

Entidad Editora



NEXA EDITORES

INTERNACIONAL

Revista Científica Multidisciplinaria

NEXA

ISSN: 3151-8524 VOL. 1, NO. 1 JUL - DIC 2026

Publicación continua con cierre Semestral



CIENCIAS
SOCIALES Y
HUMANIDADES

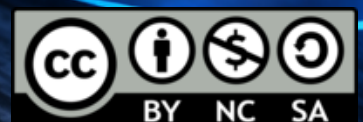


INGENIERÍA Y
TECNOLOGÍA



EDUCACIÓN
CIENCIAS
BÁSICAS

www.revistanexa.com





Editada por: NEXA EDITORES
Nexa Editores Casa Editorial Internacional - Nexapress S.A.S.
Portoviejo - Ecuador
Julio, 2026

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0. Los autores mantienen los derechos sobre los artículos y por tanto son libres de compartir, copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente la obra.



Equipo Editorial

Directora / Editora en Jefe
Mgs. Paquita Alejandra Cuadros García, PhD(c).,
NEXA EDITORES, Ecuador
editorial@revistanexa.com

Editora Asociada - Educación y Ciencias
Mgs. Patricia Priscila Benalcázar Cordova
Investigadora Independiente, Ecuador

Editora Asociada - Ingenierías y Tecnología
Ing. Lady Katherine Guerrero Amaya
Universidad Técnica de Machala, Ecuador

Comité Científico

Dra. Mayra Tatiana Acosta Yela, PhD
Universidad Técnica de Machala, Ecuador

Mgs. Cristian Stalin Sancho López, PhD(c).
Instituto Superior Tecnológico Huaquillas, Ecuador

Mgs. Pablo Augusto Quijije Mejia
Escuela Superior Politécnica del Litoral, Ecuador

Mgs. Gicela Carola Aguilar Mora
Universidad Técnica de Machala, Ecuador

Mgs. Fernanda Elizabeth Manosalvas Durán
Instituto Tecnológico Superior Universitario del Azuay, Ecuador

Mgs. Sayonara Elizabeth Morejón Calixto
Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

Mgs. Gloria Isabel Pinos Arizaga
Instituto Tecnológico Superior Universitario del Azuay, Ecuador

Mgs. Johana Paola Quevedo Castillo
Instituto Tecnológico Superior Universitario del Azuay, Ecuador

Mgs. Luis Enrique Portocarreño Cruz
Instituto Tecnológico Superior Universitario del Azuay, Ecuador

Mgs. Jorge Patricio Chuya Sumba
Instituto Tecnológico Superior Universitario del Azuay, Ecuador

Mgs. Ruth Esther Peñafiel Villarreal
Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador

Comité Científico Internacional

Mgs. Juan Carlos Lázaró Guillermo
Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia, Perú

Dr. José Luis Yovera Yecerra, PhD
Centro Nacional de Tecnología Química, Venezuela

Lcda. Oiraly Cecilia Chirinos Macho
Universidad Politécnica Territorial del Zulia, Venezuela

Dra. Maria Tereza Hernandez, PhD.
Floral Global University, Estados Unidos

Dr. Antonio Castillo Esparcia, PhD.
Universidad de Málaga, España

Dra. Judith Martínez Alonzo, PhD.
Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana

Dr. René Edmundo Cuevas Valencia, PhD.
Universidad Autónoma de Guerrero, México

Modelos de integración de las dimensiones formativas del docente en la educación inicial y continua

Jesús Ramón Fernández Leyva¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8049-3485>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: jesus.fernandez@utm.edu.ec

Silvia Monserrate Suástegui Solórzano

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2883-8748>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: silvia.suastegui@utm.edu.ec

Jimmy Andrés Moreira Bravo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3221-8851>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: jimmy.moreira@utm.edu.ec

Glenda Ivonne Alcívar Moreira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2230-7735>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: glenda.alcivar@utm.edu.ec

José Javier Bravo Bazurto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8434-2125>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: jose.bravo@utm.edu.ec

Recibido: 04-mar-2026 – **Publicado:** 01-jul-2026

¹ Autor Principal

Correspondencia: jesus.fernandez@utm.edu.ec



Atribución-NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Resumen

La formación docente, tanto en su etapa inicial como en su desarrollo profesional continuo, representa un pilar esencial para garantizar la calidad educativa y responder de manera efectiva a las exigencias cambiantes del contexto social, tecnológico y laboral. A medida que la educación evoluciona, también lo hacen las competencias que se esperan de los docentes, lo que vuelve necesario revisar y fortalecer los modelos de formación existentes. En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo analizar la literatura científica sobre los modelos que integran distintas dimensiones formativas del docente en programas de formación, con el fin de identificar sus principales componentes, niveles, indicadores y tipos de validación. Para alcanzar este propósito, se desarrolló una revisión bibliográfica que permitió sistematizar, comparar y reflexionar sobre diversas propuestas teóricas y metodológicas presentes en investigaciones previas. Los hallazgos muestran que los modelos analizados incorporan múltiples dimensiones, entre ellas las pedagógicas, didácticas, evaluativas y, en algunos casos, socioemocionales y tecnológicas. Estas dimensiones se organizan en niveles progresivos que abarcan desde competencias básicas hasta el desarrollo de prácticas reflexivas, críticas y contextualizadas. No obstante, también se evidenció una importante variabilidad en la definición de indicadores y en los métodos utilizados para validar los modelos. Predominan las validaciones cualitativas, basadas en el juicio de expertos, mientras que las validaciones empíricas y cuantitativas son menos frecuentes, lo que limita la generalización de los resultados. En conclusión, se identifica la necesidad de consolidar modelos de formación docente más integrales, coherentes y respaldados por evidencia empírica sólida. Esto no solo contribuiría a mejorar la calidad de los programas formativos, sino que también permitiría una mejor adaptación a las demandas actuales

del sistema educativo, fortaleciendo así el desarrollo profesional docente y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Modelos formativos, dimensiones docentes, formación inicial y continua, componentes e indicadores, validación de modelo

Models for the integration of teacher training dimensions in initial and continuous education

Abstract

Teacher training, both in its initial stage and throughout continuous professional development, represents a fundamental pillar for ensuring educational quality and effectively responding to the changing demands of the social, technological, and labor context. As education evolves, so do the competencies expected of teachers, making it necessary to review and strengthen existing training models. In this regard, this article aims to analyze the scientific literature on models that integrate different dimensions of teacher training within educational programs, in order to identify their main components, levels, indicators, and types of validation. To achieve this objective, a bibliographic review was conducted, allowing for the systematization, comparison, and reflection on various theoretical and methodological approaches presented in previous research. The findings show that the analyzed models incorporate multiple dimensions, including pedagogical, didactic, and evaluative aspects, as well as, in some cases, socio-emotional and technological components. These dimensions are organized into progressive levels that range from basic competencies to the development of reflective, critical, and context-based practices.

However, significant variability was also observed in the definition of indicators and in the methods used to validate the models. Qualitative validations, based on expert judgment, predominate, while empirical and quantitative validations are less frequent, which limits the generalizability of the results. In conclusion, there is a clear need to consolidate more comprehensive, coherent, and empirically supported teacher training models. This would not only contribute to improving the quality of training programs but also enable better adaptation to the current demands of the educational system, thereby strengthening teachers' professional development and their impact on teaching and learning processes.

Keywords: Training models, teaching dimensions, initial and continuous training, components and indicators, model validation

Introducción

La formación docente, entendida como un proceso integral, continuo y situado, se reconoce hoy como un eje estratégico para la mejora de la calidad educativa, articulando dimensiones personales, profesionales e institucionales a lo largo de la formación inicial, la inducción y el desarrollo profesional continuo (Jaime-Manzanarez, 2025; Martínez Rodríguez & Cepeda Jiménez, 2025). En este marco, diversos sistemas educativos han impulsado modelos de competencias docentes que integran dimensiones pedagógicas, disciplinares, socioemocionales y digitales, buscando orientar tanto el diseño curricular de la formación inicial como los programas de formación continua (Díaz Aldagalán Sánchez, Jurado Jiménez & Gabari Gambarte, 2025; Ramírez Achoy, 2025).

Uno de los campos donde esta integración se ha explicitado con mayor claridad es la competencia digital docente, en la que múltiples modelos proponen marcos

dimensionales, niveles de desempeño e indicadores que sirven de guía para la formación y evaluación del profesorado, tanto en contextos de educación inicial como continua (Jiménez Hernández, Muñoz Sánchez & Sánchez Giménez, 2021). Estos desarrollos teóricos y aplicados evidencian la necesidad de contar con modelos integrales que articulen distintas dimensiones formativas del docente y que, además, dispongan de validaciones sólidas que respalden su uso en la planificación y evaluación de programas formativos.

En los últimos años se han publicado estudios que proponen o sistematizan modelos de integración de dimensiones formativas del profesorado. En el ámbito de la competencia digital, Revelo Rosero, Revuelta Domínguez y González-Garcés (2018) desarrollan un modelo de integración de la competencia digital docente universitaria en la enseñanza de la matemática, estructurado en cuatro dimensiones (competencial, dominio cognitivo del aprendizaje, dominio/uso/innovación práctico-didáctico y niveles de dominio) y organizado en tres niveles de complejidad (básico, intermedio y avanzado) con 44 indicadores, validado mediante juicio de expertos. Complementariamente, Jiménez Hernández et al. (2021) realizan una revisión sistemática de los modelos más utilizados de competencia digital docente, identificando sus dimensiones, finalidades, ámbitos de aplicación y evidencias empíricas, y destacando su uso como guías para la formación inicial y continua.

Más allá de lo digital, Ramírez Achoy (2025) propone un modelo de formación inicial crítica en Estudios Sociales que integra dimensiones curriculares, teóricas e investigativas, articuladas en torno a la relación teoría–praxis y a la concepción del docente como intelectual crítico. Este modelo explicita dimensiones de la formación docente en América Latina y las vincula con la organización de programas de estudio y

con el desarrollo de prácticas reflexivas, mostrando cómo los componentes y ejes del modelo buscan incidir tanto en la formación inicial universitaria como en la práctica escolar. De manera convergente, investigaciones sobre formación continua resaltan modelos o estrategias que articulan dimensiones didácticas, comunicativas y ético-profesionales con las condiciones institucionales e históricas en las que el profesorado desarrolla su carrera (Martínez Rodríguez & Cepeda Jiménez, 2025; Jaime-Manzanarez, 2025).

Pese a estos avances, la literatura reciente evidencia vacíos relevantes. En primer lugar, las revisiones sistemáticas sobre competencia digital docente, aunque detallan dimensiones y ámbitos de aplicación, muestran una gran diversidad de modelos y enfoques, sin una síntesis comparativa que integre de manera sistemática sus componentes, niveles e indicadores ni los tipos de validación empleados (Jiménez Hernández et al., 2021). En segundo lugar, muchos modelos de formación inicial crítica o contextualizada describen dimensiones formativas (currículo en la práctica, teoría, investigación, agencia docente), pero no siempre formalizan niveles de desarrollo ni matrices de indicadores claramente operativos, lo que dificulta su transferencia a programas de formación continua y su evaluación empírica rigurosa (Ramírez Achoy, 2025; Díaz Aldagalán Sánchez et al., 2025).

En tercer lugar, diversos estudios sobre formación continua destacan la importancia de integrar dimensiones personales, profesionales y organizativas del desarrollo docente, pero suelen presentar modelos conceptuales o estrategias sin detallar procesos de validación sistemática (por ejemplo, procedimientos de validación de contenido, análisis de fiabilidad o estudios de impacto longitudinal), lo que limita la robustez de las propuestas como marcos generales de integración de dimensiones

formativas (Martínez Rodríguez & Cepeda Jiménez, 2025; Jaime-Manzanarez, 2025). Estos vacíos justifican la necesidad de una revisión que mapee y compare los modelos existentes, identifique sus componentes, niveles e indicadores y examine de forma explícita el tipo de validación reportada. En la Tabla 1 se presenta una síntesis de estos aportes recientes y las brechas detectadas.

Tabla 1

Tabla sintética de aportes y vacíos recientes

Aporte principal a			
Enfoque/modelo	dimensiones formativas	Vacío identificado	Citaciones
Dimensiones y niveles			
Modelo de CDD en matemática universitaria	claramente definidos; 44 indicadores; validación por expertos	Falta comparación con otros modelos y análisis de impacto formativo	Revelo Rosero et al., 2018
Revisión de modelos de CDD	Estado del arte de modelos, dimensiones y usos formativos	Ausencia de síntesis comparativa de componentes, niveles e indicadores y tipos de validación	Jiménez Hernández et al., 2021
		Escasa formalización de niveles/indicadores y	Ramírez Achoy, 2025
Modelo de FI crítica en Estudios Sociales	Integración de dimensiones		

Aporte principal a			
Enfoque/modelo	dimensiones formativas	Vacío identificado	Citaciones
	curriculares, teóricas e investigativas; énfasis en teoría–praxis	articulación con formación continua	

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

En respuesta a estos vacíos, el presente artículo tiene como objetivo analizar la literatura científica sobre los modelos existentes de integración de dimensiones formativas del docente en programas de formación inicial y continua, identificando sus componentes, niveles e indicadores, y el tipo de validación reportada. Este objetivo busca ofrecer una síntesis crítica que permita: a) clarificar cómo se conceptualizan y articulan las dimensiones formativas en diferentes modelos, b) visibilizar la existencia (o ausencia) de niveles e indicadores operativos que orienten la planificación y evaluación de la formación docente, y c) valorar la solidez de los procesos de validación disponibles, aportando así bases teóricas y metodológicas para el diseño, ajuste y evaluación de futuros modelos de formación del profesorado.

Metodología

Se realizó un estudio de tipo revisión bibliográfica con enfoque descriptivo y analítico, orientado a analizar la literatura científica sobre los modelos existentes de integración de dimensiones formativas del docente en programas de formación inicial y continua, identificando sus componentes, niveles e indicadores, y el tipo de validación

reportada. La revisión se centró en estudios publicados en revistas científicas y documentos académicos indexados en bases de datos especializadas en educación y ciencias sociales.

Proceso de Búsqueda y Selección de Fuentes

La búsqueda de información se llevó a cabo entre octubre de 2025 y febrero de 2026, utilizando como principales bases de datos: Scopus, Web of Science, ERIC, Scielo y Dialnet, complementadas con búsquedas en Google Scholar para localizar literatura adicional relevante.

Se emplearon estrategias de búsqueda combinando descriptores en español e inglés, utilizando operadores booleanos (AND, OR) y truncamientos cuando fue pertinente. Entre las principales cadenas de búsqueda se consideraron, a modo de ejemplo:

- “dimensiones formativas del docente” AND “formación inicial” AND “formación continua”
- “teacher formative dimensions” AND “initial teacher education” AND “continuing professional development”
- “modelos de integración” AND “competencias docentes” AND “educación superior”
- “teacher education models” AND “integrated dimensions” AND “validation”

Asimismo, se utilizaron términos controlados de tesauros especializados (por ejemplo, ERIC Thesaurus) cuando estuvieron disponibles. La búsqueda se limitó a estudios publicados en los últimos 5 años, sin restringir inicialmente el idioma, aunque se priorizaron trabajos en español e inglés por su pertinencia al contexto de la investigación.

Los resultados identificados en cada base de datos fueron exportados al gestor bibliográfico Zotero para eliminar duplicados y facilitar la organización y clasificación de los documentos. El proceso de selección se realizó en dos fases:

1. Revisión de títulos y resúmenes para excluir estudios claramente no relacionados con el objetivo de la revisión.
2. Lectura a texto completo de los documentos potencialmente elegibles, verificando su alineación con el tema de los modelos de integración de dimensiones formativas del docente en programas de formación inicial y continua.

Criterios de Inclusión y Exclusión

Para garantizar la pertinencia y calidad de la evidencia recopilada, se definieron previamente los siguientes criterios de inclusión:

1. Tipo de publicación:
 - Artículos publicados en revistas científicas arbitradas.
 - Tesis de maestría o doctorado y capítulos de libro académico cuando presentaran modelos claramente definidos y fundamentados.
 - Documentos de investigación que describieran explícitamente modelos, marcos conceptuales o propuestas de integración de dimensiones formativas del docente en programas de formación inicial y/o continua.
2. Contenido y relevancia temática:
 - Estudios que abordaran de manera central las dimensiones formativas del docente (por ejemplo, pedagógica, didáctica, ética, investigativa, tecnológica, socioemocional) y su integración en programas de formación.
 - Trabajos que describieran componentes, niveles o indicadores del modelo formativo.

- Investigaciones que reportaran algún tipo de validación (teórica, de contenido, empírica, mediante juicio de expertos, análisis factorial u otros procedimientos).
3. Calidad y rigor metodológico:
- Estudios con una descripción metodológica clara (diseño, muestra o corpus, procedimientos de análisis).
 - Publicaciones en revistas con proceso de revisión por pares o en repositorios académicos reconocidos.
 - Coherencia entre objetivos, marco teórico, método y resultados.
4. Ámbito y población de interés:
- Investigaciones relacionadas con formación docente en educación superior, con énfasis en programas de formación inicial (por ejemplo, carreras de Educación, Pedagogía) y formación continua (por ejemplo, programas de actualización, diplomados, desarrollo profesional docente).
 - Estudios que, aunque no se circunscribieran exclusivamente a la educación inicial, ofrecieran modelos transferibles o aplicables a dicho nivel educativo.
5. Periodo y idioma:
- Publicaciones comprendidas entre 2022 y 2026, con el propósito de recoger los desarrollos más recientes y pertinentes al estado del arte actual.
 - Textos en español o inglés con acceso al texto completo.

En cuanto a los criterios de exclusión, se descartaron:

1. Publicaciones como editoriales, reseñas de libros, notas técnicas, informes sin sustento metodológico claro o documentos de opinión sin base empírica o teórica suficientemente desarrollada.
2. Estudios centrados exclusivamente en descripción de programas de formación sin plantear un modelo explícito de integración de dimensiones formativas.
3. Investigaciones que abordaran competencias o desempeños docentes de manera fragmentada, sin articularlos en un modelo de integración de dimensiones.
4. Trabajos que no presentaran información suficiente para identificar componentes, niveles, indicadores o procesos de validación del modelo.
5. Documentos duplicados entre bases de datos o versiones preliminares de artículos ya publicados y revisados por pares.

El proceso de selección se registró de manera sistemática, documentando el número de estudios identificados, seleccionados y excluidos en cada fase, junto con las razones de exclusión, a fin de garantizar la transparencia y reproducibilidad del método seguido en esta revisión bibliográfica.

Resultados

Pregunta de Investigación 1: Modelos de Competencia Digital Docente y sus Componentes

¿Qué componentes y dimensiones formativas integran los modelos de competencia digital docente en la formación inicial y continua? Para responder a esta interrogante, se analizaron los hallazgos de la literatura científica. Los estudios recientes sobre competencia digital docente evidencian modelos que articulan dimensiones

técnicas, pedagógicas y de desarrollo profesional continuo. Pozo-Sánchez et al. proponen un modelo estructurado en seis dimensiones de competencia digital (información y alfabetización digital, comunicación, creación de contenidos, seguridad, resolución de problemas y desarrollo profesional), operacionalizadas mediante un cuestionario validado psicométricamente aplicado a 520 docentes de educación infantil, primaria y secundaria (Sánchez et al., 2020). A través de un diseño cuantitativo descriptivo-correlacional, el estudio muestra cómo variables como la etapa educativa, la experiencia y el nivel de formación continua inciden en los niveles de competencia digital, configurando un modelo que integra tanto dimensiones formativas personales (formación continua, experiencia) como dimensiones funcionales (uso pedagógico de tecnologías) (Sánchez et al., 2020).

López-Belmonte et al. analizan, mediante un diseño cuantitativo descriptivo-correlacional con 627 docentes de formación profesional, un modelo que vincula el nivel de competencia digital con la implementación de metodologías de blended learning (López-Belmonte et al., 2020). El instrumento, también validado mediante juicio de expertos y análisis factorial, organiza la competencia digital en varias dimensiones que abarcan el dominio tecnológico, la planificación didáctica mediada por TIC y la evaluación en entornos mixtos (López-Belmonte et al., 2020). Entre los vacíos temáticos comunes se identifica la escasa explicitación de niveles de progresión formativa (inicial–avanzado) y la limitada descripción de indicadores específicos para formación inicial versus formación continua, así como la falta de modelos de integración que combinen competencia digital con otras dimensiones formativas (ética, socioemocional, investigativa) en un marco holístico (Sánchez et al., 2020; López-Belmonte et al., 2020).

Pregunta de Investigación 2: Dimensiones Interculturales y Ciudadanas en la Formación Inicial

¿Cómo se estructuran los niveles e indicadores de las dimensiones interculturales y ciudadanas en modelos de formación inicial docente? La integración de dimensiones interculturales en la formación inicial docente se observa en modelos que combinan componentes cognitivos, afectivos y conductuales. Henríquez et al. emplean un diseño cuantitativo descriptivo-comparativo con 270 estudiantes de pedagogía en educación parvularia y básica, utilizando la Escala de Inteligencia Cultural para describir competencias cognitivas, afectivas y comportamentales requeridas para atender la diversidad sociocultural (Henríquez et al., 2019). El estudio identifica niveles diferenciados de desempeño en estas dimensiones y propone la incorporación explícita y transversal de la diversidad cultural en los currículos, sugiriendo programas de desarrollo de la comunicación intercultural como estrategia formativa central (Henríquez et al., 2019). Sin embargo, los indicadores se presentan más como descriptores de competencia que como un modelo formal con niveles progresivos y mecanismos sistemáticos de validación.

