemática. Como primer aspecto es necesario considerar que música y lenguaje son elementos sonoros que comparten una serie de atributos acústicos, tono, timbre, cadencia, apreciación, comprensión y producción de mensajes lingüísticos y musicales (Cortejo Corella, 2024).

Así también, la relación entre la matemática y la música es muy considerable pues a través de la música se crean patrones de sonido desde la repetición de frases con un pulso, acento y duración; mientras que la matemática se encarga de estudiar estos patrones; es decir una es la herramienta de la otra (Martínez Rodríguez, 2020).

En definitiva, usar la música para enseñar matemática vuelve las ideas más cercanas y vivas. El ritmo ordena la atención, las repeticiones ayudan a descubrir regularidades y la duración de los sonidos acerca, de forma intuitiva, la noción de parte y todo. Con canciones, palmas y pequeños juegos sonoros, contar, comparar, ordenar y medir se vuelven naturales y menos intimidantes. La música convierte la matemática en experiencia, permitiendo sentir, disfrutar y recordar mejor.

5.2.2. Técnicas musicales

Una de las técnicas musicales más conocida es la musicoterapia, la cual es entendida como el uso terapéutico de la música y sus elementos, que puede aplicarse a aspectos como: la regulación de mejoras y conductas, motricidad, funciones ejecutivas y memoria; y por supuesto, mejora de la comunicación y el lenguaje (Cortejo Corella, 2024).

En Inicial II, la música se plantea como una herramienta pedagógica clave porque permite trabajar el lenguaje y las relaciones lógico-matemáticas de una forma cercana para los niños, a través de canciones, ritmos, juegos sonoros y movimiento. Este tipo de actividades vuelve el aula más lúdica y sensorial, ayuda a sostener la atención, mejora la memoria, favorece la coordinación y aumenta la participación del grupo. Además, el trabajo musical aporta al desarrollo intelectual, social y personal en la infancia, lo que la convierte en un recurso pertinente para fortalecer aprendizajes tempranos (Hallam, 2010).

En este sentido, la música se trabajará como un recurso central para esta propuesta pues ayuda a sostener la atención, ordenar la participación del grupo y, al mismo tiempo, reforzar lenguaje y relaciones lógico-matemáticas sin que los niños lo vivan como “tarea”. En el caso del CEMEI Andalucía, las actividades se organizan en dos técnicas musicales que se repiten de manera breve durante cuatro sesiones, con consignas claras, mucho modelaje y movimiento, para que los niños aprendan jugando, con el cuerpo y con la voz

En “Rimas movilizadoras”, el foco está en la conciencia fonológica de forma sencilla y adecuada a la edad. Se trabajará con canciones, ecos y rimas con palmas para que los niños empiecen a identificar sonidos, jugar con sílabas y repetir patrones orales con ritmo. Por ejemplo, en la primera sesión se cantará “La rueda de San Miguel” y se

acompañará con saltos o palmadas marcando sílabas, de modo que el grupo sienta el ritmo de las palabras. Luego se incorporará el “eco sonoro” imitando sonidos de animales con apoyo de tarjetas, para fortalecer discriminación auditiva y repetición. En las siguientes sesiones se mantendrá la práctica con rimas cortas y palmas corporales, acelerando el ritmo de forma gradual para retar la atención, y se cerrará con una danza de palabras donde los niños se mueven siguiendo consignas simples como “arriba” y “abajo”, uniendo comprensión oral, vocabulario y control del cuerpo.

En “Patrones rítmicos matemáticos”, el propósito es que las nociones lógico-matemáticas se vuelvan concretas a través del ritmo. Se trabajará conteo, correspondencia uno a uno, comparaciones y seguimiento de secuencias. En la primera sesión se hará una rutina de palmas “uno-dos-pausa” mientras se cuentan objetos del entorno, como piedras del patio, para que el número tenga un sentido físico y visible. Luego se harán “tambores corporales” con rodillas o palmas para diferenciar grande y pequeño a través de sonidos, conectando comparación con percepción auditiva. En la tercera sesión se realizará una marcha “adelante-atrás” contando pasos, lo que ayuda a sostener una secuencia y seguir instrucciones. Finalmente, en el “círculo musical” se pasará una pelota contando en voz alta, reforzando turnos, atención y numeración de manera grupal.

Estas técnicas se sostienen con un rol docente activo, que guía, modela y mantiene el ritmo del grupo, pero sin cargar la actividad. La docente marca el tempo, anima la imitación, da consignas cortas y refuerza la participación, de modo que incluso los niños que suelen distraerse encuentren un marco claro para seguir, esperar y completar la tarea. Con esta propuesta se espera no solo fortalecer lenguaje y matemáticas desde lo vivencial, sino también mejorar la autorregulación y la convivencia, porque el ritmo ayuda a ordenar el aula y a dar estructura a la jornada.

5.2.2.1. Rimas movilizadoras

Tabla 7

Técnica Rimas Movilizadoras

Sesión	Tiempo	Actividad Principal	Objetivo	Materiales	Rol Docente
1	15 min	Círculo: cantar "La rueda de San Miguel" saltando sílabas	Reconocer y segmentar sílabas en palabras familiares mediante ritmo, canto y movimiento.	Canción https://suno.com/s/JsdqgPdayAzTWlrz	Liderar canción, palmadas rítmicas
2	20 min	"Eco sonoro": repetir sonidos animales (mo-oo-vaca)	Fortalecer la discriminación auditiva y la imitación de patrones sonoros, asociando sonidos con vocabulario básico.	Canción https://suno.com/s/JnC1CPzoqpHUKnP V Tarjetas animales	Modelar eco claro, animar imitación
3	15 min	Rimas con palmas: "Gato-gato-gatito"	Desarrollar conciencia de rima y ritmo al repetir palabras y secuencias	Canción https://suno.com/s/0fHfAuNh3RdBoOT u Palmas corporales	Acelerar ritmo gradualmente

			orales con coordinación motora.		
4	20 min	Danza de palabras: moverse al ritmo "arriba- abajo"	Comprender y ejecutar consignas verbales simples, ampliando vocabulario espacial a través de movimiento guiado.	Canción https://suno.com/s/bdcKiccMVqwDNbW5 Música suave	Guiar movimien tos con consignas

Fuente: elaboración propia

Con estas actividades se busca que la conciencia fonológica se trabaje de forma natural y entretenida, sin presionar a los niños, pero sí dándoles oportunidades repetidas para escuchar, distinguir y jugar con los sonidos del lenguaje. El canto, las rimas, el eco y el movimiento ayudan a mantener la atención del grupo, ordenan la participación y facilitan que incluso los niños que suelen distraerse se enganchen y sigan la consigna. Además, al combinar ritmo con palabras y acciones, se fortalece la expresión oral, la comprensión de instrucciones simples y la seguridad para participar frente a sus compañeros.