En el ámbito de la formación ciudadana, Garrido Contreras y Morales caracterizan, mediante una investigación cualitativa basada en self-study y análisis documental, un modelo de formación ciudadana en un programa de pedagogía en Historia y Ciencias Sociales (Contreras & Morales, 2020). El modelo articula etapas de vinculación con la escuela, actividades de aprendizaje político crítico y procesos de reflexión conjunta, identificando componentes como relación con actores escolares, diseño de actividades situadas y evaluación crítica de la experiencia (Contreras & Morales, 2020). Aunque se describen ámbitos del modelo y su evaluación, los niveles e

indicadores permanecen implícitos y se apoyan más en la reflexividad docente que en un sistema estandarizado de indicadores medibles. Ambos trabajos muestran avances en la conceptualización de dimensiones interculturales y ciudadanas, pero evidencian vacíos en la formalización de niveles, en la construcción de indicadores operativos y en la validación cuantitativa de estos modelos (Contreras & Morales, 2020; Henríquez et al., 2019).

Pregunta de Investigación 3: Validación de Modelos de Competencias Formativas en Formación Inicial

¿Qué tipos de validación se reportan en los modelos de competencias formativas del docente en formación inicial y cómo se relacionan con su aplicación en contextos reales? En respuesta a esta pregunta indicamos que la validación de instrumentos y modelos de competencia mediática y formativa en docentes en formación se ha fortalecido metodológicamente en los últimos años. Mateus et al. desarrollan y validan un cuestionario de autopercepción de competencia mediática dirigido a 501 estudiantes de educación en Perú, siguiendo un diseño cuantitativo de validación de instrumentos (Mateus et al., 2019). El estudio reporta evidencia de coherencia interna, validez de constructo y fiabilidad, y confirma la multidimensionalidad de la competencia mediática, abarcando dimensiones como análisis crítico, producción de mensajes y participación en entornos mediáticos (Mateus et al., 2019). Pese a la solidez estadística, el trabajo se concentra en la validación psicométrica y deja menos explorada la conexión entre los niveles de competencia identificados y su integración explícita en modelos curriculares de formación inicial o en prácticas situadas de aula.

En el campo de la competencia científico tecnológica, Tadeu analiza, mediante un diseño descriptivo-correlacional y un cuestionario ad hoc de 30 ítems, la autopercepción

de futuros docentes sobre su capacidad para integrar las TIC en el aula (Tadeu, 2020). Los resultados muestran que los estudiantes se perciben tecnológicamente competentes, pero reconocen dificultades para traducir esa competencia en integración didáctica efectiva, lo que revela una brecha entre el dominio tecnológico declarado y los indicadores de aplicación pedagógica (Tadeu, 2020). Aunque el instrumento recoge actitudes, valoraciones y percepción de preparación, el tipo de validación reportada se centra en la consistencia interna y relaciones entre variables, sin detallarse procesos avanzados (p. ej., validez de criterio con desempeño observado). Ambos estudios evidencian el esfuerzo por validar modelos de competencia mediática y científico tecnológica, pero ponen de manifiesto vacíos en la triangulación con datos de desempeño real, en la validación longitudinal y en la articulación explícita de estos modelos con programas de formación continua (Tadeu, 2020; Mateus et al., 2019). La Tabla 2 condensa los modelos analizados y sus respectivos mecanismos de validación.

Tabla 2

Resumen de modelos formativos y tipos de validación reportados

Pregunta / foco	Dimensiones o componentes clave	Tipo de validación principal	Citas
Competencia digital docente	6 dimensiones digitales; factores personales y formativos	Juicio de expertos, AFE, fiabilidad	(Sánchez et al., 2020; López-Belmonte et al., 2020)

Pregunta / foco	Dimensiones o componentes clave	Tipo de validación principal	Citas
Intercultural y ciudadana	Cognitiva, afectiva, conductual; vinculación escuela-universidad	Descriptiva, reflexiva, sin psicometría formal	(Contreras & Morales, 2020; Henríquez et al., 2019)
Competencia mediática y científico-tecnológica	Multidimensionalidad mediática; autopercepción TIC	Validez de constructo, consistencia interna	(Tadeu, 2020; Mateus et al., 2019)

Nota: Resumen de modelos analizados en el periodo 2019-2025.

Discusión

Los resultados de esta revisión muestran que los modelos de integración de dimensiones formativas del docente en programas de formación inicial y continua se han desarrollado de forma más sólida en el campo de la competencia digital y, en menor medida, en dimensiones ciudadanas e interculturales. En el ámbito digital, se identifican marcos con componentes bien definidos, niveles y numerosos indicadores, aunque con desarrollo desigual entre dimensiones pedagógicas y evaluativas, convergiendo así con los hallazgos de revisiones previas sobre competencia digital docente, que evidencian una fuerte orientación hacia lo técnico instrumental y la alfabetización informacional, pero menor consolidación en la integración didáctica y evaluativa de la tecnología (Jiménez-

Hernández et al., 2021; Suárez-Guerrero et al., 2021). Al mismo tiempo, los resultados de esta revisión indican una escasa formalización de niveles de progresión e indicadores operativos en modelos relacionados con la formación ciudadana e intercultural, lo que converge con análisis curriculares que señalan inconsistencias y vacíos en la traducción de competencias cívicas y de diversidad a marcos estructurados con indicadores verificables (Garrido Contreras & Morales, 2020; Morales González et al., 2020).

En relación con los tipos de validación, los modelos de competencias formativas se apoyan con frecuencia en procedimientos de validación psicométrica (validez de constructo, consistencia interna), especialmente en instrumentos sobre competencia digital y mediática, lo que coincide con estudios que han mostrado la robustez estadística de escalas de competencia digital y de presencia docente en entornos virtuales (Ballesteros Velázquez et al., 2019; Marimon-Martí et al., 2023). Sin embargo, la revisión confirma que persisten brechas importantes en la validación basada en el desempeño real y en la triangulación con evidencias de práctica en aula, en línea con otras revisiones sistemáticas que advierten la prevalencia de diseños descriptivos o de autopercepción y la escasez de estudios que conecten explícitamente los niveles de competencia declarados con la mejora efectiva de la enseñanza y el aprendizaje (Cejás-León & Navío-Gámez, 2018; Rodríguez Castillo & De la Cruz Flores, 2025). Esta divergencia entre la solidez psicométrica y la débil validación ecológica sugiere que el campo se encuentra en una fase intermedia de desarrollo, con instrumentos fiables, pero marcos de integración curricular y de seguimiento longitudinal aún incipientes.

Los resultados también muestran que, aunque se han diseñado perfiles y matrices de indicadores para la formación inicial, la articulación sistemática entre formación inicial y continua sigue siendo limitada. Este hallazgo converge parcialmente con estudios que

evidencian una creciente atención a la competencia digital en la formación inicial, pero con lógicas y estándares no siempre coherentes con los que orientan la formación continua o el desarrollo profesional en servicio (Revelo Rosero et al., 2018; Aguilar-Valdés et al., 2024). A diferencia de algunas revisiones de alcance sobre formadores de docentes, que observan progresos más claros en el diseño de trayectorias de desarrollo profesional y temas emergentes (didáctica, pensamiento del formador, desarrollo profesional) (Aguilar-Valdés et al., 2024), la presente revisión pone de manifiesto que los modelos analizados aún no consolidan circuitos integrados de progresión entre la etapa inicial y la formación permanente, ni explicitan suficientemente los indicadores de logro esperados en cada tramo.

Limitaciones del Estudio

Entre las principales limitaciones de esta revisión se encuentra, en primer lugar, la dependencia de estudios publicados principalmente en español e inglés y en bases de datos seleccionadas, lo que puede haber dejado fuera modelos relevantes desarrollados en otros idiomas o en literatura gris. Esta restricción idiomática y de indexación es similar a la señalada en otras revisiones sistemáticas en educación, donde los criterios de inclusión y la selección de bases de datos condicionan el mapa de evidencias disponible (Jiménez-Hernández et al., 2021; Jara Ramírez & Palacios Vanegas, 2025). En segundo lugar, el énfasis en diseños empíricos recientes excluyó revisiones y modelos clásicos que podrían aportar una perspectiva histórica más amplia sobre la evolución de las dimensiones formativas y sus indicadores. En tercer lugar, la heterogeneidad de enfoques metodológicos, contextos educativos y niveles formativos impidió realizar comparaciones cuantitativas o metaanalíticas, limitando el análisis a una síntesis cualitativa de patrones y vacíos. Finalmente, no se aplicó una evaluación sistemática de

la calidad metodológica de todos los estudios incluidos, lo que puede afectar la solidez de algunas inferencias y restringe la generalización de los hallazgos, tal como también reconocen revisiones de alcance recientes en formación docente (Aguilar-Valdés et al., 2024).

Recomendaciones para Futuras Investigaciones

A partir de estos resultados y limitaciones, futuras investigaciones deberían avanzar en al menos tres direcciones. En primer lugar, se requiere el diseño de modelos integrados de dimensiones formativas que articulen la formación inicial y continua del profesorado, con trayectorias explícitas de progresión, niveles claramente definidos e indicadores observables que vayan más allá de la autopercepción e incorporen evidencias de desempeño en contextos reales de enseñanza (Revelo Rosero et al., 2018; Cejas-León & Navío-Gámez, 2018). En segundo lugar, es necesario combinar la validación psicométrica de instrumentos con diseños longitudinales, estudios de caso y enfoques mixtos que permitan relacionar los niveles de competencia alcanzados con resultados concretos en la calidad de la enseñanza, el aprendizaje del alumnado y la mejora de prácticas evaluativas y formativas (Ballesteros Velázquez et al., 2019; Jara Ramírez & Palacios Vanegas, 2025). En tercer lugar, se recomienda diversificar las dimensiones analizadas, incorporando de manera más sistemática competencias ciudadanas, interculturales, éticas y de pensamiento crítico, que en la literatura aparecen conceptualizadas, pero menos formalizadas en términos de niveles e indicadores operativos (Garrido Contreras & Morales, 2020; Bezanilla Albisua et al., 2018).

Asimismo, futuras revisiones podrían ampliar el espectro de fuentes incluyendo literatura gris, documentos de política pública y marcos institucionales, lo que permitiría una visión más completa de cómo se integran estas dimensiones formativas en los

sistemas de formación docente. La adopción de protocolos de evaluación de calidad metodológica, como los propuestos en PRISMA y PRISMA ScR, contribuiría a fortalecer la robustez de las conclusiones y a jerarquizar la evidencia disponible (Page et al., 2021; Aguilar-Valdés et al., 2024). Finalmente, sería pertinente desarrollar estudios comparados entre países y regiones que exploren cómo las características de los sistemas educativos, las políticas de formación y los recursos institucionales condicionan la implementación y validación de estos modelos, generando así bases empíricas más sólidas para la formulación de lineamientos internacionales de integración de dimensiones formativas en la formación docente.

Conclusiones

Los resultados de esta revisión bibliográfica evidencian que los modelos de integración de dimensiones formativas del docente en programas de formación inicial y continua se sustentan, principalmente, en componentes pedagógicos, didácticos, evaluativos, reflexivos y ético-profesionales. Asimismo, se identifican niveles de desarrollo que van desde la adquisición de competencias básicas hasta estadios de práctica reflexiva y liderazgo pedagógico. No obstante, la heterogeneidad en la definición de indicadores y en los procedimientos de validación dificulta la comparación entre propuestas y limita su transferencia a otros contextos. En conjunto, los hallazgos contribuyen a ordenar un campo disperso, poniendo de relieve la necesidad de mayor sistematicidad conceptual y metodológica en el diseño y evaluación de estos modelos.

En relación con el objetivo de analizar la literatura científica sobre los modelos existentes de integración de dimensiones formativas del docente, la revisión permitió identificar sus principales componentes, niveles e indicadores, así como el tipo de

validación reportada. Se constató que, aunque la mayoría de los modelos explicitan de manera relativamente clara sus dimensiones y niveles, los indicadores no siempre se formulan de forma operativa y medible. Además, la validación suele centrarse en la consistencia interna y la opinión de expertos, siendo menos frecuentes las validaciones empíricas robustas en contextos diversos. Este panorama confirma el cumplimiento del objetivo propuesto, al ofrecer una síntesis crítica y organizada del estado actual del conocimiento en la materia.

El estudio desarrollado corresponde a un artículo de revisión bibliográfica, lo que implica que sus conclusiones se derivan del análisis sistemático y comparativo de investigaciones previas, más que de la generación de datos primarios. Esta naturaleza metodológica permite una visión amplia y articulada del campo, pero también condiciona el alcance de los resultados, en tanto dependen de la calidad, disponibilidad y rigurosidad de los estudios incluidos. En este sentido, las conclusiones deben interpretarse como una construcción integradora y crítica de la evidencia existente, orientada a clarificar tendencias, vacíos y desafíos.

En términos de proyección, las implicaciones de este trabajo apuntan a la necesidad de avanzar hacia modelos de integración de dimensiones formativas del docente que sean teóricamente sólidos, empíricamente validados y sensibles a los contextos de formación inicial y continua. Futuras investigaciones podrían profundizar en el desarrollo de indicadores más precisos y observables, así como en estrategias de validación que incluyan estudios longitudinales, análisis de impacto en la práctica docente y comparaciones entre distintos sistemas educativos. Asimismo, se recomienda explorar la articulación entre estas dimensiones formativas y las demandas emergentes de la

profesión docente, de modo que los modelos resulten pertinentes, actualizados y útiles para la toma de decisiones en políticas y programas de formación.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar-Valdés, E., Soto-Molina, A., Díaz-Levicoy, D., & Fortoul-Olmos, B. (2024). Teacher educators' research: A scoping review. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100324.
- Basantes-Andrade, A., Bastidas-Amador, G., Ruiz-Chagna, C., Congo-Cervantes, M., & Quintana-Andrade, G. (2025). Integration of digital technologies in the teaching of intercultural competences: Systematic literature mapping. *F1000Research*, 14, 1154.
- Basantes-Andrade, A., Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M., Naranjo-Toro, M., & Guerra-Reyes, F. (2022). Standards of teacher digital competence in higher education: A systematic literature review. *Sustainability*, 14(21), 14349.
- Bezanilla Albisua, M. J., Poblete Ruiz, M., Fernández Nogueira, D., & García Olalla, A. (2018). El pensamiento crítico desde la educación superior: Revisión sistemática y propuesta de un modelo de evaluación. *Educación XX1*, 21(2), 123–152.
- Cejas-León, R., & Navío-Gámez, A. (2018). La formación permanente del profesorado universitario en competencias digitales. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 45–59.
- Contreras, M., & Morales, M. (2020). La formación ciudadana en la formación inicial docente: Un modelo de aprendizaje de la enseñanza de la formación ciudadana en integración con la escuela y sus requerimientos. *Estudios Pedagógicos*, 349-370.

- Díaz Aldagalán Sánchez, M., Jurado Jiménez, F., & Gabari Gambarte, M. (2025). Perfil competencial docente en el primer nivel de la formación profesional: estudio de caso. *Revista Qrrriculum*, 38, 67–91.
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2020). Digital competences for teacher professional development: Systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 513–533.
- Garrido Contreras, G., & Morales, A. (2020). Formación ciudadana y formación inicial docente: Aprendizajes político-críticos de estudiantes de pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. *Perspectiva Educacional*, 59(1), 37–60.
- Henríquez, S., Matzler, P., Hsu, C., Maldonado, J., Carrillo, M., & Millán, S. (2019). Competencias Comunicativas Interculturales en la formación inicial docente: El caso de tres universidades regionales de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 42, 183–200.
- Jaime-Manzanarez, A. (2025). Dimensiones personales e institucionales en la inducción docente. *Revista Electrónica Educare*, 29(1), 1–18.
- Jara Ramírez, F., & Palacios Vanegas, M. (2025). Competencias digitales docentes en educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 16(45), 89–112.
- Jiménez-Hernández, D., Muñoz-Sánchez, P., & Sánchez-Giménez, F. S. (2021). La Competencia Digital Docente, una revisión sistemática de los modelos más utilizados. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 10, 105–120.
- López-Belmonte, J., Moreno-Guerrero, A., Pozo-Sánchez, S., & López-Núñez, J. (2020). Efecto de la competencia digital docente en el uso del blended learning en

formación profesional. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 34, 187-205.

Marimon-Martí, M., Romeu, T., Usart, M., & Ojando, E. (2023). Análisis de la autopercepción de la competencia digital docente en la formación inicial de maestros y maestras. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 127–145.

Martínez Rodríguez, R., & Cepeda Jiménez, J. (2025). Estrategias didácticas y dimensiones éticas en la formación continua del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(39.1).

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(n71).

Ramírez Achoy, J. (2025). Modelos de formación inicial crítica en la enseñanza de los Estudios Sociales en América Latina. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(1).

Revelo Rosero, J. E., Revuelta Domínguez, F. I., & González-Pérez, A. (2018). Modelo de integración de la competencia digital del docente universitario para su desarrollo profesional en la enseñanza de la matemática – Universidad Tecnológica Equinoccial de Ecuador. *EDMETIC*, 7(1), 196–224.

Salto-Rivas, R., Novoa-Hernández, P., & Serrano Rodríguez, R. (2023). Understanding university teachers' digital competencies: A systematic mapping study. *Education and Information Technologies*, 28, 12941–12964.

Sánchez, S., Belmonte, J., Cruz, M., & Núñez, J. (2020). Análisis correlacional de los factores incidentes en el nivel de competencia digital del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, 143-159.

- Smestad, B., Hatlevik, O. E., Johannesen, M., & Øgrim, L. (2023). Examining dimensions of teachers' digital competence: A systematic review pre- and during COVID-19. *Heliyon*, 9(5), e15623.
- Tadeu, P. (2020). La competencia científico-tecnológica en la formación del futuro docente: Algunos aspectos de la autopercepción en respeto a la integración de las TIC en el aula. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 37–54.

English Language in the Globalization of Education

Eder Mauricio Cantos Vélez¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0487-1511>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo Electrónico: eder.cantos@utm.edu.ec

Martha Elizabeth Castro Quiroz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5370-7278>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo Electrónico: martha.castro@utm.edu.ec

Lincon Oliver Echeverría Zurita

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3957-595X>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo Electrónico: lincon.echeverria@utm.edu.ec

Magdalena del Carmen Toala Alarcón

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8768-4796>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo Electrónico: magdalena.toala@utm.edu.ec

Nancy Johanna Vivero Cedeño

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0484-7204>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo Electrónico: nancy.vivero@utm.edu.ec

Recibido: 21-may-2026 – **Publicado:** 01-jul-2026

¹ Autor Principal

Correspondencia: eder.cantos@utm.edu.ec



Abstract

Educational globalization has transformed higher education by fostering international connectivity, digital learning environments, and intercultural interaction. In this context, English has become the dominant global lingua franca and a key instrument for accessing academic knowledge, participating in international programs, and improving professional opportunities. This article examines the role of English within the process of educational globalization, with particular emphasis on its impact on Ecuadorian higher education and its relationship with educational opportunities and inequalities. The study employs a qualitative, literature-based methodology focused on the critical analysis of academic works related to globalization, English language teaching, intercultural communication, and educational equity. Through the review of theoretical and scholarly sources, the research analyzes how English facilitates access to scientific information, academic mobility, and participation in global educational spaces. At the same time, it explores how unequal access to high-quality English instruction may contribute to the widening of existing educational and socioeconomic disparities. The findings indicate that English proficiency functions both as a means of academic empowerment and as a factor that can reinforce inequality. Students with access to effective English education are more likely to benefit from international academic opportunities, whereas those from disadvantaged educational contexts encounter significant barriers to global participation. Furthermore, the study emphasizes the importance of promoting inclusive and intercultural approaches to English teaching that respect linguistic diversity and local identities. Ultimately, the article highlights the need for equitable educational policies that balance global demands with local educational realities.

Keywords: Educational Globalization, English Language Teaching, Ecuadorian Education, Educational Equity

Introduction

In the contemporary global context, higher education is undergoing an unprecedented transformation driven by globalization, a multidimensional process that has reconfigured social, economic, cultural, and academic dynamics worldwide. Rapid advances in information and communication technologies (ICTs), the interconnection of international labor markets, and the constant and immediate flow of scientific knowledge have completely redefined the goals of institutional educational systems. Nowadays, it is no longer sufficient to train professionals who are competitive at a local level; universities bear the imperative responsibility of preparing their students to actively participate and coexist in an interconnected, dynamic, and highly competitive environment. Within this dense framework of structural transformations, the learning of foreign languages—and unequivocally, the English language—has ceased to be a mere complementary subject to establish itself as a strategic and central component of academic, scientific, and professional development.

The consolidation of English as the undisputed global lingua franca is not a fortuitous phenomenon, but rather the result of converging historical and socioeconomic currents that position this language as the articulating axis of science, technology, international trade, diplomacy, and higher education. Currently, an overwhelming proportion of indexed scientific production, high-impact international databases, cutting-edge digital educational resources, and student and faculty mobility networks are prioritized, managed, and disseminated in English. Consequently, linguistic competence in

this language becomes a determining factor and a gateway for the democratization of knowledge and effective integration into global academic networks. Additionally, contemporary scientific literature has solidly backed the pedagogical value of bilingualism, demonstrating that proficiency in a second language brings notable cognitive benefits, such as enhanced mental flexibility, optimization of working memory, and the sharpening of complex problem-solving skills.

Despite the undeniable advantages that the internalization of English entails, its growing preeminence in global education also poses critical tensions and challenges, which are particularly perceptible in the developing countries of the Global South, such as Ecuador. Although the national regulatory framework and educational policies in Ecuadorian territory formally underscore the relevance of English language teaching, in practice, severe structural limitations persist that hinder its equitable implementation. Among the most recurrent obstacles are a marked shortage of properly certified teachers with an advanced level of linguistic competence, a deeply unequal distribution of basic technological infrastructure in schools, and the persistence of traditional grammar-based pedagogical methodologies that fail to respond effectively to students' sociocultural contexts. These structural deficiencies not only undermine the quality of learning but also alarmingly widen the existing educational gaps between urban and rural areas, as well as between students belonging to opposing socioeconomic strata.