5.2.2.2. Patrones rítmicos matemáticos

Tabla 8

Técnica Patrones Rítmicos

Sesión	Tiempo	Actividad Principal	Objetivo	Materiales	Rol Docente
1	15 min	Palmas "uno-dos-pausa" contando objetos	Consolidar la correspondencia uno a uno al contar objetos, manteniendo el ritmo y la atención en una secuencia corta.	Objetos patio (piedras) Canciones https://suno.com/s/sQ2YoNsqujqY4G8B	Contar palmeando juntos
2	20 min	Tambores corporales: grande/pequeño sonido	Diferenciar y nombrar comparaciones simples (grande/pequeño) usando intensidad sonora y control corporal.	Canción https://suno.com/s/KKaLJTAXlSZwwQlg Cuerpos (rodillas)	Demostrar volúmenes
3	15 min	Marcha "adelante-atrás" contando pasos	Seguir instrucciones espaciales básicas y contar pasos en orden, sosteniendo una secuencia	Canción https://suno.com/s/y32A74VfWLRdZIB	Liderar conteo rítmico

de
movimiento.

4	20 min	"Círculo musical": pasar pelota contando	Practicar el conteo oral y el turno, manteniendo la secuencia numérica mientras se coordina el pase de la pelota.	Canción https://suno.com/s/u8BFVZYbVMROT K0h Pelota suave	Nombrar números al pasar
---	--------	--	---	--	--------------------------

Fuente: elaboración propia

Estas actividades buscan que las nociones matemáticas se aprendan con el cuerpo y el ritmo, lo que facilita que los niños comprendan y recuerden mejor. Al contar con palmas, pasos o pases de pelota, el número deja de ser algo abstracto y se vuelve una acción concreta que se puede ver y sentir. Además, el ritmo ayuda a organizar al grupo, mejora el seguimiento de consignas y refuerza habilidades que en Inicial son clave, como esperar turnos, mantener la secuencia y sostener la atención durante una actividad breve

5.2.3. Seguimiento y resultados a partir de las técnicas musicales

El seguimiento de las técnicas musicales se realizará mediante una observación continua, registrando las respuestas de los niños a las actividades y sus avances en términos de comprensión fonológica, expresión oral y habilidades lógico-matemáticas. Para esto, se utilizarán fichas de observación y listas de cotejo. También se incluirá una autoevaluación simple, como el uso de caritas o un "semáforo" para que los niños puedan expresar cómo se sintieron durante la actividad.

A lo largo de cuatro semanas, se espera que los niños muestren un avance notable en su conciencia fonológica, especialmente al identificar y segmentar sílabas en palabras, reconocer sonidos y asociarlos con imágenes o palabras. Además, se proyecta una mejora en la seguridad al realizar actividades motrices como saltar sílabas, golpear palmas o moverse al ritmo de canciones, lo cual fortalecerá su confianza para participar activamente en las actividades de aula.

En el ámbito lógico-matemático, se espera que los niños logren contar con mayor estabilidad, comprendan comparaciones simples (grande/pequeño) y puedan seguir secuencias numéricas a través de movimientos y ritmo. La resolución de problemas básicos de conteo, orden y clasificación será más efectiva al anclar las nociones abstractas a las acciones físicas.

Los resultados serán registrados en un portafolio de aprendizaje, el cual incluirá ejemplos de productos y actividades de los niños, así como observaciones de su participación en las actividades grupales y su interacción con las consignas. Este portafolio servirá para evaluar la efectividad de las técnicas y tomar decisiones sobre la continuidad o la necesidad de ajustes en las estrategias pedagógicas.

5.3. Técnicas o herramientas plásticas para el abordaje de la comprensión y expresión del lenguaje y relaciones lógico-matemáticas

5.3.1. Las artes plásticas como estrategia pedagógica

Las artes plásticas comprenden prácticas que, mediante la exploración de materiales, técnicas y lenguajes visuales, permiten a niñas y niños comprender su entorno y expresarse creativamente. En el aprendizaje escolar, estas técnicas aportan al desarrollo cognitivo (atención, memoria, pensamiento crítico), emocional y social (autoestima, autorregulación, sensibilidad y valoración cultural), y fortalecen habilidades motoras finas, percepción visual y comprensión espacial, además de

facilitar conexiones interdisciplinarias que forman sujetos creativos y críticos (Siñani Alaro & Siñani Alaro, 2024).

Algunas de estas técnicas, como el modelado, potencian la concentración y la autorregulación al ofrecer una tarea manual sostenida, favorecen la motricidad fina y la coordinación ojo mano mediante la manipulación y unión de piezas, y contribuyen al bienestar al reducir la ansiedad a través de una exploración sensorial y creativa centrada en el proceso más que en el producto (Forero & Ramírez, 2022).

En la misma línea, la dactilopintura usa pintura al agua y las huellas de dedos y manos para crear formas en un plano; favorece la sensibilidad visual, táctil y kinestésica, la motricidad fina y la coordinación visomotora, potencia la expresión y la creatividad, y se recomienda brindar libertad de exploración porque el proceso importa más que el producto (Forero & Ramírez, 2022).

Respecto al abordaje de dificultades de lectoescritura, las técnicas grafo plásticas funcionan como un puente entre la maduración motriz y los procesos lingüísticos. Al proponer trazos, recortes, plegados y manipulación de materiales, fortalecen fuerza y destreza de la mano, coordinación visomotora, percepción visual, atención y memoria; estos prerrequisitos motrices y cognitivos sostienen una escritura más fluida y legible, favorecen el inicio y consolidación de la lectura y permiten intervenciones que potencien el desarrollo integral del lenguaje escrito (Penagos-Castillo, 2024).

Del mismo modo, el Visual Thinking impulsa el desarrollo del lenguaje. Al representar ideas con dibujos, iconos, mapas y diagramas, organiza la información en estructuras visibles que facilitan la selección léxica, la coherencia y las relaciones entre conceptos, así como la expresión oral y escrita al convertir lo comprendido en narraciones, descripciones o explicaciones. Además, mejora atención, memoria y

pensamiento crítico, sirviendo de andamiaje para planificar textos y ampliar vocabulario en contextos diversos (UNIR Colombia, 2024).

Por otro lado, el Land Art entrelaza paisaje y obra y utiliza principalmente materiales de la naturaleza (hojas, piedras, ramas, agua) para intervenir el entorno, privilegiando la exploración sensorial, la experimentación espacial y el valor del proceso por sobre el producto. En educación se propone como innovación porque amplía materiales y escenarios de aprendizaje y permite articular la expresión artística con relaciones lógico-matemáticas y enfoques interdisciplinarios (Barreiro, Rodríguez, & Garrido, 2021).

Adicionalmente, el cubismo se distingue por la descomposición de formas naturales en figuras geométricas y la representación de un mismo objeto desde múltiples perspectivas (Bellas Artes, s. f.). En clave pedagógica, aporta a la enseñanza de las matemáticas al invitar a fragmentar el espacio en planos y componer figuras con triángulos, cuadrados y rectángulos. Actividades como elaborar un “vitral cubista” permiten visualizar y comparar parte todo, trabajar adición y sustracción de fracciones y transitar de la manipulación a la abstracción dentro de un enfoque constructivista, reduciendo la ansiedad y favoreciendo el aprendizaje significativo (Di Teodoro & Romero Trallero, 2022).

Finalmente, hoy existe un componente tecnológico inseparable de la enseñanza. En este sentido, la IA generativa como GEMINI puede ser un apoyo práctico en los procesos de enseñanza del lenguaje y la matemática desde una perspectiva artística, ayudando a crear recursos visuales para inspirar proyectos, adaptar la complejidad al nivel del grupo o diferenciar materiales para estudiantes con distintas necesidades. Permite iterar con rapidez, optimizar la preparación y personalizar imágenes sin reemplazar la experiencia táctil del taller (Araiz Aina, 2024).

5.3.2. Técnicas plásticas

La aplicación de técnicas plásticas en este proyecto se considera oportuna para el grupo de Inicial II del CEMEI Andalucía, porque permite atender las dificultades de aprendizaje desde actividades creativas y multisensoriales, acordes a la edad y a la diversidad natural del aula. En esta etapa, muchos niños aprenden mejor cuando pueden manipular, construir, tocar y representar, por lo que el arte se convierte en un medio práctico para sostener la atención, favorecer la participación y dar sentido a lo que se trabaja. En esa línea, las experiencias artísticas fortalecen especialmente habilidades visual-espaciales y corporales, que resultan clave en el aprendizaje temprano (Gardner, 1983).

En el ámbito de comprensión y expresión del lenguaje, se integrará el Land Art como técnica plástica central, para acercar a los niños a las letras, los sonidos y la narración desde materiales del entorno. Actividades como formar letras con hojas y piedras, explorar texturas con pintura de dedos, elaborar collages naturales y realizar ilustraciones guiadas de un cuento con apoyo visual permiten que los niños reconozcan sonidos iniciales, amplíen vocabulario, mejoren la comprensión de secuencias simples y expresen ideas con mayor seguridad. Estas propuestas, además, refuerzan coordinación viso motriz y direccionalidad del trazo sin forzar escritura convencional, lo que resulta especialmente útil para quienes aún no consolidan bases.

En el ámbito de relaciones lógico-matemáticas, se trabajará con figuras sensoriales matemáticas, utilizando materiales manipulativos como plastilina, bloques y tiras o hilos para construir y comparar. A través de la elaboración de círculos, la construcción de torres altas y bajas y la formación de cadenas largas y cortas, los niños podrán reconocer formas, comparar tamaños, ordenar por longitud y sostener

secuencias sencillas, mientras desarrollan motricidad fina, control manual y lenguaje matemático básico.

Estas técnicas buscan convertir el aula en un espacio de aprendizaje significativo donde los niños se sientan capaces, participen con menos resistencia y avancen con mayor confianza, tanto en lenguaje como en matemáticas. El cierre con una pequeña galería de trabajos permitirá visibilizar los avances del grupo, reforzar la autoestima y dar un sentido de logro compartido, fortaleciendo también el vínculo entre el trabajo pedagógico del aula y el acompañamiento familiar.

5.3.2.1. Land Art

Tabla 9

Técnica Land Art

Sesión	Tiempo	Actividad Principal	Objetivo	Materiales	Rol Docente
20 min	Formas naturales : letras con hojas	Reconocer y nombrar el sonido inicial de palabras conocidas a partir de letras formadas con elementos naturales.	Hojas, piedras, palos	Patio/mesa exterior	Contar palmeando juntos
25 min	Pintura dedos texturas	Distinguir sonidos iniciales simples y asociarlos a	Pintura comestible, hojas	Mesas protegidas	Demostrar volúmenes

sensaciones
táctiles
mediante
exploración
guiada.