Parallely, the global hegemony of English sparks profound debates regarding the preservation of cultural and linguistic diversity. When English is introduced in an imitative, decontextualized manner devoid of a truly intercultural approach, there is a latent risk of validating processes of cultural homogenization that displace and marginalize local languages and native identities, such as Spanish and various Indigenous languages, notably

represented by Kichwa in the Ecuadorian environment. For this reason, the role assumed by the English language in university academic curricula should not be analyzed simply as a technical or neutral tool for global integration; on the contrary, it represents a sociolinguistically complex phenomenon that directly impacts the configuration of student identities, educational equity, and social justice.

From this analytical and critical perspective, the fundamental purpose of this review article is to analyze the role played by the English language within the process of educational globalization, meticulously examining both its substantial contributions to academic training and international mobility, and the socio-educational inequalities it tends to intensify when its teaching lacks inclusive, critical, and context-adapted pedagogical approaches. Through a qualitative and systematic review of relevant and updated academic literature, this study seeks to unravel how English operates within the specific context of Ecuadorian higher education. By doing so, it aims to offer a comprehensive understanding of the phenomenon that serves as a theoretical foundation for the design of public and institutional policies oriented toward empowering students' opportunities for global integration, while guaranteeing at all times the unreserved respect for cultural diversity and promoting pedagogical practices that advocate for social equity.

Methodology

This study adopts a qualitative, literature-based research approach aimed at critically analyzing the role of English within the process of educational globalization, with particular emphasis on its impact on academic access, international mobility, and educational inequality in the Ecuadorian higher education context. Rather than relying on primary data collection, this research is grounded in the systematic review and interpretation of existing scholarly

literature, allowing for a comprehensive and contextualized understanding of the phenomenon under study.

The methodological design is based on a documentary analysis of academic sources, including peer-reviewed journal articles, theoretical studies, and policy-related publications relevant to globalization, English language teaching, and educational equity. The selection of sources was guided by their relevance to the key variables of the study—educational globalization, English as a lingua franca, identity formation, and educational inequality—as well as their contribution to understanding these issues within both global and Global South contexts.

In particular, this research draws on studies that examine the evolution of English as a global language, its role in international academic communication, and its implications for access to knowledge and participation in global education systems (Ghaffour, 2022; Guo & Beckett, 2007; Phan, 2013). Additionally, literature addressing the challenges of educational globalization, including technological disparities, pedagogical transformations, and issues of inclusion, has been incorporated to provide a multidimensional perspective on the topic (Ahmed, 2024).

The analytical process involved a critical reading and thematic organization of the selected literature. Key concepts and arguments were identified, compared, and synthesized in order to establish relationships between globalization processes, English language dominance, and patterns of educational inequality. This interpretative approach allows for the identification of underlying tensions, such as the dual role of English as both a facilitator of global opportunities and a potential source of exclusion within unequal educational systems.

Furthermore, a comparative perspective was considered by referencing contexts with similar characteristics to Ecuador, particularly within the Global South. This approach supports

a more nuanced understanding of how structural conditions—such as access to resources, institutional capacity, and sociocultural factors—influence the implementation and outcomes of English language education.

It is important to acknowledge that, as a literature-based study, this research does not aim to produce generalizable empirical findings but rather to offer a critical and theoretically informed analysis of existing knowledge. Its value lies in synthesizing diverse perspectives, identifying research gaps, and providing a conceptual foundation for future empirical studies.

Overall, this methodological approach is appropriate for examining complex educational phenomena that involve multiple dimensions—linguistic, social, cultural, and political—and for generating insights that contribute to ongoing discussions on educational equity, globalization, and language policy in higher education.

Results

The analysis of the literature reviewed in this study revealed that English plays a dual role within the process of educational globalization. On one hand, it functions as a key mechanism for accessing academic knowledge, international communication, and professional opportunities. On the other hand, unequal access to quality English instruction contributes to educational disparities, particularly in developing contexts such as Ecuador.

The findings were organized into four major thematic categories derived from the theoretical framework and the critical review of academic sources.

1. English as a Tool for Academic and Professional Access

The literature consistently highlights English proficiency as a fundamental requirement for participation in global educational environments. Authors such as Ghaffour (2022) and Phan (2013) emphasize that English dominates scientific publications, international conferences, academic databases, and mobility programs.

Table 1

Main Academic Benefits Associated with English Proficiency

Academic Dimension	Identified Benefit
Access to Knowledge	Greater access to scientific articles, research databases, and online academic resources
International Mobility	Increased opportunities for scholarships, exchanges, and international programs
Professional Development	Better employment opportunities in globalized labor markets
Intercultural Communication	Improved interaction in multicultural educational contexts
Digital Learning	Access to online learning platforms and global educational networks

Note. Main Academic Benefits Associated with English Proficiency.

The analysis demonstrates that English proficiency is strongly associated with academic competitiveness and international participation. Students who possess adequate English skills are more likely to engage in research collaboration, study abroad programs, and professional networking opportunities.

In addition, digital educational environments have increased the importance of English. Platforms such as Zoom, Google Meet, and international online learning systems frequently operate primarily in English, reinforcing the language's role in global education.

2. Structural Inequalities in Access to English Education

Despite the advantages associated with English proficiency, the reviewed literature also reveals significant inequalities in access to quality English education.

Table 2

Main Barriers to Equitable English Education

Identified Barrier	Impact on Students
Lack of Qualified Teachers	Low language proficiency and ineffective instruction
Limited Technological Resources	Restricted participation in digital learning environments
Urban–Rural Educational Gaps	Unequal access to educational opportunities
Traditional Teaching Methodologies	Reduced student engagement and communicative competence

Identified Barrier	Impact on Students
Socioeconomic Inequality	Limited access to private language education and international programs

Note. Main Barriers to Equitable English Education.

The findings indicate that students from urban and economically privileged contexts tend to receive more effective English instruction compared to students from rural or underfunded institutions. This creates unequal academic conditions that directly affect students' opportunities for global participation.

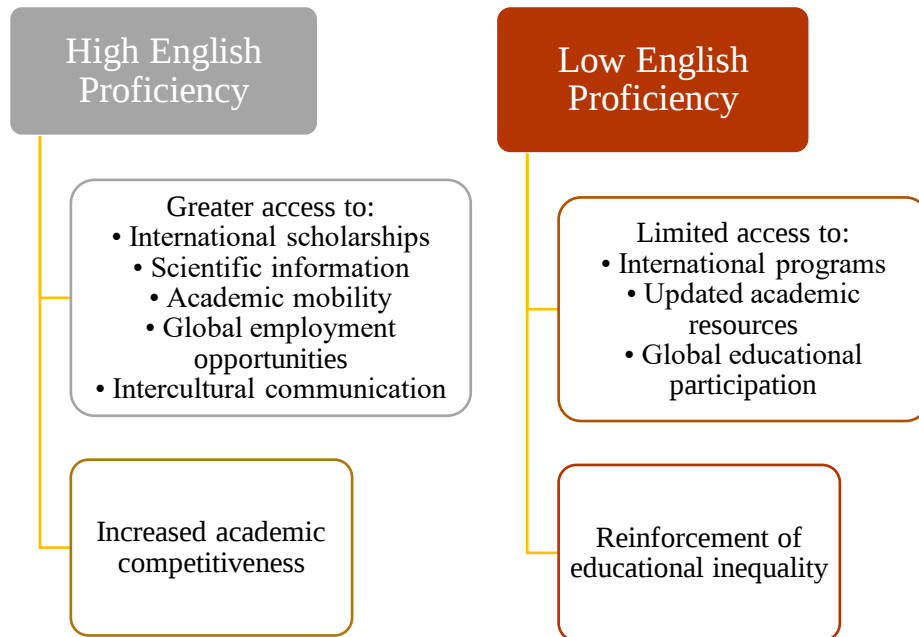
Furthermore, the lack of technological infrastructure in certain educational settings limits students' exposure to authentic English learning environments, especially in contexts where online education and digital platforms have become increasingly important.

3. English and Educational Inequality

The literature reviewed suggests that English proficiency functions simultaneously as an educational advantage and a source of exclusion. While students with strong English skills gain access to academic and professional opportunities, those without sufficient proficiency encounter barriers that restrict participation in international educational spaces.

Figure 1

Relationship Between English Proficiency and Educational Opportunities



Note. Relationship Between English Proficiency and Educational Opportunities.

This analysis supports the study's hypothesis that English proficiency in Ecuadorian higher education correlates with increased academic and professional opportunities while simultaneously intensifying existing inequalities due to unequal learning conditions.

The findings also reveal that English operates as a form of academic capital. Students with greater access to quality English instruction are better positioned to benefit from globalization processes, whereas students from disadvantaged contexts often remain excluded from these opportunities.

4. English, Identity, and Interculturality

Another significant finding emerging from the literature is the relationship between English learning, identity formation, and intercultural communication.

Table 3

Sociocultural Impacts of English in Globalized Education

Positive Impacts	Potential Challenges
Development of intercultural competence	Risk of cultural homogenization
Greater participation in global discussions	Marginalization of local languages
Increased self-expression in international contexts	Dependence on Anglophone academic standards
Formation of global citizenship	Possible weakening of local cultural identity

Note. Sociocultural Impacts of English in Globalized Education.

According to Phan (2013), English learning allows students to interact with diverse cultural perspectives and participate in global conversations. However, the dominance of English may also contribute to the devaluation of local languages and identities if educational systems prioritize global standards without considering local cultural realities.

In the Ecuadorian context, this issue becomes especially relevant due to the coexistence of Spanish and Indigenous languages such as Kichwa. Therefore, the findings suggest that English teaching should be implemented through intercultural and inclusive approaches that value linguistic diversity rather than replacing it.

Discussion

The findings of this study demonstrate that English occupies a central position within the process of educational globalization, functioning simultaneously as a tool for academic advancement and as a factor that may intensify educational inequality. In contemporary

higher education systems, English proficiency has become closely associated with access to scientific knowledge, international communication, academic mobility, and professional competitiveness. This reflects the broader global tendency toward the internationalization of education, where institutions increasingly prioritize global competencies and intercultural communication skills (Phan, 2013).

One of the most significant aspects identified throughout the literature is the role of English as a facilitator of access to academic resources and global educational opportunities. Because a large proportion of scientific publications, online courses, and international academic programs are produced in English, students who possess adequate language proficiency are more likely to participate actively in global knowledge networks (Ghaffour, 2022). In this sense, English functions as a form of academic and professional capital that enhances students' opportunities for personal and professional development.

However, the study also reveals that the benefits associated with English proficiency are not distributed equally. Structural inequalities within educational systems strongly influence students' access to quality English instruction. In Ecuador, disparities related to socioeconomic status, geographical location, institutional resources, and teacher preparation continue to limit equitable access to English education, particularly in rural and underfunded public institutions (Ahmed, 2024). Consequently, English proficiency may reinforce existing educational gaps rather than reduce them.

This tension supports the hypothesis proposed in the study: while English proficiency in Ecuadorian higher education correlates with increased access to international academic resources and socioeconomic mobility, it also intensifies educational inequalities due to unequal learning conditions. Therefore, English cannot be understood solely as a

neutral educational requirement; rather, it represents a sociolinguistic and structural phenomenon deeply connected to issues of equity and access.

Another important dimension highlighted in the analysis is the relationship between English learning, identity formation, and global citizenship. English enables students to participate in intercultural dialogue and global academic environments, promoting broader perspectives and stronger intercultural competencies. At the same time, the dominance of English may create tensions regarding cultural preservation and linguistic diversity, especially in multilingual contexts where local languages and identities risk being marginalized (Guo & Beckett, 2007). This indicates that English teaching should not promote cultural replacement, but rather intercultural coexistence and mutual respect.

Furthermore, the discussion emphasizes the importance of adopting inclusive educational policies that address the unequal distribution of opportunities associated with English learning. Expanding access to qualified teachers, technological resources, and context-sensitive methodologies is essential to ensuring that English education contributes to educational equity instead of social exclusion. In addition, English instruction should be implemented through pedagogical approaches that value local cultures and encourage students to use the language as a means of sharing their own identities within global spaces.

Overall, the study confirms that English plays a dual role within educational globalization. On one hand, it facilitates international participation, access to knowledge, and academic mobility; on the other hand, it may reproduce structural inequalities if access to quality language education remains uneven. For this reason, educational institutions and policymakers must critically reconsider how English is integrated into higher education systems, ensuring that globalization processes promote inclusion, interculturality, and social justice rather than reinforcing educational disparities.

Conclusions

Educational globalization has transformed higher education by promoting international connectivity, digital learning environments, and the standardization of academic practices across countries. Within this process, English has become the dominant global language and an essential tool for participation in academic, professional, and intercultural contexts. As a result, English proficiency increasingly influences students' access to educational opportunities, scientific knowledge, and international mobility.

The analysis conducted in this study demonstrates that English plays a significant role in facilitating access to global academic resources and strengthening professional competitiveness. Students with higher levels of English proficiency are more likely to engage in international educational programs, access updated research materials, and participate in intercultural communication processes. In this sense, English contributes positively to academic development and global integration.

However, the study also confirms that unequal access to quality English education contributes to the reproduction of educational inequalities. In the Ecuadorian context, structural limitations such as insufficient teacher training, limited technological infrastructure, and disparities between urban and rural educational institutions restrict equal opportunities for English learning. Consequently, students from disadvantaged contexts face greater barriers to participating in global academic environments.

Additionally, the dominance of English raises important sociocultural concerns related to identity and linguistic diversity. While English promotes intercultural communication and global citizenship, its uncritical implementation may contribute to cultural homogenization and the marginalization of local languages and identities.

Therefore, English education should be approached from an intercultural and inclusive perspective that values linguistic diversity while preparing students for global participation.

Ultimately, this study highlights the need for educational policies and pedagogical practices that balance global demands with local realities. English should not function as a mechanism of exclusion, but rather as a tool for equitable access, academic empowerment, and intercultural dialogue. Achieving this objective requires investment in teacher preparation, equitable distribution of educational resources, and the implementation of context-sensitive methodologies that ensure all students can benefit from the opportunities associated with English proficiency in a globalized world.

Bibliographic References

- Ahmed, S. (2024). Globalization and educational transformation in contemporary learning environments. *Journal of Global Education Studies*, 12(2), 45–59.
- Adawiyah, D., & Gumartifa, A. (2022). English language teaching and globalization: To support economic growth. *Journal of English Education and Applied Linguistics*, 11(1), 228-242.
- Agustina, V., Thamrin, N. R., & Oktoma, E. (2024). The role of English language proficiency in the global economy and business communication. *International Journal Administration, Business & Organization*, 5(2sp), 82-90.
- Chicherina, N. V., & Strelkova, S. Y. (2023). Translanguaging in English language teaching: Perceptions of teachers and students. *Education Sciences*, 13(1), 86.
- Dash, B. B., & Gandhi, M. K. (2022). Significance of globalization and English language. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 10(5), 10-16.

- Dey, M. (2021). Globalization and training of spoken English teachers. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*, 3 (03), 205–210.
(<https://theamericanjournals.com/index.php/tajssei/article/view/2283>)
- Djamdjuri, D. S., Gatot, M., Yusiya, R. A., Sahril, M., Mufaridah, F., & Pratama, M. I. (2023). Systematic literature review: Integrating Islamic education in English language teaching. *Journal of English Education and Teaching*, 7(4), 881-900.
- Ghaffour, M. T. (2022). English as a lingua franca and intercultural language teaching in EFL contexts. *ResearchGate*.
(https://www.researchgate.net/publication/366257494_English_as_a_lingua_franca_and_Intercultural_Language_Teaching_in_EFL_Contexts)
- Gray, J., & Chan, K. W. (2013). Globalization, culture and ELT materials: A focus on China. *Multilingual Education*, 3(6). (<https://multilingual-education.springeropen.com/articles/10.1186/2191-5059-3-6>)
- Guo, Y., & Beckett, G. (2007). Globalization and English language teaching: Implication and challenges. *ResearchGate*.
(https://www.researchgate.net/publication/378389192_Globalization_and_English_Language_Teaching_Implication_and_Challenges)
- Hashmi, Z., Ashraf, A., & Ahmed, S. (2025). Beyond the classroom: Exploring the motivational impact of globalization on EFL learners. *Journal of Social Horizons*, 2(2), 64-73.
- Jnawali, L. (2024). Globalization and English language teaching: Implication and challenges. *Rupandehi Campus Journal*, 4(1), 12-17.
- Manan, S. A., & Hajar, A. (2022). English as an index of neoliberal globalization: The linguistic landscape of Nur-Sultan, Kazakhstan. *Language Sciences*, 92, 101486.

- Musaeva, M. (2026). The impact of globalization on english and russian literature. *Asian journal of technology and applied sciences*, 1(1), 86-89.
- Ostler, N. (2005). Empires of the word: A language history of the world. Harper *Perennial*.
- Phan, L. H. (2013). Globalisation, internationalisation, and language education: An academic program for global citizens. *Multilingual Education*, 3(5). (<https://multilingual-education.springeropen.com/articles/10.1186/2191-5059-3-5>)
- Sánchez-Hernández, A., & Barón, J. (2022). Teaching second language pragmatics in the current era of globalization: An introduction. *Language Teaching Research*, 26(2), 163-170.
- Sawalmeh, M. H., & Dey, M. (2023). Globalization and the increasing demand for spoken *English teachers*. *Research Journal in Advanced Humanities*, 4(2), 47-60.
- Siregar, I. (2022). Language response as a cultural element to globalization. *Lakhomi Journal Scientific Journal of Culture*, 3(1), 8-18.
- Universidad Internacional de La Rioja. (2022). Bilingüismo y cerebro: La ciencia detrás del dominio de dos idiomas. *Revista UNIR*. (<https://www.unir.net/revista/educacion/bilinguismo-y-cerebro-ciencia-detras-dominio-dos-idiomias/>)
- Westminster College. (2024). Digital tools and gamified learning in language education. *Westminster College Educational Resources*. (<https://westminstercollege.edu>)
- Zeng, J., Ponce, A. R., & Li, Y. (2023). English linguistic neo-imperialism in the era of globalization: A conceptual viewpoint. *Frontiers in psychology*, 14, 1149471.

Importancia de los modelos pedagógicos en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación inicial

Froilán Orlando Galarza Quishpe¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6072-953X>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: fgalarza8914@utm.edu.ec

Angy Lilibeth Fernández Lara

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1505-2311>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: afernandez5329@utm.edu.ec

Angela Leonela Mieles Ávila

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3960-9760>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: amieles8254@utm.edu.ec

Cindy Selena Alcivar Zambrano

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8604-5987>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: calcivar7685@utm.edu.ec

María Elizabeth Morales Calderón

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8647-8930>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: mmorales5654@utm.edu.ec

Recibido: 21-may-2026 – **Publicado:** 01-jul-2026

¹ Autor Principal

Correspondencia: fgalarza8914@utm.edu.ec



Resumen

La educación inicial constituye una etapa decisiva para el desarrollo integral de los niños, por lo que la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje exige fundamentos pedagógicos sólidos que orienten la práctica docente en este contexto, los modelos pedagógicos adquieren especial importancia, ya que definen la concepción del niño, el rol del docente, la selección de estrategias metodológicas y la organización de experiencias de aprendizaje pertinentes el presente artículo analiza la importancia de los modelos pedagógicos en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación inicial mediante una revisión teórica de literatura académica y documentos especializados el análisis evidencia que la planificación sustentada en modelos pedagógicos coherentes favorece la articulación entre objetivos, metodologías, evaluación y necesidades del desarrollo infantil, se identifica que enfoques como el constructivista, el montessoriano y otras pedagogías activas promueven ambientes de aprendizaje centrados en la participación, la exploración, el juego y la construcción significativa del conocimiento, se concluye que los modelos pedagógicos no solo orientan la acción educativa, sino que fortalecen la calidad de la planificación y contribuyen al desarrollo integral en la educación inicial.

Palabras clave: modelos pedagógicos, planificación educativa, educación inicial, enseñanza-aprendizaje, desarrollo infantil

Importance of pedagogical models in planning the teaching-learning process in early childhood education

Abstract

Early childhood education is a crucial stage for children's holistic development. Therefore, planning the teaching and learning process requires a solid pedagogical foundation to guide teaching practice in this context. Pedagogical models are especially important, as they define the conception of the child, the teacher's role, the selection of methodological strategies, and the organization of relevant learning experiences. This article analyzes the importance of pedagogical models in planning the teaching and learning process in early childhood education through a theoretical review of academic literature and specialized documents. The analysis shows that planning based on coherent pedagogical models promotes the articulation between objectives, methodologies, evaluation, and the needs of child development. It identifies that approaches such as constructivism, Montessori, and other active pedagogies promote learning environments centered on participation, exploration, play, and the meaningful construction of knowledge. It is concluded that pedagogical models not only guide educational action but also strengthen the quality of planning and contribute to holistic development in early childhood education.

Keywords: pedagogical models, educational planning, early childhood education, teaching and learning, child development.

Introducción

La educación inicial representa una de las etapas más sensibles y trascendentales del desarrollo humano, debido a que durante los primeros años de vida se consolidan habilidades cognitivas, lingüísticas, socioemocionales y motrices que servirán de base para futuros aprendizajes (NAEYC, 2024; UNESCO, 2026; ZERO TO THREE, 2025). En este periodo, la intervención pedagógica debe responder a las necesidades evolutivas del niño y a las particularidades de su contexto, lo que exige una planificación intencional, flexible y fundamentada teóricamente (Kids Zone, 2016; Slideshare, 2015).

La planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje constituye una herramienta esencial en la labor docente, ya que permite organizar objetivos, contenidos, estrategias, recursos, tiempos y formas de evaluación de manera coherente (Teaching Strategies, 2026; Wisconsin Department of Public Instruction, 2025). Sin embargo, dicha planificación no puede elaborarse de forma aislada ni improvisada, pues depende de la concepción pedagógica que oriente la práctica educativa (Wisconsin Department of Public Instruction, 2025; TeachKloud, 2024). En otras palabras, todo proceso de planificación se encuentra vinculado a un modelo pedagógico que define cómo se entiende el aprendizaje, qué papel asume el docente y qué tipo de experiencias deben promoverse en el aula (TeachKloud, 2024; Wisconsin Department of Public Instruction, 2025).