20 min	Collage natural	Ampliar vocabulario y describir elementos del entorno mientras clasifica por color o forma y fortalece coordinación viso motriz.	Hojas, flores, palos, goma, cartulinas	Mesas grupales	Liderar conteo rítmico
25 min	Ilustración de cuento con IA (visual thinking)	Comprender una secuencia simple del cuento y expresar oralmente ideas básicas apoyándose en imágenes.	Cuento con IA, cartón, crayones,	Círculo mesa, rincón tranquilo de arte	Nombrar números al pasar

Fuente: elaboración propia

Estas actividades buscan que el lenguaje se trabaje desde lo concreto y lo sensorial, porque a esta edad los niños aprenden mejor cuando pueden tocar, ver y construir. El Land Art permite que las letras y palabras tengan sentido, que el sonido se

practique sin presión y que el vocabulario se amplíe mientras los niños describen lo que están haciendo. Además, el collage y la ilustración del cuento ayudan a sostener la atención y a mejorar la comprensión, porque obligan a mirar con calma, organizar ideas y contar lo que pasó con frases simples, apoyándose en imágenes.

5.3.2.2. Figuras Sensoriales

Tabla 10

Técnica Figuras Sensoriales

Sesión	Tiempo	Actividad Principal	Objetivo	Materiales	Rol Docente
20 min	Círculos redondos con plastilina	Identificar y nombrar formas básicas al modelar figuras con las manos.	Plastilina natural	Mesas individuales	Modelar “redondo como el sol”, reforzar nombre de la forma.
25 min	Torres altas/bajas bloques	Comparar alturas usando lenguaje matemático inicial (alto/bajo) a partir de construcciones.	Bloques madera	Espacio suelo	Preguntar “¿cuál es más alto?”, guiar comparación con señalamiento.

20 min	Cadenas largas/cortas	Ordenar por longitud y usar términos “largo/corto” al construir secuencias con apoyo.	Hilos naturales	Mesas	Modelar “primero largo, luego corto”, ayudar a corregir sin cortar la fluidez. Ordenar "largo primero"
25 min	Galería formas: exponer creaciones	Describir su producción usando tamaño y forma en frases cortas, fortaleciendo lenguaje y noción matemática.	Trabajos grupales	Pared aula	Guiar “mi círculo grande”, dar turnos, valorar participación.

Fuente: elaboración propia

En estas sesiones la matemática se aprende con las manos y con el cuerpo, lo que hace más fácil que los niños comprendan ideas como forma, tamaño y comparación. La plastilina y los bloques ayudan a sostener la atención porque el niño está haciendo algo tangible, y al mismo tiempo permiten que la docente introduzca vocabulario matemático de manera natural. La galería final es importante porque cierra el proceso con sentido, les da una oportunidad de explicar lo que hicieron, refuerza la

confianza para hablar frente al grupo y deja evidencia clara de avances en lenguaje y en relaciones lógico-matemáticas.

5.3.3. Seguimiento y resultados a partir de las técnicas plásticas

El seguimiento se realizará en cada sesión mediante el análisis de los trabajos producidos por los niños y un registro breve del docente sobre su desempeño, considerando aspectos como comprensión de la consigna, tiempo de permanencia en la actividad, nivel de autonomía y forma de participación. Al cierre se incluirá una retroalimentación grupal corta, donde los niños comenten qué hicieron y qué les resultó más fácil o difícil, con apoyo de preguntas simples.

En cuatro semanas se espera un aumento de la participación y de la disposición para mantenerse en la tarea. En lenguaje, se prevé mayor familiaridad con sonidos iniciales, mejor uso de vocabulario y mayor claridad para explicar lo que hicieron en actividades como letras con elementos naturales, collage e ilustración del cuento. En matemáticas, se espera progreso en reconocimiento de formas y en comparaciones básicas (alto/bajo, grande/pequeño, largo/corto), así como mayor precisión al ordenar y describir sus producciones. Los productos del aula permitirán evidenciar avances y orientar refuerzos puntuales.

6. Conclusión

En conclusión, podemos afirmar que la intervención en los procesos psicolingüísticos en Inicial II requiere asumir el lenguaje como un proceso que se construye en la interacción y se fortalece con experiencias significativas y mediación pedagógica constante. La comprensión y la expresión oral dependen de bases como la percepción del habla y el procesamiento fonológico, y se consolidan cuando se trabajan de manera intencionada las conciencias lingüísticas, especialmente en edades de 4 a 5

años, donde se esperan avances claros en inteligibilidad, vocabulario, construcción de frases y comprensión de consignas.

A la vez, la presencia de factores de riesgo y señales de alerta obliga a sostener una observación cuidadosa y continua, diferenciando la variación esperable del desarrollo de posibles dificultades persistentes que requieran apoyo especializado. Por ello, resulta prioritario intervenir temprano con estrategias concretas, coherentes con el currículo, que refuercen el lenguaje y las relaciones lógico-matemáticas desde el juego, la comunicación cotidiana y una evaluación formativa que permita ajustar apoyos según las necesidades reales del grupo.

Por otra parte, la respuesta educativa propuesta para Inicial II del CEMEI Andalucía se organiza como un plan práctico y coherente que atiende el problema desde tres frentes que se complementan. El trabajo sistemático de funciones ejecutivas crea mejores condiciones para aprender porque ayuda a los niños a sostener la atención, seguir consignas, regular impulsos y adaptarse a las rutinas del aula. La campaña de sensibilización, por su parte, busca que las familias y los docentes compartan orientaciones claras y aplicables sobre el desarrollo del lenguaje, de modo que el acompañamiento no quede limitado al tiempo escolar y se refuerce con pequeñas acciones cotidianas. Finalmente, la secuencia didáctica integra lenguaje, comprensión y expresión emocional desde actividades cercanas a la edad, con repetición, lectura guiada de imágenes y recursos afectivos que fortalecen vocabulario, comprensión y participación. En conjunto, la propuesta no recarga la jornada, sino que se inserta en ella y ofrece una base realista para reducir brechas tempranas y sostener avances progresivos en comprensión y expresión del lenguaje.