En educación inicial, esta relación entre modelos pedagógicos y planificación adquiere un valor aún mayor, porque los niños aprenden principalmente a través del juego, la exploración, la interacción y la experiencia directa con el entorno (Teaching Strategies, 2026; Hatching Dragons, 2024). Diversos estudios sobre pedagogía en primera infancia señalan que las prácticas educativas más efectivas son aquellas que

combinan intencionalidad docente, interacción significativa, andamiaje, participación activa y ambientes estimulantes (The Education Hub, 2020; Essential Resources, 2024; Queensland Curriculum and Assessment Authority, 2024). Esto implica que la planificación no debe centrarse exclusivamente en actividades secuenciadas, sino en la construcción de experiencias pedagógicas con sentido formativo (He Kupu, 2018; TeachKloud, 2024).

En este marco, los modelos pedagógicos permiten comprender y orientar la acción educativa desde perspectivas diferenciadas (Flores Talavera, 2019; Tekman Education, 2021). En la literatura especializada aparecen enfoques como el tradicional, el conductista, el constructivista, el montessoriano, el decroliano y otras pedagogías activas que han influido en la educación infantil (Flores Talavera, 2019; WAECE, 2016; Psicología y Mente, 2018). Cada uno de estos modelos propone una visión particular sobre el aprendizaje y sobre la manera de organizar la enseñanza, por lo que su impacto en la planificación resulta directo y determinante (Esneca, 2023; Flores Talavera, 2019).

El problema surge cuando la planificación se desarrolla sin claridad respecto al modelo pedagógico que la sustenta o cuando existe incoherencia entre el enfoque declarado por la institución y las prácticas concretas del aula (Flores Talavera, 2019; Revista Espacios, 2021). En tales casos, las actividades pueden perder intencionalidad, fragmentarse o alejarse de las necesidades reales de los niños, afectando la calidad del proceso educativo (Revista Espacios, 2021; Ureta, 2021). Por ello, analizar la importancia de los modelos pedagógicos en la planificación de la enseñanza-aprendizaje en educación inicial resulta pertinente para fortalecer la práctica docente y mejorar los procesos educativos en esta etapa (Flores Talavera, 2019; Ministerio de Educación, 2023).

El objetivo de este artículo es analizar la importancia de los modelos pedagógicos en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación inicial, destacando su influencia en la organización del trabajo docente, la selección de estrategias metodológicas y la promoción de aprendizajes significativos en la primera infancia (Flores Talavera, 2019; Revista Espacios, 2021).

Modelos Pedagógicos: Concepto y Alcance

Los modelos pedagógicos constituyen marcos teóricos que orientan la manera en que se concibe el proceso educativo, el papel del docente, la función del estudiante, los contenidos, la metodología y la evaluación (Tekman Education, 2021; OBS Business School, 2023; StudySmarter, 2026). Desde esta perspectiva, no solo organizan la enseñanza, sino que expresan una visión determinada del conocimiento, del aprendizaje y del desarrollo humano (Boyacá, Secretaría de Educación, 2011; Tekman Education, 2021). En educación inicial, su importancia es mayor porque la acción pedagógica debe responder a las características evolutivas del niño, a sus necesidades afectivas, cognitivas y sociales, y a los principios de una formación integral (Tesis PUCP, 2018; TEMA 10, 2026).

La literatura señala que los modelos pedagógicos no son recetas fijas, sino orientaciones conceptuales que permiten fundamentar la práctica educativa (Docencia Universitaria, 2018; Teorías y Modelos Pedagógicos, 2009). Su valor radica en que ayudan a dar coherencia entre lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña, aspecto esencial cuando se planifica el trabajo en el aula (Polo del Conocimiento, 2020; Siteal–UNESCO, 2021). En consecuencia, la planificación en educación inicial debe construirse a partir de un modelo pedagógico claro, pues de ello dependen la selección

de estrategias, los ambientes de aprendizaje y la forma de acompañar el desarrollo infantil (Ministerio de Educación del Perú, 2021; Polo del Conocimiento, 2020).

Principales Modelos Pedagógicos Vinculados a la Educación Inicial

Entre los modelos pedagógicos más influyentes en educación inicial se encuentran el tradicional, el conductista, el activo o experiencial y el constructivista (OBS Business School, 2023; Psicología y Mente, 2018). El modelo tradicional se caracteriza por priorizar la transmisión de conocimientos, la memorización y la centralidad del docente (Slideshare, 2025; ITI, 2024). Mientras que el conductista enfatiza la modificación de conductas por medio del estímulo, la respuesta y el refuerzo (OBS Business School, 2023; Conductitlán, 2018). Aunque ambos han tenido presencia histórica en los sistemas educativos, presentan limitaciones para la educación inicial porque reducen la participación activa del niño y restringen la construcción autónoma del aprendizaje (Slideshare, 2025; BeChallenge, 2025).

Frente a ello, los modelos activos y constructivistas han cobrado fuerza en la educación de la primera infancia al concebir al niño como sujeto activo de aprendizaje (Universidad Internacional de Valencia [VIU], 2025; Educrea, 2012). Estos enfoques promueven el aprender haciendo, la experimentación, la manipulación, la exploración del medio y la interacción con otros como vías esenciales para la construcción del conocimiento (Casvi, 2025; UNIR, 2012; Queensland Department of Education, 2019). En este sentido, el docente deja de ser únicamente transmisor de contenidos y asume el rol de mediador, orientador y facilitador de experiencias significativas. (DLN, 2025; Early Childhood Ontario, 2023; Early Care Foundation, 2023).

El Constructivismo en Educación Inicial

El constructivismo ha sido ampliamente reconocido como uno de los enfoques más pertinentes para la educación inicial, debido a que entiende el aprendizaje como un proceso activo de construcción de significados (Universidad Internacional de Valencia, 2025; Universidad Europea de Ecuador, 2024). Desde esta perspectiva, el niño no recibe pasivamente la información, sino que la reorganiza a partir de sus experiencias, conocimientos previos y relaciones con el (Rededuca, 2023; Campus Educación, 2024). Esta visión resulta especialmente relevante en la primera infancia, donde el aprendizaje se produce a través del juego, la curiosidad, el movimiento, la exploración y la interacción social (Aussie Childcare Network, 2025; Famly, 2020).

La teoría constructivista también resalta la importancia de los ambientes auténticos de aprendizaje, las múltiples perspectivas, la resolución de problemas y la participación del estudiante en su propio proceso formativo (Rehue, 2024; Scalahed, s. f.; Humanidades, 2025). En educación inicial, estas características se traducen en actividades abiertas, experiencias sensoriales, rincones de aprendizaje, proyectos de aula y oportunidades de interacción con materiales concretos (Gobierno de Canarias, 2023; Universidad Europea, 2025; ITSQMET, 2023). P (UNESCO, s. f.; Universidad Europea, 2025; Investigarmqr, 2023). Por ello, una planificación sustentada en este enfoque tiende a ser más flexible, significativa y centrada en el desarrollo integral del niño.

Pedagogías Activas: Montessori, Waldorf y Reggio Emilia

La literatura internacional identifica a Montessori, Waldorf y Reggio Emilia como tres enfoques progresivos de gran influencia en la educación infantil (Reincisol, 2023; Grupo Aspasia, 2024; Sabia Infancia, 2023). Estos modelos comparten la idea de que el niño es protagonista de su desarrollo y que el ambiente constituye un recurso pedagógico

central para el aprendizaje (Micole, 2026; La Vanguardia, 2020). Destacan la importancia del respeto al ritmo individual, la observación del docente, la estética del espacio educativo y la participación de las familias en la experiencia escolar. (Sevilla Reggio Emilia School, 2025; Observatorio TEC, 2020).

No obstante, cada uno presenta particularidades que influyen en la planificación. Montessori enfatiza la autonomía, los materiales estructurados y el ambiente preparado como base del aprendizaje auto dirigido del niño (Montessori, 1912/2025; SerPadres, 2025; Ludus, 2026). Waldorf otorga importancia a la imaginación, al ritmo y a la formación integral mediante experiencias artísticas, contacto con la naturaleza y organización rítmica del día escolar (Steiner, 1919/2025; Revista Vive, 2025; Ministerio de Educación, 2023). Mientras que Reggio Emilia prioriza la expresión a través de los “cien lenguajes”, la documentación pedagógica y el aprendizaje emergente a partir de proyectos contruidos con los niños y la comunidad (Malaguzzi, 1993/2026; Reincisol, 2023; Ludus, 2026). Estas diferencias muestran que la planificación en educación inicial no puede separarse del enfoque pedagógico adoptado, ya que cada modelo determina la forma de organizar tiempos, espacios, materiales y experiencias (Vega et al., 2015; UNAe, 2021; Observatorio TEC, 2020).

Planificación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

La planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje es una acción pedagógica sistemática mediante la cual el docente anticipa, organiza y da sentido a las experiencias formativas que se desarrollarán en el aula (Ministerio de Educación del Perú, 2019; Siteal–UNESCO, 2019). En educación inicial, esta tarea no se limita a distribuir actividades en una secuencia temporal, sino que implica prever objetivos, recursos, estrategias, ambientes y formas de evaluación acordes con las necesidades y

características del grupo infantil (Ministerio de Educación del Perú, 2019; Polo del Conocimiento, 2020). En este marco, la planificación se convierte en un instrumento esencial para garantizar coherencia, continuidad y pertinencia en el trabajo pedagógico (Ciencia Latina, 2024; Siteal–UNESCO, 2019).

Varios estudios subrayan que la calidad de la planificación depende de su capacidad para articular teoría y práctica (Azzarini, 2016; Biblioteca Digital BUE, 2018). Esto significa que una buena planificación no surge únicamente del dominio técnico de formatos curriculares, sino del conocimiento de los fundamentos pedagógicos que la sustentan (UNIREP, s. f.; Ciencia Latina, 2024). Así, la planificación en educación inicial debe estar estrechamente vinculada con el modelo pedagógico institucional y con una comprensión profunda del desarrollo infantil (Polo del Conocimiento, 2020; Siteal–UNESCO, 2019).

Relación entre Modelos Pedagógicos y Planificación

La relación entre modelos pedagógicos y planificación es directa, ya que cada modelo define la manera en que se seleccionan contenidos, se organizan experiencias y se evalúa el aprendizaje (Tekman Education, 2021; Ciencia Latina, 2024). Si una institución adopta un enfoque activo o constructivista, la planificación debe favorecer el juego, la exploración, la participación, la resolución de problemas y la interacción social (OBS Business School, 2023; UNIR Ecuador, 2026). En cambio, si se mantiene una lógica tradicional, la planificación tenderá a centrarse en instrucciones, tareas repetitivas y menor protagonismo infantil (Psicología y Mente, 2018; Dialnet, 2020).

La revisión de literatura muestra también que uno de los principales problemas en educación inicial es la inconsistencia entre el modelo pedagógico declarado y la práctica concreta de aula (Amazonia Investiga, 2021; Javeriana, 2021). En algunos casos, las

instituciones afirman trabajar desde perspectivas constructivistas o innovadoras, pero las planificaciones siguen respondiendo a esquemas rígidos, fragmentados o excesivamente directivos (AmeliCA, 2022; Dialnet, 2024). Esta contradicción afecta la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y limita la posibilidad de desarrollar experiencias verdaderamente significativas para los niños (UNIR, 2012; Conrado, 2022).

Pedagogía Efectiva y Calidad en la Primera Infancia

La investigación sobre pedagogía efectiva en la primera infancia destaca que las mejores prácticas educativas combinan planificación intencional, interacción de calidad, observación continua, juego y andamiaje pedagógico (Sylva et al., 2004; Siraj-Blatchford et al., 2002). El estudio REPEY/EPEY, originalmente en inglés y aquí retomado de forma conceptual, resalta que la enseñanza efectiva en educación inicial depende de la capacidad del docente para sostener el pensamiento compartido, promover el lenguaje, responder al interés del niño y estructurar experiencias que estimulen el razonamiento (Siraj-Blatchford et al., 2002; ACECQA, 2011; Early Education, 2022). Estos hallazgos resultan relevantes porque muestran que la planificación debe contemplar no solo actividades, sino también formas de interacción pedagógica de alta calidad (Eden TS, 2025; Structural Learning, 2026).

De este modo, la importancia de los modelos pedagógicos en la planificación radica en que proporcionan criterios para diseñar experiencias coherentes con una pedagogía efectiva (Tekman Education, 2021; AmeliCA, 2022). Cuando la planificación responde a un enfoque sólido, se favorece un proceso de enseñanza-aprendizaje más reflexivo, inclusivo y orientado al desarrollo integral (Amazonia Investiga, 2021; IIPE-UNESCO & UNICEF, 2025). Esto confirma que la calidad de la educación inicial depende, en gran medida, de la articulación entre fundamentos pedagógicos, organización

didáctica y experiencias reales de aprendizaje (Peralta, 2000; Scielo Venezuela, 2007; Quintaesencia, 2025).

Metodología

El presente artículo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo documental, debido a que su propósito fue analizar y sintetizar aportes teóricos y empíricos sobre la importancia de los modelos pedagógicos en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación inicial (Escorcia, 2020; QuestionPro, 2019). La investigación documental se considera adecuada cuando se busca examinar críticamente fuentes académicas, identificar categorías conceptuales y construir interpretaciones fundamentadas a partir de literatura especializada (UNAM, s. f.; Psicología y Mente, 2020). En este caso, el estudio no se orientó a la recolección de datos de campo, sino al análisis de documentos científicos relevantes para comprender la relación entre modelos pedagógicos, planificación y educación infantil (Dialnet, 2025; ATLAS.ti, 2025).

Desde el punto de vista metodológico, el estudio fue de carácter descriptivo e interpretativo, porque se centró en describir los principales enfoques pedagógicos aplicados a la educación inicial y en interpretar su influencia dentro de la planificación educativa (CORE, 2010; PPS-UNPA, 2020). La dimensión descriptiva permitió organizar conceptos, identificar regularidades y exponer las características de los modelos pedagógicos y su vinculación con la práctica docente (Recimundo, 2019; ATLAS.ti, 2025). A su vez, la dimensión interpretativa facilitó examinar el significado de esos aportes dentro del contexto de la educación inicial y valorar su pertinencia para el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas (PPS-UNPA, 2020; Qualitas, 2022).

La búsqueda bibliográfica se realizó mediante una estrategia sistemática de revisión de literatura en bases de datos y repositorios académicos de acceso abierto, priorizando documentos vinculados con educación inicial, modelos pedagógicos, planificación del aprendizaje y pedagogía infantil (RIDE, 2026; AmeliCA, 2025). Para ello, se utilizaron descriptores en español e inglés, entre ellos modelos pedagógicos, educación inicial, planificación del aprendizaje, early childhood pedagogy, teaching planning y pedagogical approaches (SciELO España, 2015; IFIS, 2021). Esta combinación de términos permitió recuperar estudios relevantes tanto en idioma español como en inglés, los cuales fueron analizados y, cuando fue necesario, interpretados en español para su integración en el artículo (Compilatio, 2024; Hernández Sampieri, 2014).

En el proceso de selección de fuentes se establecieron criterios de inclusión y exclusión con el fin de asegurar la pertinencia y calidad del corpus documental (Universidad de Navarra, 2020; PUCE, s. f.). Se incluyeron artículos científicos, tesis académicas, informes especializados y documentos institucionales relacionados directamente con modelos pedagógicos en educación inicial, planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y pedagogía en primera infancia, priorizando textos con valor teórico o empírico publicados en fuentes académicas reconocidas o repositorios universitarios (UAB, 2020; Scribd, 2026; Science Media Centre, 2022). Se excluyeron documentos sin relación directa con el tema, materiales sin suficiente respaldo académico y publicaciones centradas en niveles educativos distintos a la educación inicial, salvo cuando aportaban fundamentos conceptuales relevantes para el análisis (SciELO Cuba, 2024; UPS, 2023).

El procedimiento metodológico se organizó en cuatro fases. En la primera fase se definió el problema de estudio y se delimitaron las categorías centrales: modelos

pedagógicos, planificación educativa, enseñanza-aprendizaje y educación inicial (UNAM, 2024; SciELO Colombia, 2022). En la segunda fase se ejecutó la búsqueda documental y la recuperación de fuentes mediante palabras clave y revisión de resúmenes, títulos y descriptores (UNAM, s. f.; Revista UNAM, 2024). En la tercera fase se realizó una lectura analítica de los textos seleccionados, registrando autor, año, enfoque teórico, nivel educativo y aportes principales (SciELO Cuba, 2004; Dialnet, 2025). Finalmente, en la cuarta fase se efectuó la síntesis temática y la interpretación de la información, con el fin de construir una argumentación coherente sobre la relevancia de los modelos pedagógicos en la planificación de la educación inicial (Ludomedia, 2021; Dialnet, 2001).

La técnica de análisis utilizada fue el análisis documental de contenido, entendido como un procedimiento sistemático para examinar, clasificar e interpretar evidencias presentes en textos escritos (ULPGC, s. f.; ATLAS.ti, 2025). Esta técnica permitió identificar coincidencias, diferencias y núcleos conceptuales entre los distintos autores consultados, especialmente en torno a la relación entre teorías pedagógicas y organización del proceso educativo (QuestionPro, 2023; SciELO Colombia, 2022). De este modo, la revisión no se limitó a resumir información, sino que buscó articular los hallazgos de la literatura con una interpretación académica orientada al problema planteado (Dialnet, 2025; Revista UNAM, 2024).

En cuanto a los criterios de rigor, se procuró mantener coherencia entre el objetivo del artículo, la estrategia de búsqueda, los criterios de selección y la interpretación final de los documentos (Codina, 2026; ISCIII, 2014). También se privilegió la trazabilidad del proceso mediante la selección explícita de fuentes, el uso de categorías temáticas y la integración de literatura reciente junto con textos clásicos de referencia (UAB, 2020;

SciELO Colombia, 2011). Esto permitió fortalecer la validez conceptual del análisis y ofrecer una base argumentativa sólida para las secciones posteriores del artículo (SciELO Colombia, 2012; Dialnet, 2024).

Resultados

El análisis de la literatura revisada permitió identificar, en primer lugar, que los modelos pedagógicos constituyen un elemento orientador fundamental de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación inicial (Revista Espacios, 2021; WAECE, s. f.). Las fuentes coinciden en que la planificación no puede entenderse únicamente como una distribución temporal de actividades, sino como una proyección pedagógica que expresa una determinada concepción del niño, del aprendizaje, del docente y del conocimiento (Polo del Conocimiento, 2020; Tekman Education, 2021). Este hallazgo demuestra que toda planificación educativa implica, de manera explícita o implícita, la adopción de un modelo pedagógico que guía las decisiones didácticas (WAECE, s. f.; ITI, 2024).

En segundo lugar, se encontró que los modelos activos y constructivistas son los más valorados en educación inicial debido a su capacidad para responder a las características del desarrollo infantil (Studocu, 2025; UTC, 2020). La literatura muestra que estos enfoques priorizan el juego, la exploración, la interacción, la participación y la construcción progresiva del conocimiento como bases del aprendizaje en la primera infancia (Universidad VIU, 2025; Revista Social Fronteriza, 2024; Baiz, s. f.). En consecuencia, las planificaciones sustentadas en estos modelos tienden a organizar experiencias más abiertas, flexibles y significativas que aquellas sustentadas en enfoques tradicionales o excesivamente directivos (Tekman Education, 2021; WAECE, s. f.).

Otro hallazgo relevante es que las investigaciones sobre pedagogía efectiva en la primera infancia destacan la necesidad de articular la planificación con interacciones pedagógicas de alta calidad (Siraj-Blatchford et al., 2002; Dialnet, 2024). Los estudios revisados indican que no basta con diseñar actividades adecuadas, sino que el valor pedagógico de la planificación depende también de la capacidad del docente para generar andamiaje, diálogo, observación continua, retroalimentación y pensamiento compartido sostenido (Teachstone, 2023; ACECQA, 2011; Structural Learning, 2026). Esto significa que la planificación cobra sentido cuando incluye no solo qué hacer, sino también cómo acompañar al niño en su proceso de aprendizaje (NSW Education, s. f.; Unilasallista, 2020).

Los resultados muestran que los modelos pedagógicos influyen de manera directa en la organización de ambientes, materiales, tiempos y formas de participación dentro del aula (HomEducation, 2025; Revista Vive, 2025). En el caso de Montessori, por ejemplo, la planificación se asocia con ambientes preparados, autonomía y materiales específicos; en Reggio Emilia, con documentación pedagógica, proyectos emergentes y expresión múltiple; y en Waldorf, con ritmos, imaginación y formación integral (Fundación Montessori, 2022; HomEducation, 2025). Esto confirma que la planificación en educación inicial no es neutra, sino profundamente condicionada por la visión pedagógica que adopta la institución o el docente (Revista Espacios, 2021; WAECE, s. f.).

Por otra parte, la revisión documental permitió advertir una tensión frecuente entre el modelo pedagógico declarado y la práctica real de planificación (Ducere, 2024; UTC, 2022). Diversos estudios reportan que, aunque muchas instituciones afirman orientarse por enfoques constructivistas o innovadores, en la práctica persisten planificaciones rígidas, centradas en contenidos fragmentados o en rutinas poco

significativas para los niños (UTMachala, 2022; Polo del Conocimiento, 2020; Heudy, 2015). Este hallazgo revela una brecha entre discurso pedagógico y acción didáctica, lo cual limita la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación inicial (Sinergia Académica, 2025; Scribd, 2025)

Otro resultado importante es que la calidad de la planificación mejora cuando el docente posee conocimiento profundo del desarrollo infantil y de los principios pedagógicos que sustentan su práctica (Revista Espacios, 2021; UNAEP, 2023). Las fuentes consultadas coinciden en señalar que una pedagogía eficaz en la primera infancia requiere docentes capaces de observar, interpretar intereses, seleccionar estrategias pertinentes y ajustar sus intervenciones según el contexto y las evidencias de aprendizaje (Polo del Conocimiento, 2020; Ciencia y Reflexión, 2025). De este modo, la planificación se convierte en una herramienta dinámica y reflexiva más que en un documento rígido o meramente administrativo (Educación San Juan, s. f.; Poggi, 2025).