Finalmente, las herramientas pedagógicas propuestas se ajustan a la realidad de Inicial II porque parten de lo que más funciona a esta edad: aprender haciendo, con el

cuerpo, los sentidos y la interacción. Las técnicas naturalistas acercan el lenguaje y la matemática a experiencias concretas del entorno, lo que favorece la atención, la participación y la comprensión sin presionar procesos formales. Las técnicas musicales aportan estructura y ritmo a la jornada, ordenan la dinámica grupal y fortalecen conciencia fonológica y nociones lógico-matemáticas de manera breve y repetible. Las técnicas plásticas, por su parte, permiten representar, construir y comunicar ideas desde lo visual y lo manipulativo, reforzando vocabulario, comprensión de secuencias y comparaciones básicas. En conjunto, estas estrategias crean más oportunidades reales de aprendizaje, ayudan a sostener el trabajo con niños que se distraen con facilidad y dejan evidencias claras para ajustar apoyos y sostener avances durante el proceso.

7. Referencias

- López Villa, J., & Lescay Blanco, D. M. (2023). Estrategia de comunicación para el desarrollo del lenguaje de los niños del subnivel II de Inicial. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (76), . Epub 30 de junio de 2023. Recuperado en 13 de enero de 2026, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382023000100001&lng=es&tlng=es.
- Quinga Nacimba, Y. C., Maurera Caballero, S. Y., & Guijarro Vines, J. S. (2022). ¿Qué tipo de material didáctico es empleado para el desarrollo del lenguaje en Educación Inicial?. *Revista Cognosis. ISSN 2588-0578*, 7(1), 55–68. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v7i1.4529>
- Guerrero, M. A., & Tejeda Díaz, R. (2022). Actividades Lúdicas Para El Desarrollo Del Pensamiento Lógico Matemático En Niños De Educación Inicial Ii. *REFCALE: Revista Electrónica Formación Y Calidad Educativa. ISSN 1390-9010*, 10(1), 107–122. Recuperado a partir de <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3580>
- Vera-Mendoza, A. D. R., & García-Murillo, G. R. (2023). Estrategia metodológica para el desarrollo de las relaciones lógico-matemáticas en el nivel de inicial. *Revista Científica Arbitrada De Investigación En Comunicación, Marketing Y Empresa REICOMUNICAR. ISSN 2737-6354.*, 6(11 Ed. esp.), 235-263. Recuperado a partir de <https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/129>
- Quito Cómo Vamos. (2025). *Informe de Calidad de Vida 2025*. Quito, Ecuador.
- Educación Quito. (s. f.). Dirección Metropolitana de Innovación y Gestión Educativa. Recuperado el 14 de diciembre de 2025, de <https://educacion.quito.gob.ec/direccion-metropolitana-de-innovacion-y-gestion-educativa/>

- Pichincha es Turismo. (s. f.). *10 datos curiosos de Quito*. Recuperado el 14 de diciembre de 2025, de <https://pichinchaesturismo.com/es-ec/pichincha/quito/tips-viajar/10-datos-curiosos-quito-al04i8e06>
- American Academy of Pediatrics. (2015, 21 de noviembre). *Logros del desarrollo: niños de 4 a 5 años de edad*. HealthyChildren.org.
<https://www.healthychildren.org/Spanish/ages-stages/preschool/Paginas/Developmental-Milestones-4-to-5-Year-Olds.aspx>
- Faas, A. E. (2018). *Psicología del desarrollo de la niñez*. Editorial Brujas.
<https://elibro.net/es/ereader/uteg/78809?page=228>
- Montagud Rubio, N. (2025, 22 de julio). *Etapas preoperacional: características de esta fase de desarrollo según Piaget*. Psicología y Mente.
<https://psicologiaymente.com/desarrollo/etapa-preoperacional>
- Yungan Allauca, E. A. (2023). *Método Montessori para la enseñanza del ámbito relaciones lógico matemático en niños y niñas de 4 a 5 años en el CEMEI “Andalucía”, período 2022-2023* [Trabajo de titulación, Universidad Central del Ecuador]. <https://www.dspace.uce.edu.ec/bitstreams/4396ac2e-9493-4574-86d7-997849917397/download>
- Alvear, E. (2023). Desarrollo Senso – Perceptivo. *Escuela internacional de gerencia Business School*.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)* (5.ª ed.). Editorial Médica Panamericana.
<https://www.federaciocatalanatdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>

- Andrade, P. M. (2017). La Conciencia Léxica En El Desarrollo De La Lecto- Escritura En Los Niños Y Niñas De Segundo Grado Básico De La Unidad Educativa "Chile " Parroquia Punin, Cantón Riobamba, Provincia De Chimborazo Período Lectivo 2014 - 2015. *Universidad Nacional De Chimborazo Facultad De Ciencias De La Educación Humanas Y Tecnológicas*.
- Angiono, V. A. Coscueta, M. P. & Fernández Reuter, C. (2019). *Manual de los trastornos de la comunicación, el lenguaje y el habla: una mirada interdisciplinaria en niños y adultos: (ed.)*. Editorial Brujas.
<https://elibro.net/es/ereader/uteq/117555?page=57>
- Aparicio Aznar, M. (Il.) & Igualada, A. (Il.). (2019). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia: (ed.)*. Editorial UOC.
<https://elibro.net/es/lc/uteq/titulos/106676>
- Asociación Española de Pediatría. (2022). *Trastornos del lenguaje, del habla y de la comunicación. Conceptos, clasificación y clínica* (Protocolos de la AEP, nº 3).
<https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/03.pdf>
- Ayres, J. (1998). *La integración sensorial y el niño*. Mexico : Trillas.
- Ayres, J. (2005). *Sensory Integration and the Child: Understanding Hidden Sensory*. USA: Western Psychological Service.
- Baddeley A. (2003). Working memory and language: an overview. *Journal of communication disorders*, 36(3), 189–208. [https://doi.org/10.1016/s0021-9924\(03\)00019-4](https://doi.org/10.1016/s0021-9924(03)00019-4)