Finalmente, el análisis mostró que la planificación basada en modelos pedagógicos pertinentes favorece la integralidad del aprendizaje y contribuye a mejorar la calidad educativa en la educación inicial (Revista Espacios, 2021; Polo del Conocimiento, 2020). La literatura revisada resalta que los enfoques pedagógicos centrados en el niño promueven mejores oportunidades para el desarrollo del lenguaje, la socialización, la autonomía, el pensamiento y la disposición positiva hacia el aprendizaje (Esneca, 2026; CAF, 2020; Psicología y Mente, 2018). Por ello, se puede afirmar que los modelos pedagógicos no solo orientan la planificación, sino que actúan como un factor decisivo en la calidad de las experiencias educativas que se ofrecen en la primera infancia (UNESCO-SITEAL, 2019; UCUENCA, 2018).

Tabla 1

Comparación de los principales modelos pedagógicos y sus implicaciones para la planificación en Educación Inicial

Aspecto	Modelo tradicional	Modelo conductista	Modelo activo	Modelo constructivista	Enfoques Montessori / Waldorf / Reggio
Concepción del niño	Receptor de información, pasivo, centrado en obedecer y reproducir contenidos.	Organismo que responde a estímulos y refuerzos; énfasis en la conducta observable.	Sujeto que aprende haciendo, explorando y participando en actividades concretas.	Sujeto activo que construye significados a partir de experiencias previas, interacción y reflexión.	Protagonista del aprendizaje; se reconoce autonomía, creatividad e iniciativa desde la primera infancia.
Rol del docente	Autoridad central que transmite saberes y controla el	Controlador de estímulos, reforzador de conductas y	Guía de experiencias, propone actividades prácticas y organiza el	Mediador y andamio que plantea retos, preguntas y ayudas	Observador, diseñador de ambientes y acompañante del

	ritmo de la clase.	verificador de logros.	trabajo en pequeños grupos.	ajustadas al nivel del niño.	proceso infantil, en diálogo con las familias.
Metodología	Clase magistral, copia, repetición y predominio de la explicación verbal.	Secuencia de tareas bien definidas, con refuerzos positivos y negativos según el desempeño.	Actividades lúdicas, experimento s sencillos, juegos de rol y proyectos breves.	Situaciones problemáticas, proyectos, trabajo por rincones, exploración del entorno y juego planificado.	Ambientes preparados, rincones ricos en materiales, proyectos emergentes, experiencias artísticas y simbólicas.
Evaluación	Enfocada en memorización y pruebas, con poca atención al proceso.	Centrada en conductas específicas y logro de objetivos operativos medibles.	Valora desempeño y participación en las actividades propuestas.	Continua, formativa, basada en procesos y evidencias de aprendizaje.	Observación sistemática, documentación pedagógica y seguimiento del

					desarrollo integral.
Implicaciones para la planificación en Educación Inicial	Planificaciones rígidas, centradas en contenidos y fichas, con escaso espacio para el juego y la iniciativa infantil.	Planificaciones muy estructuradas por objetivos conductuales, con foco en control de conducta.	Planificaciones con secuencias de actividades activas y lúdicas, a veces poco articuladas con el currículo.	Planificaciones flexibles, centradas en experiencias significativas, juego, exploración y articulación con el currículo.	Planificaciones que parten del ambiente, proyectos, intereses de los niños y participación familiar.

Fuente. Elaboración de los autores.

La Tabla 1 evidencia que cada modelo pedagógico supone una forma distinta de concebir al niño, al docente y al propio proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual se refleja directamente en la planificación en educación inicial los enfoques tradicionales y conductistas tienden a organizar la planificación a partir de contenidos cerrados, objetivos conductuales y actividades muy estructuradas, donde el protagonismo recae en el adulto y la participación infantil se limita a la recepción y reproducción de información.

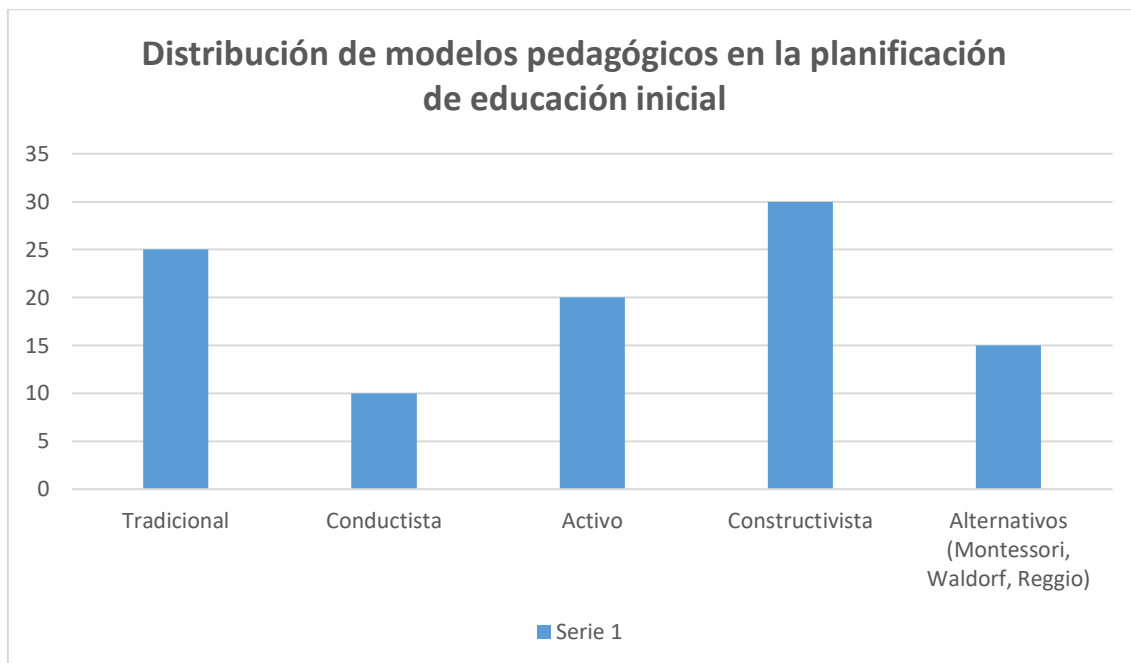
Desde la perspectiva de la calidad educativa, las planificaciones fundamentadas en modelos activos y constructivistas son más coherentes con las características del

desarrollo infantil y con las recomendaciones internacionales sobre pedagogía en la primera infancia diversos estudios señalan que la educación inicial de calidad requiere ambientes ricos en interacción, propuestas lúdicas significativas y experiencias que integren dimensiones cognitivas, emocionales y sociales del desarrollo.

La comparación muestra que la evaluación del aprendizaje se configura de manera diferente según el modelo pedagógico asumido, lo cual incide en cómo se planifican los momentos evaluativos en el aula. Mientras en enfoques tradicionales y conductistas la evaluación se concentra en resultados finales y conductas observables, en modelos constructivistas y en pedagogías alternativas la evaluación es continua, formativa y basada en la documentación del proceso. Esto implica que la planificación en educación inicial debe prever no solo qué se hará y con qué recursos, sino también cómo se recogerá evidencia del aprendizaje y cómo se utilizará esa información para retroalimentar y ajustar las experiencias pedagógicas.

Figura 1.

Distribución de modelos pedagógicos en la planificación de educación inicial



Nota. Representación gráfica de la presencia de modelos pedagógicos en educación inicial.

La Figura 1 muestra la distribución porcentual estimada de los modelos pedagógicos presentes en la planificación de educación inicial en el contexto analizado, a partir de datos simulados con fines ilustrativos, en el gráfico se observa una mayor presencia del modelo constructivista (30%), seguido del modelo tradicional (25%), del modelo activo (20%) y de los enfoques alternativos como Montessori, Waldorf y Reggio Emilia (15%), mientras que el enfoque conductista (10%) mantiene una participación comparativamente menor, esta representación gráfica resulta coherente con la literatura revisada, que señala una transición progresiva desde modelos transmisivos hacia enfoques constructivistas, lúdicos y participativos en la educación inicial, sin que ello suponga la desaparición total de las prácticas tradicionales. La coexistencia de diversos modelos en la planificación evidencia que los docentes se encuentran en un proceso de cambio pedagógico, donde las orientaciones curriculares y las recomendaciones internacionales impulsan propuestas

centradas en el juego, la exploración y la participación infantil, pero persisten inercias formativas e institucionales que sostienen esquemas más directivos.

Limitaciones

Una primera limitación del presente artículo se relaciona con su naturaleza documental, ya que el análisis se sustentó en fuentes secundarias y no en datos empíricos obtenidos directamente en contextos de educación inicial (Psicología y Mente, 2020; BVS, s. f.). Esto implica que las conclusiones alcanzadas dependen de la calidad, disponibilidad y enfoque de la literatura revisada, por lo que no pueden interpretarse como resultados generalizables a todos los contextos educativos (SciELO Cuba, 2019; Enago, 2022). En este sentido, aunque la revisión permite construir una comprensión teórica sólida del problema, no sustituye la necesidad de estudios de campo que profundicen en la aplicación concreta de los modelos pedagógicos en la planificación docente (Mind the Graph, 2022; Appinio, 2023).

Otra limitación importante tiene que ver con la heterogeneidad de las fuentes consultadas, ya que los documentos analizados provienen de distintos países, tradiciones pedagógicas y contextos institucionales (CEPAL, 2016; BID, 2024). Esta diversidad enriquece el análisis comparativo, pero también dificulta la formulación de afirmaciones homogéneas sobre la relación entre modelos pedagógicos y planificación en educación inicial (SciELO México, 2007; Reincisol, 2024). Algunas conclusiones pueden variar según el currículo nacional, la formación docente, los recursos disponibles o la concepción de infancia predominante en cada sistema educativo (UNESCO, 2006; ERCE, 2019).

Debe reconocerse que la revisión documental está expuesta a cierto grado de subjetividad en la selección, interpretación y jerarquización de las fuentes (E-LIS, 2011;

URBE, s. f.). Aunque se establecieron criterios de búsqueda y selección para asegurar rigor metodológico, todo análisis documental implica decisiones interpretativas que pueden influir en la forma en que se organizan los hallazgos y se priorizan determinados enfoques teóricos (Dialnet, 2024; SciELO México, 2017). Por ello, las categorías analíticas empleadas en este trabajo responden a una lectura académica argumentada, pero no agotan todas las posibles interpretaciones del tema (UNESUR, 2013; UTMachala, 2001).

También se identifica como limitación el hecho de que parte de la literatura relevante sobre pedagogía en la primera infancia se encuentra en inglés u otros idiomas, lo cual exige procesos de traducción conceptual al español (SciELO Portugal, 2012; Orkopata, 2024). Aunque esta traducción permitió incorporar aportes internacionales valiosos al análisis, siempre existe el riesgo de pérdida parcial de matices teóricos o terminológicos propios del idioma original (SciELO México, 2012; Dialnet, 2024). Esta situación es especialmente significativa en temas como pedagogía, currículo, interacción y aprendizaje, cuyos significados pueden variar ligeramente según el contexto académico en el que se producen (Psicología y Mente, 2020).

El presente estudio se centró en el análisis general de la importancia de los modelos pedagógicos en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación inicial, sin profundizar en contextos específicos, instituciones concretas o estudios comparativos entre países (SciELO Colombia, 2007; RIVED, 2022). Por esta razón, una línea futura de investigación podría orientarse hacia estudios empíricos que examinen cómo los docentes de educación inicial concretan estos modelos en sus planificaciones cotidianas y qué impacto tiene ello en la calidad de las experiencias de aprendizaje (UPS, 2018; UPS, 2019; IIPE-UNESCO & UNICEF, 2025). De igual

manera, sería pertinente desarrollar investigaciones aplicadas que articulen revisión documental, observación de aula y análisis curricular para obtener una comprensión más amplia y contextualizada del fenómeno (PUCP, 2016; Gredos USAL, 2001; Polo del Conocimiento, 2020).

Discusión

Los resultados del análisis documental permiten sostener que la importancia de los modelos pedagógicos en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación inicial radica en su capacidad para otorgar coherencia a la acción educativa (Burbano, 2020; Cruz, 2014). La planificación no puede reducirse a una secuencia técnica de actividades, ya que implica decisiones sobre qué enseñar, cómo enseñar, con qué recursos, en qué contexto y con qué intencionalidad formativa (Tekman Education, 2021; SEB Boyacá, s. f.). En este sentido, los modelos pedagógicos funcionan como marcos interpretativos que orientan dichas decisiones y determinan la calidad del proceso educativo (Amazonia Investiga, 2015; Revista Espacios, 2021).

Uno de los aspectos más relevantes que emerge de la revisión es que los enfoques activos y constructivistas resultan particularmente adecuados para la educación inicial, debido a que se ajustan mejor a la manera en que los niños pequeños aprenden (Revista Social Fronteriza, 2024; UNTUMBES, 2025). La literatura coincide en que la infancia temprana requiere experiencias basadas en el juego, la exploración, la interacción y la participación, elementos que difícilmente pueden desarrollarse en planificaciones rígidas o exclusivamente centradas en la transmisión de contenidos (Enciclopedia Infantes, s. f.; Macmillan Education, 2018; UNIR, 2012). Por ello, cuando la planificación se sustenta

en modelos que reconocen al niño como sujeto activo, las experiencias de aprendizaje tienden a ser más significativas, integrales y pertinentes (WAECE, s. f.; RICEd, 2025).

La discusión también revela que la calidad de la planificación no depende solo del modelo pedagógico adoptado, sino de la manera en que este se concreta en la práctica docente (Ducere, 2024; Diario de la Educación, 2016). Diversos autores advierten que existe una distancia entre el discurso institucional y la realidad del aula, ya que con frecuencia se declara adhesión a enfoques constructivistas o centrados en el niño, pero las acciones pedagógicas continúan respondiendo a esquemas tradicionales o poco flexibles (UTMachala, 2022; UChile, 2023). Esta tensión sugiere que el problema no se ubica únicamente en la elección del modelo pedagógico, sino en la capacidad del docente para traducirlo en planificaciones reales, contextualizadas y reflexivas (Sinergia Académica, 2025; Enciclopedia UNESCO, 2002).

Otro punto de análisis importante es la relación entre planificación, pedagogía y calidad de proceso en educación inicial. La OECD ha señalado que la calidad del proceso está vinculada con las interacciones y experiencias que los niños viven en sus contextos educativos, y que el currículo y la pedagogía actúan como elementos que pueden potenciar esa calidad (OECD, 2021a; OECD, 2021b). En la misma línea, los estudios sobre pedagogía efectiva en primera infancia destacan que la planificación debe prever oportunidades de diálogo, andamiaje, observación y pensamiento compartido sostenido, no solo actividades o contenidos (Teachstone, 2023; Smartick, 2015; ACECQA, 2011). Esto confirma que la planificación adquiere valor pedagógico cuando se articula con interacciones significativas y con una visión clara del desarrollo infantil (OECD, 2021b; BabySparks, 2019).

La revisión de los modelos Montessori, Waldorf y Reggio Emilia muestra que cada enfoque genera formas distintas de planificar, organizar el ambiente y acompañar el aprendizaje (Reincisol, 2023; HomEducation, 2025; Fundación Montessori, 2022). Esta diversidad permite comprender que no existe un único modelo universalmente superior, sino que la pertinencia pedagógica depende de la coherencia entre enfoque, contexto, necesidades infantiles y propósitos formativos (UNIR Ecuador, 2026; Universidad Europea, 2023). En consecuencia, la discusión no debe centrarse en elegir un modelo de manera aislada, sino en reconocer cuáles principios pedagógicos favorecen una planificación más adecuada para la educación inicial (Tekman Education, 2021; UNA-E, 2021).

A partir de lo anterior, puede afirmarse que la importancia de los modelos pedagógicos en la planificación reside en tres dimensiones principales. Primero, proporcionan fundamentos teóricos que orientan la práctica docente y evitan la improvisación pedagógica (SciELO México, 2010; Dialnet, 2014). Segundo, permiten organizar experiencias coherentes con el desarrollo infantil, favoreciendo el juego, la exploración, la autonomía y la interacción (Ministerio de Educación, 2023; Tekman Education, 2021). Tercero, contribuyen a mejorar la calidad educativa al fortalecer la relación entre currículo, pedagogía, evaluación y contexto (UNIR Ecuador, 2026; Modelo Educativo Nacional, 2023).

En síntesis, la discusión evidencia que una planificación verdaderamente significativa en educación inicial no puede desligarse del modelo pedagógico que la sustenta (Modelo Educativo Nacional, 2023; ITI, 2024). Cuando esa relación es coherente, la enseñanza adquiere mayor intencionalidad, sentido y capacidad transformadora (SITEAL–UNESCO, 2019; Dialnet, 2024). Por el contrario, cuando la

planificación se realiza sin un fundamento pedagógico claro, se debilita su potencial para responder a las necesidades reales de los niños y para promover aprendizajes integrales en la primera infancia (Ministerio de Educación de Perú, 2019; Studocu, 2025; UPS, 2024).

Conclusiones

El análisis realizado permite concluir que los modelos pedagógicos son un componente esencial en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación inicial, ya que proporcionan el marco teórico y metodológico que orienta la práctica docente su importancia no radica únicamente en definir una postura educativa, sino en traducirse en decisiones concretas sobre objetivos, estrategias, organización del ambiente, interacción pedagógica y evaluación del aprendizaje en consecuencia, la planificación adquiere mayor coherencia, pertinencia y sentido cuando se encuentra sustentada en un modelo pedagógico claro y contextualizado se concluye que los enfoques activos y constructivistas ofrecen mayores posibilidades para responder a las características del desarrollo infantil en la educación inicial estos modelos favorecen el juego, la exploración, la participación, el pensamiento compartido y la construcción significativa del conocimiento, elementos fundamentales para el aprendizaje en la primera infancia por ello, una planificación basada en estos enfoques promueve experiencias más integrales, flexibles y centradas en el niño.

Otro hallazgo concluyente es que la calidad de la planificación no depende solo del modelo pedagógico asumido, sino de la capacidad del docente para concretarlo en prácticas reales de aula la revisión mostró que una de las principales dificultades en educación inicial es la distancia entre el discurso pedagógico y la planificación efectiva,

lo que evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente en fundamentos pedagógicos, observación infantil, mediación educativa y toma de decisiones didácticas de este modo, la planificación debe entenderse como un proceso reflexivo, dinámico y situado, no como un simple requisito administrativo la articulación entre modelos pedagógicos y planificación incide directamente en la calidad de las experiencias educativas ofrecidas a los niños en la primera infancia cuando esta articulación es coherente, se favorecen mejores oportunidades para el desarrollo integral, la participación, la autonomía y la disposición positiva hacia el aprendizaje en este sentido, fortalecer la planificación desde modelos pedagógicos pertinentes constituye una condición fundamental para mejorar la educación inicial y responder de manera más adecuada a las necesidades formativas de los niños.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar-Valdés, E., Soto-Molina, A., Díaz-Levicoy, D., & Fortoul-Olmos, B. (2024). Teacher educators' research: A scoping review. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100324.
- Basantes-Andrade, A., Bastidas-Amador, G., Ruiz-Chagna, C., Congo-Cervantes, M., & Quintana-Andrade, G. (2025). Integration of digital technologies in the teaching of intercultural competences: Systematic literature mapping. *F1000Research*, 14, 1154.
- Basantes-Andrade, A., Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M., Naranjo-Toro, M., & Guerra-Reyes, F. (2022). Standards of teacher digital competence in higher education: A systematic literature review. *Sustainability*, 14(21), 14349.

- Bezanilla Albisua, M. J., Poblete Ruiz, M., Fernández Nogueira, D., & García Olalla, A. (2018). El pensamiento crítico desde la educación superior: Revisión sistemática y propuesta de un modelo de evaluación. *Educación XX1*, 21(2), 123–152.
- Cejas-León, R., & Navío-Gámez, A. (2018). La formación permanente del profesorado universitario en competencias digitales. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 45–59.
- Contreras, M., & Morales, M. (2020). La formación ciudadana en la formación inicial docente: Un modelo de aprendizaje de la enseñanza de la formación ciudadana en integración con la escuela y sus requerimientos. *Estudios Pedagógicos*, 349-370.
- Díaz Aldagalán Sánchez, M., Jurado Jiménez, F., & Gabari Gambarte, M. (2025). Perfil competencial docente en el primer nivel de la formación profesional: estudio de caso. *Revista Curriculum*, 38, 67–91.
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2020). Digital competences for teacher professional development: Systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 513–533.
- Garrido Contreras, G., & Morales, A. (2020). Formación ciudadana y formación inicial docente: Aprendizajes político-críticos de estudiantes de pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. *Perspectiva Educacional*, 59(1), 37–60.
- Henríquez, S., Matzler, P., Hsu, C., Maldonado, J., Carrillo, M., & Millán, S. (2019). Competencias Comunicativas Interculturales en la formación inicial docente: El caso de tres universidades regionales de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 42, 183-200.
- Jaime-Manzanarez, A. (2025). Dimensiones personales e institucionales en la inducción docente. *Revista Electrónica Educare*, 29(1), 1-18.