- Beaudry, B. (2011). Problemas de aprendizaje en la infancia: La descoordinación motriz, la hiperactividad y las dificultades académicas desde el enfoque de la teoría de la integración sensorial.
- Bishop, D. V. (2014). *Developmental language disorders: Causes, characteristics, intervention and outcome*. Wiley-Blackwell.
doi:<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781119606987.ch9>
- Cadena, S. J. (2017). Estrategias Didácticas de iniciación a la lecto escritura en niños y niñas de educación inicial II. *Universidad Politécnica Selesiana Sede Quito*.
- Cain, K., & Oakhill, J. (Eds.). (2007). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. The Guilford Press.
- Carpio, M. J., & Moreira, L. H. (2022). Estrategias lúdicas en la conciencia semántica en niños de 4 a 5 años. *Universidad de Guayaquil - Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*.
- Chancay, V. N. (2020). Estrategias metodológicas en el desarrollo de las conciencias lingüísticas. *UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL: Facultad de Filosofía, Letras Y Ciencias De La Educación*.
- de Villa, A. (2018). El Enfoque de la Conciencia Lingüística. La reflexión crítica en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Ibero Americana de educación*, Vol.77 Núm. 2.
- Díez, M. del C., Pacheco Sanz, D. I., de Caso, A. M., García, J. N., & García-Martín, E. (2009). El desarrollo de los componentes del lenguaje desde aspectos psicolingüísticos. *INFAD Revista de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (2), 129–136.

EP.Psicología. (2021, noviembre 26). *Trastornos del lenguaje y comunicación*.

<https://eepsicologia.com/trastornos-del-lenguaje-comunicacion/>

García Hermoso, C. (2018). *Los sonidos de las palabras. Programa para el desarrollo de la conciencia fonológica en prelectores - Libro del alumno*: (1 ed.). Editorial CEPE. <https://elibro.net/es/lc/uteq/titulos/287958>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). *Currículo priorizado de educación inicial*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/Curriculo-priorizado-inicial.pdf>

Molinari Marotto, C. (2008). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*: (ed.). Eudeba. <https://elibro.net/es/lc/uteq/titulos/66161>

Murillo, Marielos (2019). El desarrollo de la conciencia fonológica: una propuesta para la cotidianeidad del aula. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(5). Disponible en <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss5/2>

Owens, R.E. Jr. (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: Pearson Education.

Padilla, G., & Yépez, E. (2021). La oralidad y las dimensiones del lenguaje en los infantes. *Revista Cognosis*, 6(1), 01–22.
<https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i0.1973>

Peláez, A., García, G., Ávila, M., & Erazo, C. (2020). Análisis de la prelectura en Educación Inicial. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 692–710. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.805>

- Pérez, E. (2013). Diagnóstico e intervención en las dificultades evolutivas del lenguaje oral. Barcelona: Lebón.
- Pueyo, S. (2019). Programa de intervención para la mejora del retraso simple del lenguaje mediante el juego simbólico. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/39358>
- Rivadeneira, R. E., Reyes, C. C., & León, R. B. (2024). Desarrollo temprano del lenguaje: conexiones significativas entre conciencia fonológica, vocabulario y pronunciación. *Revista Conrado*.
- Sánchez, L., Pérez, C., & Linares, J. (2011). Aproximación al concepto de conciencia morfológica: concepto, desarrollo y relación con la lectura y la escritura.
- Santamaría, Á. J. (2023). Desarrollo del lenguaje y sus factores de riesgo en niños y niñas. *Educación y Ciencia*, e15986.
- Santibáñez, E. (2004). *Psicolingüística de la interacción educativa. El uso del lenguaje en el aula*: (ed.). EUNSA. <https://elibro.net/es/lc/uteq/titulos/47428>
- Tallal P. (2004). Improving language and literacy is a matter of time. *Nature reviews. Neuroscience*, 5(9), 721–728. <https://doi.org/10.1038/nrn1499>
- Tubón Macías, E. G., Valladares Chasipanta, H. P., Murillo Cabezas, F. M., & Herrera Herrera, J. L. (2024, julio–septiembre). Enfoques psicolingüísticos sobre el desarrollo del lenguaje: Sus implicaciones en la enseñanza de la lengua. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual “ALCON”*, 4(4), 379–388. <https://soeici.org/index.php/alcon/article/view/271/493>

Universidad Andina Simón Bolívar. (2010). *Guía del docente: Lengua y Literatura.*

Segundo año. Programa Escuelas Lectoras, Área de Educación. Quito:

Ministerio de Educación del Ecuador.

Cristónal, G. D. (2018). Ambientes de aprendizaje no convencionales que promuevan el desarrollo integral de los niños de 3 a 5 años de los centros de educación inicial, provincia de Tungurahua ciudad de Baños Ecuador durante el año lectivo 2018.

García, N. C. (2023). Funciones ejecutivas en educación infantil, conceptualización, importancia, evaluación y experiencias empíricas. *ATHLOS. Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte.*

Marder, S. (2024). Las funciones ejecutivas y su relación con el aprendizaje escolar.

Marder, S. (Febrero 2024). *Las funciones ejecutivas y su relación con el aprendizaje escolar.* UIDE.

Marder, S. & Zabaleta, V. (Febrero 2023). *La alfabetización en la escuela: perspectivas en debate.* UIDE.

Santamaría, Á. J. (2023). Desarrollo del lenguaje y sus factores de riesgo en niños y niñas. *Educación y Ciencia*, e15986.