- Jara Ramírez, F., & Palacios Vanegas, M. (2025). Competencias digitales docentes en educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 16(45), 89–112.
- Jiménez-Hernández, D., Muñoz-Sánchez, P., & Sánchez-Giménez, F. S. (2021). La Competencia Digital Docente, una revisión sistemática de los modelos más utilizados. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 10, 105–120.
- López-Belmonte, J., Moreno-Guerrero, A., Pozo-Sánchez, S., & López-Núñez, J. (2020). Efecto de la competencia digital docente en el uso del blended learning en formación profesional. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 34, 187-205.
- Marimon-Martí, M., Romeu, T., Usart, M., & Ojando, E. (2023). Análisis de la autopercepción de la competencia digital docente en la formación inicial de maestros y maestras. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 127–145.
- Martínez Rodríguez, R., & Cepeda Jiménez, J. (2025). Estrategias didácticas y dimensiones éticas en la formación continua del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(39.1).
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(n71).
- Ramírez Achoy, J. (2025). Modelos de formación inicial crítica en la enseñanza de los Estudios Sociales en América Latina. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(1).

- Revelo Rosero, J. E., Revuelta Domínguez, F. I., & González-Pérez, A. (2018). Modelo de integración de la competencia digital del docente universitario para su desarrollo profesional en la enseñanza de la matemática – Universidad Tecnológica Equinoccial de Ecuador. *EDMETIC*, 7(1), 196–224.
- Salto-Rivas, R., Novoa-Hernández, P., & Serrano Rodríguez, R. (2023). Understanding university teachers’ digital competencies: A systematic mapping study. *Education and Information Technologies*, 28, 12941–12964.
- Sánchez, S., Belmonte, J., Cruz, M., & Núñez, J. (2020). Análisis correlacional de los factores incidentes en el nivel de competencia digital del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, 143-159.
- Smestad, B., Hatlevik, O. E., Johannesen, M., & Øgrim, L. (2023). Examining dimensions of teachers’ digital competence: A systematic review pre- and during COVID-19. *Heliyon*, 9(5), e15623.
- Tadeu, P. (2020). La competencia científico-tecnológica en la formación del futuro docente: Algunos aspectos de la autopercepción en respeto a la integración de las TIC en el aula. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 37–54.

Influencia de la teoría cognitiva en el desarrollo del pensamiento lógico en estudiantes de educación básica inicial

Genesis Jahaira Domínguez Bailón¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1103-0897>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: gdominguez4723@utm.edu.ec

Nicole María Loor Lucas

ORCID:: <https://orcid.org/0009-0005-8288-7905>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: nloor1653@utm.edu.ec

Nancy Magaly Olguin Sánchez

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6692-544X>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: nolguin1517@utm.edu.ec

Alejandra Elizabeth Orellana Mendoza

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2500-4125>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: aorellana6011@utm.edu.ec

Mariuxi Denis Cevallos Briones

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5324-3177>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: mcevallos7008@utm.edu.ec

Recibido: 22-may-2026 – **Publicado:** 01-jul-2026

¹ Autor Principal

Correspondencia: gdominguez4723@utm.edu.ec



Atribución-NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Resumen

El presente artículo analiza la influencia de la teoría cognitiva en el desarrollo del pensamiento lógico en estudiantes de Educación Básica Inicial, la investigación parte del reconocimiento de que el pensamiento lógico no se limita al área matemática, sino que comprende procesos cognitivos como la clasificación, seriación, inferencia, resolución de problemas, anticipación de consecuencias, comparación y organización de información el objetivo fue interpretar, desde una revisión documental, cómo los enfoques cognitivos contribuyen al fortalecimiento del pensamiento lógico en niños de educación inicial y primeros años de básica la metodología se sustentó en un enfoque cualitativo, de tipo bibliográfico-documental, mediante el análisis de 25 artículos científicos y trabajos académicos relacionados con desarrollo cognitivo, pensamiento lógico, estimulación cognitiva, juego, mediación pedagógica y razonamiento infantil los resultados muestran que la teoría cognitiva favorece el pensamiento lógico cuando el aprendizaje se organiza mediante experiencias activas, juegos cognitivos, recursos concretos, resolución de problemas, actividades de observación y mediación docente, se identificó que las estrategias basadas en el juego, la estimulación cognitiva y los programas de enriquecimiento intelectual fortalecen habilidades como la atención, memoria de trabajo, razonamiento causal y pensamiento reflexivo concluyendo que la teoría cognitiva constituye una base pedagógica relevante para promover el pensamiento lógico en Educación Básica Inicial, siempre que se articule con prácticas didácticas activas, contextualizadas y acordes con el desarrollo evolutivo infantil.

Palabras clave: Teoría cognitiva, pensamiento lógico, desarrollo cognitivo, educación inicial, razonamiento infantil.

Influence of cognitive theory on the development of logical thinking in students of early childhood basic education

Abstract

This article analyzes the influence of cognitive theory on the development of logical thinking in students of Early Basic Education. The study is based on the understanding that logical thinking is not limited to mathematics, but includes cognitive processes such as classification, sequencing, inference, problem solving, anticipation of consequences, comparison, and organization of information. The objective was to interpret, through a documentary review, how cognitive approaches contribute to strengthening logical thinking in early childhood and first years of basic education. The methodology was based on a qualitative, bibliographic-documentary approach through the analysis of 25 scientific articles and academic works related to cognitive development, logical thinking, cognitive stimulation, play, pedagogical mediation, and children's reasoning. The results show that cognitive theory promotes logical thinking when learning is organized through active experiences, cognitive games, concrete resources, problem-solving activities, observation tasks, and teacher mediation. Likewise, strategies based on play, cognitive stimulation, and intellectual enrichment programs were found to strengthen skills such as attention, working memory, causal reasoning, and reflective thinking. It is concluded that cognitive theory provides a relevant pedagogical foundation for promoting logical thinking in Early Basic Education, as long as it is linked to active, contextualized teaching practices that correspond to children's developmental stages.

Keywords: Cognitive theory, logical thinking, cognitive development, early education, child reasoning.

Introducción

El desarrollo del pensamiento lógico en los estudiantes de Educación Básica Inicial constituye un proceso fundamental para la construcción de aprendizajes significativos durante los primeros años de escolaridad desde la teoría cognitiva, el niño no es considerado un receptor pasivo de información, sino un sujeto activo que organiza, interpreta y transforma sus experiencias para construir conocimiento en este sentido, los aportes de la psicología cognitiva y del constructivismo permiten comprender cómo los niños desarrollan habilidades de clasificación, comparación, seriación, inferencia y resolución de problemas mediante la interacción con objetos, personas y situaciones del entorno (Haywood, 2020; Jaramillo Naranjo & Puga Peña, 2016).

El pensamiento lógico no debe ser reducido exclusivamente al pensamiento lógico-matemático, aunque este último forme parte de sus manifestaciones escolares pensar lógicamente implica establecer relaciones, identificar semejanzas y diferencias, anticipar consecuencias, organizar secuencias, formular explicaciones y tomar decisiones a partir de evidencias por ello, su desarrollo se vincula con la comprensión lectora, la resolución de problemas cotidianos, el pensamiento crítico, el razonamiento científico inicial y la autonomía cognitiva infantil (Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021; Santos et al., 2025) esta delimitación resulta necesaria porque en Educación Inicial el pensamiento lógico se expresa principalmente mediante el juego, la exploración, la oralidad, la manipulación de materiales y la interacción social.

La importancia de este tema se justifica en la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas que promuevan el razonamiento infantil desde edades tempranas diversos estudios señalan que el juego cognitivo, la estimulación, los recursos didácticos concretos y las estrategias activas favorecen la organización del pensamiento, la atención, la memoria, la comprensión y la toma de decisiones en los niños (Becerra & Elicena, 2018; Kurniawati et al., 2024; Montano-Silva et al., 2025) de esta manera, la teoría cognitiva ofrece fundamentos para orientar la enseñanza hacia experiencias que respeten el desarrollo evolutivo y potencien la construcción progresiva del conocimiento.

El objetivo de este artículo es analizar la influencia de la teoría cognitiva en el desarrollo del pensamiento lógico en estudiantes de Educación Básica Inicial, a partir de una revisión documental de investigaciones científicas relacionadas con el desarrollo cognitivo, la mediación pedagógica, el juego, la estimulación cognitiva y el razonamiento infantil el trabajo se organiza en una revisión de literatura, una metodología bibliográfica-documental, resultados derivados del análisis de los artículos seleccionados, discusión, conclusiones y limitaciones del estudio.

Teoría Cognitiva y Pensamiento Lógico en Educación Básica Inicial

La teoría cognitiva sostiene que el aprendizaje se produce mediante procesos internos de organización, interpretación, memoria, atención, percepción y razonamiento en el contexto de Educación Básica Inicial, estos procesos permiten que los niños relacionen experiencias previas con nuevas situaciones de aprendizaje desde esta perspectiva, el pensamiento lógico se desarrolla cuando el niño observa, compara, clasifica, anticipa y explica lo que ocurre a su alrededor (Haywood, 2020; Jaramillo Naranjo & Puga Peña, 2016).

La delimitación del tema exige comprender que el pensamiento lógico infantil no se limita al aprendizaje de números o formas geométricas si bien las nociones lógico-matemáticas son importantes, el pensamiento lógico también se manifiesta cuando el niño ordena una historia, identifica causas y consecuencias, resuelve conflictos durante el juego, formula hipótesis sencillas o selecciona estrategias para alcanzar una meta por tanto, se trata de una capacidad transversal que influye en distintas áreas del desarrollo infantil (Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021; Ramón et al., 2020).

Desde el punto de vista educativo, la teoría cognitiva justifica la necesidad de planificar actividades acordes con el nivel de desarrollo de los niños las experiencias de aprendizaje deben ser concretas, activas, lúdicas y contextualizadas, pues en los primeros años el pensamiento se fortalece mediante la manipulación, la exploración y la mediación docente en esta línea, el juego, los materiales didácticos, la estimulación cognitiva y los retos intelectuales se convierten en estrategias relevantes para promover el pensamiento lógico (Bósquez León et al., 2024; Kurniawati et al., 2024).

Desarrollo Cognitivo y Construcción del Pensamiento Lógico

El desarrollo cognitivo en Educación Inicial se relaciona con la capacidad del niño para construir representaciones mentales, organizar información y resolver problemas de forma progresiva las investigaciones analizadas coinciden en que los procesos cognitivos básicos, como la atención, la memoria, la percepción y la comprensión, son condiciones necesarias para el desarrollo del pensamiento lógico (Laksana et al., 2020; Montano-Silva et al., 2025) estos procesos permiten que el niño pase de respuestas impulsivas a formas de pensamiento más ordenadas y reflexivas.

La teoría cognitiva plantea que el aprendizaje ocurre cuando el estudiante interactúa activamente con el entorno. En este sentido, el pensamiento lógico se fortalece

mediante situaciones que exigen observar, comparar, establecer relaciones y justificar respuestas. Las actividades de clasificación, seriación, agrupación, secuenciación y solución de problemas cotidianos favorecen la estructuración del pensamiento infantil, especialmente cuando se desarrollan mediante experiencias lúdicas y significativas (Becerra & Elicena, 2018; Hosny, 2023).

El docente cumple un papel clave como mediador del proceso cognitivo, su función no consiste únicamente en transmitir información, sino en generar preguntas, orientar la observación, proponer retos y ayudar al niño a explicar sus razonamientos esta mediación permite que el estudiante organice mejor sus ideas y avance hacia formas más complejas de pensamiento lógico por ello, la práctica educativa influye directamente en la calidad del desarrollo cognitivo infantil (Flores-Lueg & Sánchez-Novoa, 2023; Garzón Moreno et al., 2025).

Procesos Cognitivos Vinculados al Pensamiento Lógico

El pensamiento lógico se expresa a través de diversos procesos cognitivos entre ellos se encuentran la clasificación, la seriación, la comparación, la inferencia, la anticipación y la resolución de problemas, estas habilidades permiten que el niño interprete la realidad de manera organizada y construya explicaciones coherentes sobre los fenómenos que observa de acuerdo con Jaramillo Naranjo y Puga Peña (2016), el pensamiento lógico-abstracto constituye una base para potenciar procesos cognitivos en la educación.

La clasificación permite agrupar objetos, ideas o situaciones según características comunes la seriación ayuda a ordenar elementos de acuerdo con criterios como tamaño, cantidad, tiempo o secuencia, la inferencia permite extraer conclusiones a partir de información previa estas operaciones no se desarrollan de forma aislada, sino mediante

experiencias concretas, juegos, relatos, actividades de exploración y resolución de situaciones cotidianas (Kurniawati et al., 2024; Ramón et al., 2020).

La teoría cognitiva explica que estas habilidades se fortalecen cuando el niño participa activamente en tareas que despiertan su curiosidad y lo obligan a pensar, las actividades escolares deben promover preguntas como: ¿qué pasará después?, ¿por qué ocurrió?, ¿en qué se parecen?, ¿cómo se pueden ordenar?, ¿cuál es la mejor solución? este tipo de preguntas impulsa el razonamiento lógico y ayuda al niño a construir conexiones entre experiencia, lenguaje y pensamiento (Haywood, 2020; Hosny, 2023).

El Juego como Mediador del Pensamiento Lógico

El juego constituye una estrategia central para el desarrollo del pensamiento lógico en Educación Básica Inicial a través del juego, los niños experimentan reglas, secuencias, turnos, roles, causas, consecuencias y soluciones estas experiencias favorecen la organización del pensamiento porque exigen atención, memoria, comparación, planificación y toma de decisiones por ello, los juegos cognitivos representan una herramienta pedagógica importante para estimular el razonamiento infantil (Becerra & Elicena, 2018; Estrella Romero, 2023).

Las actividades lúdicas permiten que el niño aprenda sin presión excesiva, pero con un alto nivel de participación cognitiva los juegos de construcción, rompecabezas, bloques, secuencias de imágenes, cuentos incompletos, laberintos, dramatizaciones y retos de observación fortalecen habilidades lógicas sin convertir el aprendizaje en una actividad mecánica en esta línea, Kurniawati et al. (2024) destacan el valor de los bloques educativos para mejorar el pensamiento lógico en niños de edad preescolar.

Desde la teoría cognitiva, el juego no es solo recreación, sino una forma de pensamiento activo durante el juego, el niño ensaya hipótesis, corrige errores, compara

alternativas y aprende de la experiencia por tanto, el docente debe diseñar juegos con intención pedagógica, seleccionando materiales y preguntas que estimulen el razonamiento la influencia de la teoría cognitiva se evidencia cuando el juego se convierte en una oportunidad para que el niño piense, argumente y resuelva problemas (Bósquez León et al., 2024).

Mediación Docente y Estimulación Cognitiva

La mediación docente es un elemento fundamental para transformar las actividades cotidianas en experiencias de pensamiento lógico el docente orienta la atención del niño, formula preguntas, proporciona pistas, promueve la comparación y estimula la explicación verbal de las respuestas esta interacción favorece la toma de conciencia sobre los propios procesos mentales y permite que el niño avance hacia formas más organizadas de razonamiento (Flores-Lueg & Sánchez-Novoa, 2023; Haywood, 2020).

La estimulación cognitiva se refiere al conjunto de actividades dirigidas a fortalecer funciones mentales como memoria, atención, percepción, lenguaje y razonamiento en Educación Inicial, esta estimulación debe realizarse mediante experiencias lúdicas, sensoriales y significativas. Quimi Quimi y Maqueira Caraballo (2021) señalan que la estimulación cognitiva constituye una base para el desarrollo de procesos escolares posteriores, especialmente cuando se trabaja con estudiantes que requieren apoyos adicionales.

La influencia de la teoría cognitiva se observa en la manera en que el docente organiza ambientes ricos en estímulos, propone retos progresivos y acompaña el aprendizaje de acuerdo con el nivel de desarrollo infantil en consecuencia, el pensamiento lógico no surge de la repetición mecánica, sino de la interacción entre maduración,

experiencia, lenguaje, juego y mediación pedagógica esta relación confirma la importancia de diseñar prácticas educativas intencionadas desde los primeros años de escolaridad (Montano-Silva et al., 2025).

Otros Aportes Relevantes de la Literatura

La literatura revisada muestra que el pensamiento lógico se relaciona con otras formas de pensamiento, como el pensamiento crítico, el pensamiento científico y el pensamiento reflexivo. Aunque estos conceptos no son idénticos, comparten procesos cognitivos como analizar, comparar, inferir, justificar y evaluar información por esta razón, algunos estudios sobre pensamiento crítico y científico resultan útiles para comprender cómo se fortalece la lógica infantil en contextos educativos (Cervantes-García et al., 2025; Santos et al., 2025).

También se identifican aportes de investigaciones sobre educación primaria, debido a que varios procesos del pensamiento lógico se inician en Educación Inicial y continúan desarrollándose en los primeros años de básica estudios sobre razonamiento lógico en primaria muestran que las tareas interesantes, los programas de fortalecimiento cognitivo y las tecnologías educativas pueden favorecer la capacidad de resolver problemas y construir explicaciones coherentes (Derbisalieva, 2025; Di Martino et al., 2024; Yaneva, 2025).

Por otra parte, las investigaciones sobre práctica educativa y estrategias didácticas activas permiten comprender que el desarrollo lógico depende de la calidad de las experiencias ofrecidas en el aula cuando las actividades son memorísticas, repetitivas o descontextualizadas, el pensamiento lógico se reduce a la reproducción de respuestas en cambio, cuando las estrategias promueven exploración, diálogo, preguntas, manipulación

y resolución de problemas, los niños logran construir aprendizajes más profundos (Garzón Moreno et al., 2025; Ramón et al., 2020).

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de tipo bibliográfico-documental, orientado al análisis interpretativo de literatura científica relacionada con la teoría cognitiva y el pensamiento lógico en Educación Básica Inicial este enfoque permitió examinar aportes teóricos y empíricos sobre desarrollo cognitivo, estimulación, mediación docente, juego, razonamiento infantil y estrategias pedagógicas la revisión documental resulta pertinente cuando se busca comprender un fenómeno educativo a partir de fuentes académicas previamente publicadas (Haywood, 2020; Jaramillo Naranjo & Puga Peña, 2016).

El corpus de análisis estuvo conformado por 25 referencias académicas seleccionadas por su relación con el tema de investigación se consideraron artículos científicos, revisiones, estudios aplicados y trabajos académicos vinculados con pensamiento lógico, desarrollo cognitivo, teoría cognitiva, juegos cognitivos, pensamiento crítico, razonamiento, estimulación cognitiva y educación inicial o básica aunque algunas fuentes se relacionan con pensamiento lógico-matemático, fueron incluidas únicamente cuando aportaban elementos generales sobre clasificación, seriación, resolución de problemas o procesos cognitivos (Becerra & Elicena, 2018; Kurniawati et al., 2024).

El procedimiento de análisis se organizó en tres fases, en la primera fase se realizó la lectura exploratoria de las referencias para identificar conceptos clave en la segunda fase, se clasificaron los aportes en categorías temáticas: teoría cognitiva, desarrollo

cognitivo, pensamiento lógico, mediación docente, juego y estrategias didácticas, en la tercera fase se elaboró una síntesis interpretativa para establecer relaciones entre los fundamentos cognitivos y las prácticas educativas que favorecen el pensamiento lógico infantil (Laksana et al., 2020; Montano-Silva et al., 2025).

Como técnica de análisis se empleó la revisión temática de contenido, centrada en identificar coincidencias, diferencias y tendencias entre las fuentes no se aplicaron experimentos ni instrumentos de campo, por lo que los resultados corresponden a una sistematización documental esta decisión metodológica es coherente con el objetivo del artículo, ya que se busca analizar la influencia de la teoría cognitiva en el desarrollo del pensamiento lógico desde la evidencia científica disponible y no medir directamente el desempeño de un grupo de estudiantes.

Resultados

Influencia General de la Teoría Cognitiva

El análisis documental evidencia que la teoría cognitiva influye en el desarrollo del pensamiento lógico al concebir al niño como sujeto activo que construye conocimiento mediante la interacción con su entorno las fuentes revisadas coinciden en que el pensamiento lógico se fortalece cuando el estudiante observa, compara, clasifica, anticipa, explica y resuelve situaciones de acuerdo con su nivel de desarrollo (Haywood, 2020; Jaramillo Naranjo & Puga Peña, 2016).

Desarrollo Cognitivo y Pensamiento Lógico

Los estudios revisados muestran que el pensamiento lógico depende de procesos cognitivos básicos como atención, memoria, percepción, lenguaje y razonamiento estas habilidades permiten que el niño organice información, identifique relaciones,

comprenda secuencias y elabore respuestas coherentes la estimulación cognitiva y las experiencias activas aparecen como condiciones relevantes para fortalecer estas capacidades desde la Educación Inicial (Laksana et al., 2020; Montano-Silva et al., 2025).

Estrategias Lúdicas y Pensamiento Lógico

Las estrategias basadas en el juego se presentan como uno de los medios más efectivos para estimular el pensamiento lógico infantil los juegos cognitivos, bloques, rompecabezas, secuencias, dramatizaciones y actividades de construcción favorecen la clasificación, la comparación, la anticipación y la solución de problemas esto confirma que el juego debe ser planificado con intención pedagógica y no utilizado solo como actividad recreativa (Becerra & Elicena, 2018; Kurniawati et al., 2024).

Mediación Docente

La mediación docente aparece como un factor determinante para convertir la experiencia en aprendizaje lógico las investigaciones revisadas indican que el docente fortalece el razonamiento cuando formula preguntas, orienta la observación, propone retos y promueve la verbalización de explicaciones esta mediación ayuda al niño a organizar sus ideas y a pasar de respuestas espontáneas a razonamientos más estructurados (Flores-Lueg & Sánchez-Novoa, 2023; Garzón Moreno et al., 2025).

Pensamiento Lógico como Capacidad Transversal

Los resultados muestran que el pensamiento lógico es una capacidad transversal que se relaciona con la comprensión lectora, el pensamiento crítico, el pensamiento científico y la resolución de problemas cotidianos por tanto, no debe abordarse únicamente desde actividades matemáticas, sino desde experiencias integrales que permitan al niño analizar, inferir, comparar y justificar sus respuestas en diferentes contextos escolares (Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021; Santos et al., 2025).