Rivadeneira, R. E., Reyes, C. C., & León, R. B. (2024). Desarrollo temprano del lenguaje: conexiones significativas entre conciencia fonológica, vocabulario y pronunciación. *Revista Conrado.*

- Aparicio Aznar, M. (Il.) & Igualada, A. (Il.). (2019). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia*: (ed.). Editorial UOC.
<https://elibro.net/es/lc/uteq/titulos/106676>
- Salazar-Almeida, P. A., Olmedo-Falconi, R. Á., Román-Proañó, J. V., & Valladares-Carvajal, N. P. (2023). Uso de bits de inteligencia para fortalecer el aprendizaje de lecto-escritura en educación inicial. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*.
- Marder, S. (2023). Las estrategias de aprendizaje y estudio. Abordaje psicopedagógico en el ámbito educativo. *Aprendera aprender*. UIDE.
- Aguilar, A. (2022). *Escribiendo y creando mi planeta: propuesta interdisciplinaria de lectoescritura y educación ambiental*. I.E. Policarpa Salavarrieta.
- Araiz Aina, I. (2024). *El “nuevo” arte del siglo XXI. El impacto de la IA como camino hacia nuevas vanguardias artísticas*. [Trabajo de fin de máster, Universidad de Oviedo]. Repositorio de la Universidad de Oviedo.
<https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/72781>
- Barreiro, M., Rodríguez, D., & Garrido, J. (2021). Land art, paisajes digitales y relaciones lógico-matemáticas en las experiencias de aprendizaje en Educación Inicial. *Revista RUNAE*, 6, 27–40.
<https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/487/561>
- Bellas Artes. (s. f.). *Cubismo: Qué es, características y claves para entenderlo*.
<https://www.bellas-artes.net/blog/cubismo/>
- Bermeo, A., Alimenti Bel, D., & Martínez, I. C. (2019, 22–23 de agosto). El método Suzuki y la práctica docente: mirada hacia un aprendizaje creativo [Ponencia].

- IV Jornadas Estudiantiles de Investigación en Disciplinas Artísticas y
Proyectuales (JEIDAP), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La
Plata, La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/85691>
- Cortijo Corella, G. (2024). Dislexia y musicoterapia: Una propuesta de intervención. En
J. Guerra Bustamante (Ed.), *Manual docente de psicología, musicoterapia y
contextos educativos como promotores de la salud mental y el bienestar
psicosocial* (pp. 97–114). Wanceulen S.L.
- Di Teodoro, A., & Romero Trallero, M. F. (2022). La geometría y el arte cubista como
estrategia de enseñanza del objeto fracción: Un nuevo enfoque. *Revista
Ecuatoriana de Investigación Educativa*, 1(1), 29–40.
[https://journal.espe.edu.ec/ojs/index.php/investigacion-
educativa/article/view/1563/2146](https://journal.espe.edu.ec/ojs/index.php/investigacion-educativa/article/view/1563/2146)
- Forero Martínez, B. E., & Ramírez Martínez, L. Y. (2022). *Técnicas gráfico-plásticas
como herramienta mediadora para estimular la capacidad creadora en niños y
niñas de 6 y 7 años* [Trabajo de especialización, Fundación Universitaria Los
Libertadores]. Repositorio Institucional Los Libertadores.
[https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/a5dfbaeb-4247-
4457-81b7-edf555316354/content](https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/a5dfbaeb-4247-4457-81b7-edf555316354/content)
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
<https://books.google.com/books?id=G0eQAAAAMAAJ>
- Gutiérrez Valderrama, M. (s. f.). *Influencia de las herramientas pedagógicas en el
proceso de enseñanza del inglés*. Fundación Universitaria Luis Amigó.
[https://www.funlam.edu.co/uploads/facultadeduacion/51_Influencia-
herramientas-pedagogicas.pdf](https://www.funlam.edu.co/uploads/facultadeduacion/51_Influencia-herramientas-pedagogicas.pdf)

- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Martínez Rodríguez, B. (2020, 21 de abril). Música y matemáticas ¿qué relación existe entre ambas? UNIR Revista. <https://www.unir.net/revista/musica/musica-y-matematicas-relacion/>
- Medeiros Neta, O. M. de. (2024). Educación y trabajo en las ideas pedagógicas de Rousseau, Pestalozzi y Montessori. *HOLOS*, 40(4), e17387. <https://doi.org/10.15628/holos.2024.17387>
- Miñan Aguacondo, D. C., & Espinoza Freire, E. E. (2020). La pedagogía musical como estrategia metodológica de motivación en el nivel inicial. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 454–460. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000500454
- Penagos-Castillo, A. V. (2024). El proceso de lectoescritura y las técnicas grafo-plásticas para su estimulación. *Episteme Koinonía*, 7(14), 189–206. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i14.4199>
- Puentes Chávez, D., & Fernández, A. (2021). Modelos de intervención naturalista y lenguaje infantil: Aproximación para una educación inclusiva. *Boletín Redipe*, 10(9), 223–236.
- Salvador Avendaño, A., Rubio Hernández, L., & Montuy Jiménez, E. (2024). Aportaciones pedagógicas de Heinrich Pestalozzi y Friedrich Fröbel en la educación infantil del Porfiriato. *Sociogénesis. Revista Digital de Divulgación Científica*, 7(7), 30–36. <https://www.uv.mx/sociogenesis/files/2024/10/Sociogenesis.->

[Aportacionespedagogicas-de-Heinrich-Pestalozzi-y-Friedrich-Frobel-en-la-educacion.pdf](#)

Siñani Alaro, E. S., & Siñani Alaro, E. O. (2024). Artes plásticas en la formación de estudiantes desde el uso de los textos de aprendizaje. *Mérito. Revista de Educación*, 6(17), 11–21.

<https://revistamerito.org/index.php/merito/article/view/1293/2745>

Sobel, D. (2004). Place-Based Education: Classrooms and Communities. Orion Society.

Tekman Education. (s. f.). *Bases pedagógicas*. Tekman Education. Recuperado el 30 de septiembre de 2025, de <https://www.tekmaneducation.com/bases-pedagogicas/>.

Tekman Education. (s. f.). *Ludiletras primaria*. Tekman Education. Recuperado el 30 de septiembre de 2025, de

<https://www.tekmaneducation.com/programa/ludiletras-primaria/>

UNIR Colombia. (2024, septiembre 5). *¿Qué es el Visual Thinking? Beneficios y cómo aplicarlo en clase*.