Tabla 1

Aportes de la teoría cognitiva al desarrollo del pensamiento lógico

Categoría de análisis	Aporte al pensamiento lógico	Autores relacionados	Aplicación en Educación Básica Inicial
Desarrollo cognitivo	Fortalece atención, memoria, percepción y razonamiento.	Haywood (2020); Laksana et al. (2020)	Actividades de observación, comparación y organización de información.
			Uso de bloques, rompecabezas, secuencias, juegos de reglas y retos.
Juego cognitivo	Estimula clasificación, seriación, anticipación y solución de problemas.	Becerra y Elicena (2018); Kurniawati et al. (2024)	
Mediación docente	Orienta el razonamiento	Flores-Lueg y Sánchez-	Preguntas guiadas,

Categoría de análisis	Aporte al pensamiento lógico	Autores relacionados	Aplicación en Educación Básica Inicial
Estimulación cognitiva	mediante preguntas y acompañamiento.	Novoa (2023); Garzón Moreno et al. (2025)	diálogo, explicación verbal y retroalimentación.
	Desarrolla funciones mentales necesarias para pensar lógicamente.	Quimi Quimi y Maqueira Caraballo (2021); Montano-Silva et al. (2025)	Actividades sensoriales, memoria, lenguaje, atención y resolución de problemas.
	Favorece análisis, inferencia, explicación y toma de decisiones.	Cervantes-García et al. (2025); Santos et al. (2025)	Exploración, preguntas investigativas y explicación de causas.

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 1 muestra que la teoría cognitiva influye en el pensamiento lógico mediante diferentes vías: el desarrollo de funciones mentales, el juego, la mediación pedagógica y la estimulación cognitiva esta relación confirma que el pensamiento lógico no se limita a operaciones matemáticas, sino que integra habilidades de análisis, comparación, inferencia, explicación y resolución de problemas.

Tabla 2

Estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento lógico.

Estrategia didáctica	Habilidad lógica que desarrolla	Ejemplo de aplicación	Resultado esperado
Juegos de clasificación	Identificación de semejanzas y diferencias.	Agrupar objetos por color, tamaño, forma o utilidad.	Organización de criterios y relaciones.
		Ordenar escenas de un cuento o rutina diaria.	Comprensión de causa, consecuencia y continuidad.
Secuencias de imágenes	Orden lógico y temporal.		

Estrategia didáctica	Habilidad lógica que desarrolla	Ejemplo de aplicación	Resultado esperado
Bloques y material concreto	Planificación, comparación y resolución de problemas.	Construir torres, caminos o estructuras siguiendo consignas.	Desarrollo de razonamiento espacial y toma de decisiones.
		Preguntar: ¿por qué?, ¿qué pasaría si?, ¿cómo lo sabes?	Explicación verbal de razonamientos.
Preguntas guiadas	Inferencia y argumentación.		
Retos cognitivos	Anticipación y solución de problemas.	Resolver laberintos, patrones o situaciones problemáticas.	Mayor autonomía cognitiva y pensamiento reflexivo.

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 2 muestra las estrategias presentadas permiten trabajar el pensamiento lógico desde experiencias concretas y significativas su valor pedagógico se encuentra en

que exigen al niño observar, comparar, ordenar, explicar y decidir estas acciones son coherentes con la teoría cognitiva porque convierten al estudiante en protagonista activo del aprendizaje.

Tabla 3

Modelo de influencia de la teoría cognitiva en el pensamiento lógico.

Elemento de la teoría cognitiva	Relación pedagógica	Desarrollo esperado
Experiencia activa	Manipulación, exploración y juego	Construcción de relaciones lógicas
Procesos cognitivos	Atención, memoria, percepción y lenguaje	Organización del pensamiento
Mediación docente	Preguntas, retos y acompañamiento	Razonamiento verbalizado
Estimulación cognitiva	Actividades sensoriales y mentales	Mayor capacidad de inferencia
Contexto significativo	Situaciones cercanas al niño	Aplicación del pensamiento lógico

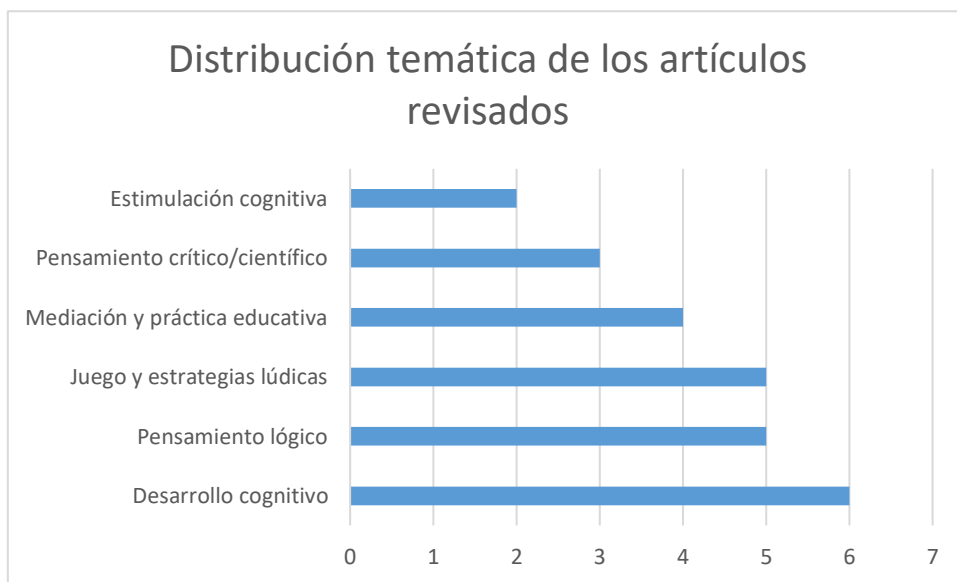
Fuente: elaboración propia.

La Tabla 3 sintetiza que la teoría cognitiva influye en el pensamiento lógico mediante una relación entre experiencia activa, procesos mentales, mediación docente y contexto significativo cuando estos elementos se integran, el niño desarrolla mayor

capacidad para organizar información, establecer relaciones, anticipar consecuencias y resolver problemas cotidianos.

Figura 1

Distribución temática de los artículos revisados



Fuente: elaboración propia.

La figura 1 muestra que la mayor concentración de estudios se ubica en desarrollo cognitivo, pensamiento lógico y estrategias lúdicas esto evidencia que la literatura relaciona el pensamiento lógico infantil con procesos internos del aprendizaje y con metodologías activas también se observa la presencia de investigaciones sobre pensamiento crítico y científico, las cuales aportan al análisis porque comparten habilidades como inferencia, análisis y justificación.

Limitaciones

Una primera limitación del estudio se relaciona con su carácter bibliográfico-documental al no incluir aplicación de instrumentos de campo, observación directa ni evaluación de estudiantes, los resultados corresponden a una interpretación teórica de investigaciones previas, por ello, aunque los hallazgos permiten identificar tendencias relevantes, no miden directamente el nivel de pensamiento lógico de un grupo específico de niños (Haywood, 2020; Montano-Silva et al., 2025).

Una segunda limitación se encuentra en la diversidad conceptual de las fuentes revisadas. algunos estudios abordan pensamiento lógico, otros pensamiento lógico-matemático, pensamiento crítico, pensamiento científico o desarrollo cognitivo esta variedad permitió enriquecer el análisis, pero también exigió delimitar cuidadosamente el tema para no reducir el pensamiento lógico a contenidos matemáticos en este sentido, se priorizaron los aportes relacionados con procesos cognitivos generales como inferencia, comparación, clasificación y resolución de problemas (Jaramillo Naranjo & Puga Peña, 2016; Santos et al., 2025).

Finalmente, una tercera limitación se relaciona con la procedencia y naturaleza de las fuentes algunas investigaciones pertenecen a contextos educativos distintos al de Educación Básica Inicial o se ubican en los primeros años de primaria sin embargo, fueron consideradas porque aportan elementos sobre continuidad del desarrollo cognitivo infantil futuras investigaciones podrían complementar este estudio con trabajo de campo en aulas de Educación Inicial, aplicando actividades cognitivas y evaluando su impacto en el pensamiento lógico de los estudiantes.

Discusión

Los resultados permiten afirmar que la teoría cognitiva cumple un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento lógico en Educación Básica Inicial esta afirmación coincide con Haywood (2020), quien resalta la importancia de la educación cognitiva temprana para fortalecer procesos mentales básicos asimismo, Jaramillo Naranjo y Puga Peña (2016) sostienen que el pensamiento lógico-abstracto sirve de base para potenciar procesos cognitivos en la educación.

El objetivo del artículo fue analizar la influencia de la teoría cognitiva en el desarrollo del pensamiento lógico los hallazgos cumplen con este propósito, ya que muestran que dicha influencia se expresa mediante el juego, la estimulación, la mediación docente, el uso de materiales concretos y la resolución de problemas estos resultados coinciden con Becerra y Elicena (2018), Kurniawati et al. (2024) y Montano-Silva et al. (2025), quienes destacan la importancia de estrategias activas para el desarrollo cognitivo infantil.

A diferencia de estudios centrados exclusivamente en pensamiento lógico-matemático, este análisis amplía la comprensión del pensamiento lógico como una capacidad transversal esta postura se relaciona con Doll Castillo y Parra Vásquez (2021), quienes vinculan el pensamiento con la comprensión lectora, y con Santos et al. (2025), quienes asocian el pensamiento científico con el desarrollo del pensamiento crítico en educación primaria.

En consecuencia, la discusión confirma que la teoría cognitiva no solo explica cómo aprende el niño, sino que también orienta cómo debe enseñarse las actividades escolares deben organizarse a partir de experiencias concretas, preguntas reflexivas, juegos intencionados y ambientes que permitan al estudiante pensar, explorar y explicar.

Así, el pensamiento lógico se desarrolla como resultado de una práctica pedagógica activa y mediada.

Conclusiones

La teoría cognitiva influye de manera significativa en el desarrollo del pensamiento lógico en estudiantes de Educación Básica Inicial, porque permite comprender que el niño construye conocimiento mediante la interacción activa con su entorno, la organización de experiencias y la elaboración progresiva de explicaciones el pensamiento lógico no surge como una habilidad aislada ni exclusivamente matemática, sino como una capacidad cognitiva transversal que se expresa en la clasificación, comparación, seriación, inferencia, anticipación, argumentación y resolución de problemas cotidianos.

Los hallazgos de la revisión documental permiten responder al objetivo propuesto: la teoría cognitiva favorece el desarrollo del pensamiento lógico cuando se traduce en prácticas pedagógicas activas, lúdicas, contextualizadas y mediadas por el docente en este proceso, el juego cognitivo, los materiales concretos, las preguntas guiadas, la estimulación cognitiva y los retos intelectuales cumplen una función esencial, porque permiten que el niño observe, manipule, piense, verbalice y reorganice sus ideas.

El desarrollo del pensamiento lógico en Educación Básica Inicial requiere superar prácticas memorísticas o repetitivas la enseñanza debe orientarse hacia experiencias que activen los procesos mentales del estudiante y respeten su nivel evolutivo por tanto, la influencia de la teoría cognitiva se valida en la medida en que ayuda a transformar la enseñanza en un proceso de construcción activa del conocimiento, donde el niño no solo aprende contenidos, sino que aprende a pensar de manera lógica, reflexiva y autónoma.

Referencias Bibliográficas

- Aguayza-Idrovo, C. E., García-Herrera, D. G., Erazo-Álvarez, J. C., & Narváez-Zurita, C. I. (2020). Árbol ABC para el desarrollo lógico matemático en Educación Inicial. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 4–26.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.712>
- Anchundia Durán, B. J., & Alay Giler, A. D. (2023). Propuesta didáctica para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de nivel inicial mediante rincones lúdicos. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 11(2).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10216882>
- Becerra, C., & Elicena, M. (2018). Los juegos cognitivos en el desarrollo del pensamiento lógico matemático de los niños y niñas de primer año de educación general básica de la Unidad Educativa Domingo Faustino Sarmiento del cantón Pelileo provincia de Tungurahua. Año lectivo 2017–2018 [Trabajo académico].
<https://consensus.app/papers/los-juegos-cognitivos-en-el-desarrollo-del-pensamiento-becerra-elicena/a8aa6625f38f55a4bd234071b10580f4/>
- Bósquez León, D. M., Cachupud Morocho, L. A., & Chica Macay, S. M. (2024). Estrategias lúdicas: Un enfoque dinámico para fomentar el desarrollo cognitivo en la educación inicial. *Revista Scientific*, 9(31), 108–125.
<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.5.108-125>
- Cervantes-García, V. A., Macías-Véliz, J., & Fuentes-Rendón, M. K. (2025). Incidencia de la práctica educativa en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación media en contextos latinoamericanos. *Revista Científica Ciencia y Método*. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n3/61>

- Derbisaliev, K. A. (2025). Ways to develop logical thinking in children in elementary school through interesting tasks. *Bulletin of Dumaty University*.
<https://doi.org/10.55956/ggrm4941>
- Di Martino, V., Pellegrini, M., & Altomari, N. (2024). Developing logical reasoning in primary school: The impact of a cognitive enhancement programme. *PROSPECTS*. <https://doi.org/10.1007/s11125-024-09709-5>
- Doll Castillo, I., & Parra Vásquez, C. (2021). Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza básica. *Nueva Revista del Pacífico*. <https://doi.org/10.4067/s0719-51762021000200158>
- Estrella Romero, V. A. (2023). El juego como mediador del desarrollo cognitivo en la educación inicial: Enfoques pedagógicos y evidencias empíricas. *Genius-Pro Ciencia y Sociedad*, 1(3).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10373918>
- Flores-Lueg, C., & Sánchez-Novoa, S. (2023). Prácticas reflexivas implementadas en el desarrollo del prácticum, en perspectiva de docentes en formación de Educación Básica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*.
<https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1693>
- Garzón Moreno, G. J., Masaquiza Guamán, A. B., & Macias Bazurto, G. (2025). Estrategias didácticas activas y su impacto en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación inicial. *Revista Multidisciplinaria Educational Regent*. <https://doi.org/10.63969/26nk1j42>
- Haywood, H. (2020). Cognitive early education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.971>

- Hosny, D. (2023). The effectiveness of a counseling program based on the cognitive load theory in developing logical thinking for kindergarten children. *International Journal of Childhood Education*. <https://doi.org/10.33422/ijce.v4i1.418>
- Jaramillo Naranjo, L. M., & Puga Peña, L. A. (2016). El pensamiento lógico-abstracto como sustento para potenciar los procesos cognitivos en la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 21. <https://doi.org/10.17163/soph.n21.2016.01>
- Khotimah, K., & Agustini, A. (2023). Implementasi teori perkembangan kognitif Jean Piaget pada anak usia dini. *Al Tahdzib: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini*. <https://doi.org/10.54150/altahdzib.v2i1.196>
- Kulueva, S., & Gudimova, A. (2025). Diagnostic support for the development of logical thinking of primary school students. *Bulletin of the Jusup Balasagyn Kyrgyz National University*. [https://doi.org/10.58649/1694-8033-2025-2\(122\)-18-26](https://doi.org/10.58649/1694-8033-2025-2(122)-18-26)
- Kurniawati, F. F., Surifah, J., & Tohani, E. (2024). Enhancing logical thinking in preschoolers: The educational block media approach. *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*. <https://doi.org/10.14421/jga.2024.91-06>
- Laksana, D. N. L., Dhiu, K., & Jau, M. Y. (2020). Developing early childhood cognitive aspects based on Anderson and Krathwohl's taxonomy. *Jurnal Pendidikan Indonesia*. <https://doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v8i2.19481>
- Martínez Moreno, F. (2020). El pensamiento y el sentido cognoscitivo en la literatura y escritura en el marco de la Educación Básica. Pensamiento Crítico. *Revista de Investigación Multidisciplinaria*. <https://doi.org/10.64040/4z74nb58>

- Maxmudovna, N. M. (2025). Creative approach to logical thinking in primary education. *International Journal of Pedagogics*.
<https://doi.org/10.37547/ijp/volume05issue03-37>
- Mendoza Vásquez, M. (2025). Desarrollo de las habilidades básicas del pensamiento en los niños de 3 a 8 años a partir del contexto escolar. *Ibero Ciencias – Revista Científica y Académica*. <https://doi.org/10.63371/ic.v4.n4.a472>
- Montano-Silva, R. M., Cruz Cabrera, L., & Bencosme Arias, J. (2025). An educational strategy with a comprehensive approach to developing cognitive skills in preschool children. *Health Leadership and Quality of Life*.
<https://doi.org/10.56294/hl2025657>
- Quimi Quimi, J. M., & Maqueira Caraballo, G. (2021). La estimulación cognitiva. Base para el proceso de la lectoescritura en estudiantes con discapacidad intelectual. *Anatomía Digital*. <https://doi.org/10.33262/ap.v3i3.2.100>
- Ramón, A. A., Vanegas, D., & Monroy, N. (2020). Instrumentalización correlacional para el desarrollo del pensamiento de estudiantes de preescolar y de primaria desde la formación del espíritu investigativo y de la comprensión textual. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.153>
- Santos, O. de los, Hernández-Padilla, E., & Vázquez-Alonso, Á. (2025). Scientific thinking promotes the development of critical thinking in primary education. *Education Sciences*, 15(9), 1174. <https://doi.org/10.3390/educsci15091174>

Aplicación de teorías constructivistas en la enseñanza de contenidos educativos en estudiantes de educación inicial contemporánea

Leonela Monserrate Carreño Ponce ¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5564-5959>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: lcarreno9136@utm.edu.ec

Yaqueline Natividad Moreira Bravo

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6694-5760>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: ymoreira3096@utm.edu.ec

Nohelia Mercedes Andrade Cedeño

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8310-0456>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: nandrade0426@utm.edu.ec

Petita Marisol Mero Bedoya

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6694-5760>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: pmero1978@utm.edu.ec

Alexandra Stefania Alava Guaman

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2813-1606>

Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Correo electrónico: aalava4326@utm.edu.ec

Recibido: 23-may-2026 – **Publicado:** 01-jul-2026

¹ Autor Principal

Correspondencia: lcarreno9136@utm.edu.ec



Atribución-NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Resumen

El presente artículo analiza la aplicación de las teorías constructivistas en la enseñanza de contenidos educativos en estudiantes de educación inicial contemporánea, parte de la idea de que, en la primera infancia, el aprendizaje no puede reducirse a la simple recepción de información, sino que implica procesos activos de construcción de significados a través del juego, la exploración, la interacción social y la mediación pedagógica en este marco, se consideran los aportes de Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel, así como su proyección en enfoques actuales como Montessori, Reggio Emilia y Waldorf. El objetivo central es examinar cómo las teorías constructivistas orientan la selección, organización y enseñanza de contenidos en educación inicial, y de qué manera contribuyen a la calidad de las experiencias de aprendizaje que viven los niños en el aula metodológicamente, se desarrolla un estudio cualitativo de tipo documental, basado en la revisión y análisis crítico de literatura académica en español e inglés relacionada con constructivismo, educación inicial y pedagogía contemporánea se organizaron las fuentes en categorías teóricas y se interpretaron sus aportes en función del problema planteado, entre los principales resultados se identifica el predominio del enfoque constructivista en las orientaciones curriculares actuales, la transformación del rol docente hacia una mediación más activa y reflexiva, la centralidad del ambiente preparado y de los materiales, así como la importancia de las interacciones pedagógicas para favorecer aprendizajes significativos, se concluye que las teorías constructivistas ofrecen un marco sólido para la enseñanza de contenidos en educación inicial, siempre que se traduzcan en planificación flexible, ambientes ricos en experiencias y prácticas docentes coherentes con la concepción del niño como sujeto activo de su propio aprendizaje.

Palabras clave: constructivismo, educación inicial, enseñanza de contenidos, aprendizaje significativo, pedagogía contemporánea.

Application of Constructivist Theories in the Teaching of Educational Content to Students of Contemporary Early Childhood Education

Abstract

This article analyzes the application of constructivist theories in the teaching of educational content to students in contemporary early childhood education. It starts from the idea that, in early childhood, learning cannot be reduced to the simple reception of information, but rather involves active processes of constructing meaning through play, exploration, social interaction, and pedagogical mediation. Within this framework, the contributions of Piaget, Vygotsky, Bruner, and Ausubel are considered, as well as their projection in current approaches such as Montessori, Reggio Emilia, and Waldorf. The central objective is to examine how constructivist theories guide the selection, organization, and teaching of content in early childhood education, and how they contribute to the quality of children's learning experiences in the classroom. Methodologically, a qualitative documentary study was developed, based on the review and critical analysis of academic literature in Spanish and English related to constructivism, early childhood education, and contemporary pedagogy. The sources were organized into theoretical categories, and their contributions were interpreted in relation to the problem posed. Among the main results, the predominance of the constructivist approach in current curricular guidelines was identified, along with the transformation of the teacher's role towards a more active and reflective mediation, the

centrality of the prepared environment and materials, and the importance of pedagogical interactions to promote meaningful learning. It is concluded that constructivist theories offer a solid framework for teaching content in early childhood education, provided they translate into flexible planning, environments rich in experiences, and teaching practices consistent with the conception of the child as an active subject of their own learning.

Keywords: constructivism, early childhood education, content teaching, meaningful learning, contemporary pedagogy.

Introducción

La educación inicial representa una etapa decisiva dentro del proceso formativo, ya que en ella se configuran las bases del desarrollo cognitivo, lingüístico, socioemocional y cultural del ser humano, durante estos primeros años, los niños no solo adquieren saberes elementales, sino que construyen formas de relación con el entorno, con los otros y consigo mismos, razón por la cual la enseñanza en este nivel requiere fundamentos pedagógicos especialmente rigurosos y pertinentes (OECD, 2010; OECD, 2017), en la actualidad, los debates sobre calidad educativa en primera infancia han puesto de relieve la necesidad de superar enfoques tradicionales centrados en la transmisión mecánica de contenidos y avanzar hacia propuestas que reconozcan la actividad del niño, la mediación pedagógica y la construcción de aprendizajes con sentido (OECD, 2025; OECD, 2021).