Zambrano-Villacis, M. G. (2025). La importancia de la educación inicial en el desarrollo cognitivo de niños de 3 a 5 años. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 161-173. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/167>

De Giorgi, S. (2000). *Mi vida en colores* [Tapa blanda]. Scholastic.

8. Anexos

Anexo 1.

Afiches para campaña de sensibilización





**A los 4 años, el lenguaje de tu hijo(a) es un superpoder en desarrollo.
¡Es la base de su futuro!**



ORACIONES COMPLETAS.

Importancia de la estimulación y detección temprana del lenguaje en niños

Prevención temprana garantiza un desarrollo lingüístico exitoso



Apoya el habla desde los primeros años

Anexo 2. Tarjetas para trabajar bits de inteligencia



ALEGRIA



ABURRIMIENTO



ENOJO



CONFUSION



TEMOR



TRISTEZA



ENVIDIA



NOSTALGIA

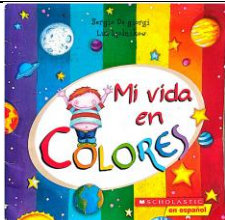


CARIÑO



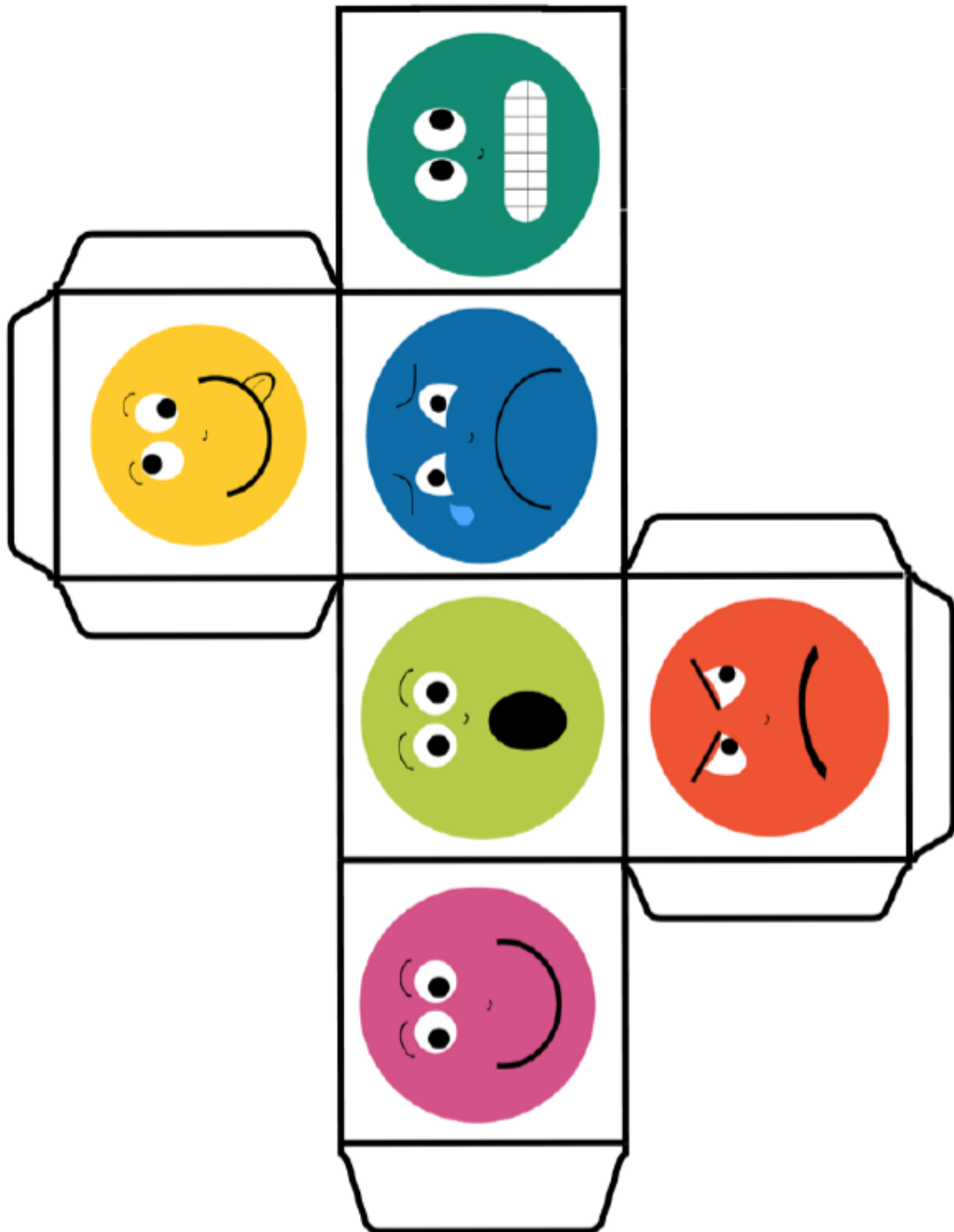
VERGÜENZA

Anexo 3. Ficha técnica del libro “Mi Vida en Colores”

Campo	Información
Título	Mi vida en colores
Autor	Sergio De Giorgi
Editorial	Scholastic
Formato	Tapa blanda
Año de publicación	2000 (1 de enero)
Idioma	Español
ISBN-10	0545011493
ISBN-13	978-0545011495
Descripción breve del contenido	Historia en primera persona en la que un niño describe situaciones cotidianas que le generan emociones y conductas, y las asocia a colores para identificarlas y comprenderlas.
Portada (imagen)	
Nota de uso académico	Este recurso se utiliza únicamente como apoyo didáctico dentro de la propuesta. No se reproduce el contenido completo por derechos de autor. La obra pertenece a su autor y editorial; la referencia completa consta en la bibliografía.

Anexo 4. Plantilla para armar cubo

Cubo de emociones



Nombre:

Coloca brillantina de colores para representar tus emociones.

MI PÓCIMA SECRETA DE EMOCIONES