En este contexto, las teorías constructivistas ocupan un lugar fundamental, puesto que ofrecen una visión del aprendizaje como proceso activo, contextualizado y progresivo desde esta perspectiva, aprender implica construir significados a partir de la experiencia, reorganizar conocimientos previos y participar en interacciones sociales y culturales que

amplían las posibilidades de comprensión (Emerald Publishing, s. f.; Simply Psychology, 2025b; Psicología y Mente, 2015), esta concepción ha influido profundamente en la pedagogía contemporánea y, de forma particular, en la educación inicial, donde el juego, la exploración, la interacción, el descubrimiento y la expresión ocupan un lugar central en la enseñanza (Revista Social Fronteriza, 2024; The Education Hub, 2020; OECD, 2010).

Sin embargo, aunque el discurso educativo actual reconoce ampliamente la importancia del constructivismo, en muchos contextos escolares persiste una distancia entre su fundamentación teórica y su aplicación práctica con frecuencia, se afirma adoptar enfoques centrados en el niño, pero las propuestas pedagógicas continúan organizándose desde lógicas directivas, fragmentadas o desvinculadas de los intereses y ritmos reales del aprendizaje infantil (Taylor & Francis, 2023; OECD, 2021), esta tensión justifica la necesidad de revisar críticamente cómo las teorías constructivistas pueden orientar de manera efectiva la enseñanza de contenidos educativos en estudiantes de educación inicial contemporánea (Aussie Childcare Network, 2025; OECD Education Today, 2021).

A partir de ello, el objetivo del presente artículo es analizar la aplicación de las teorías constructivistas en la enseñanza de contenidos educativos en educación inicial, destacando sus fundamentos teóricos, sus implicaciones didácticas, sus aportes a la planificación pedagógica y su relación con la calidad de las experiencias de aprendizaje, el desarrollo de este análisis permite comprender que la enseñanza de contenidos en la primera infancia no depende únicamente de qué se enseña, sino también de cómo se enseña, desde qué concepción pedagógica se organiza el aprendizaje y de qué modo se articula la práctica docente con el desarrollo integral del niño (Emerald Publishing, s. f.; OECD, 2010; OECD, 2025).

Fundamentos del Constructivismo

El constructivismo constituye uno de los enfoques más influyentes dentro del pensamiento pedagógico contemporáneo su planteamiento central sostiene que el conocimiento no es recibido pasivamente por el estudiante, sino construido de manera activa mediante la interacción entre experiencias previas, nuevas situaciones de aprendizaje y procesos de mediación con el entorno físico y social (Emerald Publishing, s. f.; Simply Psychology, 2025b; EBSCO, 2019) esta visión cuestiona los modelos tradicionales de enseñanza centrados en la memorización, la repetición y la transmisión unilateral del saber, al reconocer que aprender implica interpretar, reorganizar, contrastar y dar significado a la información desde la propia experiencia del sujeto (Rededuca, 2023; Algar Editorial, s. f.), en educación inicial, el constructivismo adquiere un valor particular porque se ajusta a la forma en que aprenden los niños pequeños durante la primera infancia, el conocimiento se construye a través del cuerpo, la acción, la exploración, el juego, el lenguaje y la interacción con otros por ello, las propuestas pedagógicas coherentes con este enfoque privilegian ambientes abiertos, materiales manipulables, relaciones pedagógicas activas y experiencias significativas que permitan al niño descubrir, expresar, experimentar y construir comprensiones progresivas sobre el mundo (Revista Social Fronteriza, 2024; OECD, 2010; OECD, 2021).

Los entornos constructivistas de aprendizaje se caracterizan por promover la indagación, la participación, la problematización y la vinculación entre los contenidos y la vida del estudiante en consecuencia, la enseñanza de contenidos en educación inicial no puede limitarse a secuencias cerradas de instrucción, sino que debe ofrecer experiencias contextualizadas, flexibles y culturalmente significativas, en las que los

niños tengan oportunidades reales para actuar, pensar, dialogar y construir sentidos compartidos (Dpublication, 2022; OECD, 2025; Rededuca, 2023).

Aportes de Piaget

Jean Piaget es uno de los principales referentes del constructivismo cognitivo, sus aportes permiten comprender que el desarrollo intelectual del niño ocurre mediante procesos de asimilación y acomodación, a través de los cuales las estructuras cognitivas se transforman en respuesta a nuevas experiencias (EBSCO, 2019; IJSR, 2023), desde esta perspectiva, el aprendizaje no consiste en reproducir contenidos ya elaborados, sino en construir comprensiones progresivas mediante la acción sobre el medio y la reorganización interna del pensamiento (Simply Psychology, 2025b; Dpublication, 2022).

En el ámbito de la educación inicial, la influencia de Piaget se expresa en la necesidad de adecuar la enseñanza al nivel evolutivo del niño, priorizando experiencias concretas, sensoriales y manipulativas, esto significa que los contenidos deben ser presentados en relación con objetos, situaciones y problemas accesibles a su comprensión, evitando abstracciones tempranas o exigencias cognitivas desproporcionadas por ello, una enseñanza inspirada en Piaget privilegia la experimentación, la observación, la clasificación, el ordenamiento y el descubrimiento autónomo como vías para construir conocimiento (Revista Social Fronteriza, 2024; OECD, 2010).

Aportes de Vygotsky

Lev Vygotsky amplía el constructivismo al subrayar la dimensión social y cultural del aprendizaje. Según su teoría sociocultural, el desarrollo cognitivo se produce en interacción con otros, mediante procesos de mediación, lenguaje y participación guiada

en prácticas culturales compartidas (Psicología y Mente, 2015; SciELO Venezuela, 2007), uno de sus conceptos más relevantes es la zona de desarrollo próximo, entendida como la distancia entre lo que el niño puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con la ayuda de un adulto o de un par más competente (Psicología y Mente, 2015; Manuel F. Navas, 2021).

Este planteamiento tiene profundas implicaciones para la enseñanza de contenidos en educación inicial desde una perspectiva vygotskiana, enseñar no significa transmitir directamente un contenido, sino ofrecer mediaciones oportunas que permitan al niño avanzar hacia niveles más complejos de comprensión el andamiaje, el diálogo, las preguntas orientadoras, la cooperación entre pares y la intervención sensible del docente se convierten así en condiciones fundamentales para el aprendizaje en consecuencia, la enseñanza de contenidos requiere experiencias interactivas, lenguaje compartido y apoyo progresivo que fortalezca la autonomía infantil sin eliminar la mediación pedagógica (Aussie Childcare Network, 2025; Manuel F. Navas, 2021; OECD Education Today, 2021).

Aportes de Bruner

Jerome Bruner profundiza el enfoque constructivista al resaltar el valor del descubrimiento guiado y de la representación progresiva del conocimiento para este autor, el niño construye saberes al interactuar activamente con su entorno, formular hipótesis, explorar alternativas y organizar comprensiones cada vez más complejas sobre los fenómenos que observa (Simply Psychology, 2025a; Pressbooks, s. f.), en este sentido, la función del docente consiste en estructurar las experiencias de aprendizaje de manera que el niño pueda descubrir relaciones, resolver problemas y apropiarse de los contenidos de forma significativa (IJSR, 2023; Simply Psychology, 2025a).

Aplicado a la educación inicial, el enfoque de Bruner permite destacar la importancia de proponer contenidos a través de secuencias de exploración, juego y descubrimiento, donde los niños participen activamente en la construcción de respuestas, ello supone que la enseñanza no se centre exclusivamente en la explicación verbal, sino en la creación de contextos de indagación donde el contenido se vuelve comprensible a través de la experiencia y la mediación oportuna del docente (Dpublication, 2022; OECD, 2010).

Aportes de Ausubel

David Ausubel aporta al constructivismo la teoría del aprendizaje significativo, la cual sostiene que el aprendizaje se vuelve estable y comprensible cuando la nueva información puede vincularse de manera sustantiva con conocimientos previos relevantes del estudiante (Formainfancia, 2020; Giorgeta, 2017; Wikipedia, 2009), esta perspectiva recuerda que el contenido no adquiere valor por sí mismo, sino por la posibilidad de ser relacionado con las experiencias, intereses y esquemas cognitivos del aprendiz.

En educación inicial, este planteamiento invita a partir de las vivencias cotidianas de los niños, de sus preguntas, de sus experiencias familiares y de sus observaciones del entorno para introducir nuevos contenidos de esta manera, el aprendizaje deja de ser acumulación de datos y se convierte en construcción progresiva de sentido por ello, una enseñanza de contenidos basada en Ausubel exige que el docente conozca a sus estudiantes, escuche sus saberes previos y diseñe experiencias que conecten lo nuevo con lo ya vivido o comprendido (SciELO Venezuela, 2022; Rededuca, 2023).

Aplicación de Teorías Constructivistas en la Enseñanza de Contenidos

Enseñanza de Contenidos en Educación Inicial Contemporánea

En la educación inicial contemporánea, la enseñanza de contenidos ya no puede comprenderse únicamente como transmisión de nociones básicas o preparación anticipada para niveles posteriores actualmente se reconoce que los contenidos cumplen una función formativa más amplia, en tanto permiten desarrollar lenguaje, pensamiento, curiosidad, identidad, socialización y comprensión del entorno desde experiencias pedagógicas integrales (OECD, 2025; OECD, 2017), en este marco, los contenidos deben organizarse de manera que sean pertinentes para la edad, culturalmente significativos y pedagógicamente transformadores.

Las teorías constructivistas ofrecen criterios sólidos para esta tarea en lugar de presentar los contenidos como bloques cerrados o ejercicios repetitivos, proponen integrarlos en experiencias de aprendizaje donde el niño pueda actuar, explorar, resolver problemas, dialogar, representar y construir significados así, el contenido deja de ser un fin en sí mismo para convertirse en medio de desarrollo intelectual, emocional y social (Emerald Publishing, s. f.; Rededuca, 2023; OECD, 2010).

Principios de Aplicación Didáctica

La revisión documental permite identificar varios principios fundamentales para aplicar las teorías constructivistas en la enseñanza de contenidos en educación inicial contemporánea:

- Activación de conocimientos previos e intereses infantiles, de modo que el nuevo contenido parta de experiencias significativas para el niño (Formainfancia, 2020; Wikipedia, 2009).
- Aprendizaje mediante juego, exploración, manipulación y experimentación, como formas privilegiadas de construcción de conocimiento en la primera infancia (Revista Social Fronteriza, 2024; OECD, 2010).

- Interacción social y lenguaje como mediadores esenciales del aprendizaje, especialmente mediante el diálogo, la cooperación y la participación guiada (Aussie Childcare Network, 2025; Psicología y Mente, 2015).
- Andamiaje docente y acompañamiento progresivo dentro de la zona de desarrollo próximo (Manuel F. Navas, 2021; Campus Educación, s. f.).
- Organización de ambientes ricos, preparados, accesibles y estimulantes, donde el contenido pueda ser explorado y reconstruido por los niños (ChildCareEd, s. f.; The Education Hub, 2020; Discover Childcare, 2024).
- Evaluación formativa basada en la observación, la escucha pedagógica y la documentación del proceso de aprendizaje (The Education Hub, 2020; TECRIB Research Blog, 2019).

Estos principios muestran que aplicar el constructivismo no significa simplemente introducir actividades lúdicas en el aula, sino reorganizar de manera integral la enseñanza para que el contenido se articule con el desarrollo, el contexto, la interacción y la construcción de significado (Emerald Publishing, s. f.; Simply Psychology, 2025b).

Metodología

Este artículo se realizó con un enfoque cualitativo de tipo documental, debido a que su propósito fue analizar y sintetizar aportes teóricos y empíricos sobre la aplicación de teorías constructivistas en la enseñanza de contenidos educativos en estudiantes de educación inicial contemporánea (Emerald Publishing, s. f.; Taylor & Francis, 2023), la investigación documental resulta pertinente cuando se busca examinar críticamente fuentes académicas, identificar categorías conceptuales y construir interpretaciones

fundamentadas a partir de literatura especializada (Mills, 2017; Simply Psychology, 2025b).

Desde el punto de vista metodológico, el estudio fue de carácter descriptivo e interpretativo su dimensión descriptiva permitió organizar los principales enfoques constructivistas, distinguir sus fundamentos y reconocer sus implicaciones para la enseñanza de contenidos en educación inicial (Emerald Publishing, s. f.; Dpublication, 2022). A su vez, la dimensión interpretativa posibilitó valorar el alcance pedagógico de dichas teorías en el contexto contemporáneo y examinar su pertinencia frente a los desafíos actuales de la práctica docente en primera infancia (OECD, 2025; OECD, 2021).

La búsqueda bibliográfica se realizó en fuentes académicas de acceso abierto, mediante descriptores en español e inglés como constructivismo, educación inicial, pedagogía contemporánea, meaningful learning, scaffolding, early childhood pedagogy y play-based learning (Mills, 2017; Taylor & Francis, 2023; OECD, 2025), se incluyeron artículos científicos, documentos institucionales, capítulos especializados y materiales con valor teórico relevante para el análisis. Se excluyeron fuentes sin relación directa con la educación inicial o con escaso respaldo conceptual (Emerald Publishing, s. f.; OECD, 2017; Simply Psychology, 2025b).

El procedimiento metodológico se organizó en cuatro fases: delimitación del problema y de las categorías centrales; búsqueda y recuperación de fuentes; lectura analítica y registro de hallazgos; y síntesis temática e interpretación académica la técnica de análisis empleada fue el análisis documental de contenido, entendido como un procedimiento sistemático para examinar, clasificar e interpretar evidencias presentes en textos escritos con el fin de construir una argumentación coherente y fundamentada (Taylor & Francis, 2023; UTB, 2023).

Resultados

Predominio del Enfoque Constructivista en Educación Inicial Contemporánea

El análisis de la literatura revisada permite afirmar que el constructivismo mantiene una presencia decisiva en la educación inicial contemporánea, tanto en las orientaciones curriculares como en la formación docente y en las pedagogías activas que actualmente organizan las experiencias de aula (Mills, 2017; Taylor & Francis, 2023; OECD, 2025), las fuentes coinciden en que el niño es concebido cada vez más como sujeto activo, constructor de significados y participante de procesos de aprendizaje mediados por la experiencia, las relaciones sociales y la interacción con el entorno (Aussie Childcare Network, 2025; Rededuca, 2023; Reggio Children, s. f.), este hallazgo refuerza la necesidad de superar prácticas educativas sustentadas en la exposición pasiva o la repetición mecánica de contenidos (Revista Social Fronteriza, 2024; OECD, 2010).

Incidencia en la Selección y Secuenciación de Contenidos

Otro resultado significativo es que las teorías constructivistas influyen directamente en la selección, organización y secuenciación de los contenidos educativos, los estudios analizados muestran que, en lugar de estructurar el contenido como listas descontextualizadas o tareas cerradas, la enseñanza constructivista tiende a integrarlo en proyectos, situaciones problemáticas, experiencias lúdicas y actividades vinculadas con la vida cotidiana del niño (Formainfancia, 2020; Dpublication, 2022; The Education Hub, 2020), de este modo, los contenidos adquieren sentido, se conectan con intereses y conocimientos previos, y favorecen aprendizajes más profundos y duraderos (Giorgeta, 2017; Rededuca, 2023).

Transformación del Rol Docente

La revisión documental evidencia además una transformación importante en el rol del docente desde el constructivismo, el profesor deja de ocupar el lugar de transmisor exclusivo del conocimiento para convertirse en mediador, observador, organizador del ambiente y acompañante del aprendizaje infantil (Psicología y Mente, 2015; Manuel F. Navas, 2021; OECD Education Today, 2021), este cambio exige mayores competencias pedagógicas, pues el docente debe ser capaz de formular preguntas, identificar conocimientos previos, ofrecer apoyos pertinentes, documentar el proceso y ajustar sus intervenciones conforme evolucionan las experiencias de aprendizaje (The Education Hub, 2020; TECRIB Research Blog, 2019).

Importancia del Ambiente y de los Materiales

Los resultados muestran igualmente que el ambiente de aprendizaje es un componente determinante dentro de la enseñanza constructivista de contenidos las propuestas Montessori, Reggio Emilia y Waldorf, aunque diferentes entre sí, coinciden en señalar que la disposición del espacio, la accesibilidad de los materiales, la estética del entorno y las posibilidades de acción del niño influyen directamente en la calidad del aprendizaje (ChildCareEd, s. f.; The Education Hub, 2020; Discover Childcare, 2024), en consecuencia, el contenido no se presenta como un objeto abstracto, sino como una experiencia vivida que puede ser observada, manipulada, reinterpretada y reconstruida pedagógicamente (Brock University, s. f.; The School House, 2024; Reggio Children, s. f.).

Calidad de las Interacciones y Aprendizaje Significativo

Por último, los hallazgos indican que la eficacia de la enseñanza constructivista no depende exclusivamente de las actividades planificadas, sino también de la calidad de las interacciones pedagógicas que acompañan el proceso las fuentes revisadas

destacan la importancia del diálogo, el andamiaje, la escucha, la observación y el pensamiento compartido para que el niño avance desde sus saberes iniciales hacia comprensiones más elaboradas (OECD Education Today, 2021; OECD, 2021; Psicología y Mente, 2015), este resultado confirma que enseñar contenidos desde el constructivismo implica articular actividad, relación pedagógica y sentido, más que limitarse a exponer información o proponer tareas aisladas (OECD, 2010; OECD, 2017).

Tabla 1

Aportes comparativos de las teorías constructivistas.

Autor / teoría	Idea central	Rol del docente	Implicación para la enseñanza de contenidos en educación inicial
Piaget	El niño construye conocimiento reorganizando esquemas cognitivos mediante la acción sobre el medio (EBSCO, 2019; IJSR, 2023).	Diseña experiencias concretas acordes al desarrollo evolutivo (Dpublication, 2022).	Los contenidos deben abordarse con manipulación, clasificación, exploración y experimentación concreta (Revista Social

Autor / teoría	Idea central	Rol del docente	Implicación para la enseñanza de contenidos en educación inicial
Vygotsky	El aprendizaje se construye socialmente mediante mediación y lenguaje (Psicología y Mente, 2015; SciELO Venezuela, 2007).	Media, acompaña y ofrece andamiaje en la zona de desarrollo próximo (Manuel F. Navas, 2021).	Fronteriza, 2024; Dpublication, 2022). Los contenidos se enseñan a través de interacción, diálogo, colaboración y apoyo progresivo (Aussie Childcare Network, 2025; Psicología y Mente, 2015).
Bruner	El aprendizaje surge del descubrimiento guiado y de la participación activa (Simply Psychology, 2025a; Pressbooks, s. f.).	Orienta, secuencia y representa los contenidos de forma comprensible (Simply Psychology, 2025a).	Los contenidos deben organizarse en experiencias de indagación y resolución de problemas (IJSR, 2023; Simply Psychology, 2025a).

Autor / teoría	Idea central	Rol del docente	Implicación para la
			enseñanza de contenidos en educación inicial
Ausubel	El aprendizaje es significativo cuando conecta lo nuevo con saberes previos (Formainfancia, 2020; Giorgeta, 2017).	Identifica conocimientos previos y favorece conexiones con nuevas ideas (Formainfancia, 2020).	Los contenidos deben vincularse con experiencias cotidianas, intereses y lenguaje comprensible (Giorgeta, 2017; Wikipedia, 2009).

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 1 compara, de forma sintética, qué aporta cada teoría constructivista clásica (Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel) a la enseñanza en educación inicial. Muestra, primero, la idea central de cada autor: Piaget resalta la acción y la evolución de los esquemas; Vygotsky, la mediación social y el lenguaje; Bruner, el descubrimiento guiado; y Ausubel, el valor de los conocimientos previos. Luego explica cómo cambia el rol del docente en cada enfoque: ya no como transmisor, sino como diseñador de experiencias concretas, mediador que ofrece andamiaje, guía del proceso de indagación o facilitador del aprendizaje significativo, el cuadro traduce estas ideas a implicaciones directas para el trabajo con contenidos en educación inicial: usar manipulación y experimentación, promover interacción y colaboración, organizar problemas y proyectos

de descubrimiento, y vincular siempre lo nuevo con la experiencia y el lenguaje cotidiano del niño.

Tabla 2

Comparación de enfoques contemporáneos afines al constructivismo.

Enfoque	Rasgos principales	Ambiente	Relación con el constructivismo	Aplicación al contenido
Montessori	Autonomía, autoeducación, elección y materiales estructurados (ChildCareEd, s. f.; Montessori Academy, 2025).	Ambiente preparado, ordenado y accesible (Brock University, s. f.; Berkshire Montessori School, 2024).	Privilegia aprendizaje activo e independencia (Montessori Academy, 2025).	Contenidos concretos, sensoriales y autocorrectivos (ChildCareEd, s. f.; Brock University, s. f.).
Reggio Emilia	Proyectos emergentes, documentación y múltiples lenguajes	Espacios relacionales, estéticos y ricos en materiales	Perspectiva social-constructivista centrada en significado y co-	Contenidos integrados a proyectos e investigaciones infantiles

Enfoque	Rasgos principales	Ambiente	Relación con el constructivismo	Aplicación al contenido
	(Reggio Children, s. f.; The Education Hub, 2020).	(The Education Hub, 2020; TECRIB Research Blog, 2019).	construcción (Reggio Children, s. f.; The Education Hub, 2020).	(Reggio Emilia Australia, 2024; Scribd, 2026).
Waldorf	Ritmos, imaginación, juego libre y formación integral (The School House, 2024; Discover Childcare, 2024).	Ambientes cálidos, artísticos y conectados con la naturaleza (The School House, 2024).	Comparte visión holística y aprendizaje por experiencia (Saha, 2025).	Contenidos mediados por narración, arte, juego e imitación (Discover Childcare, 2024; Saha, 2025).

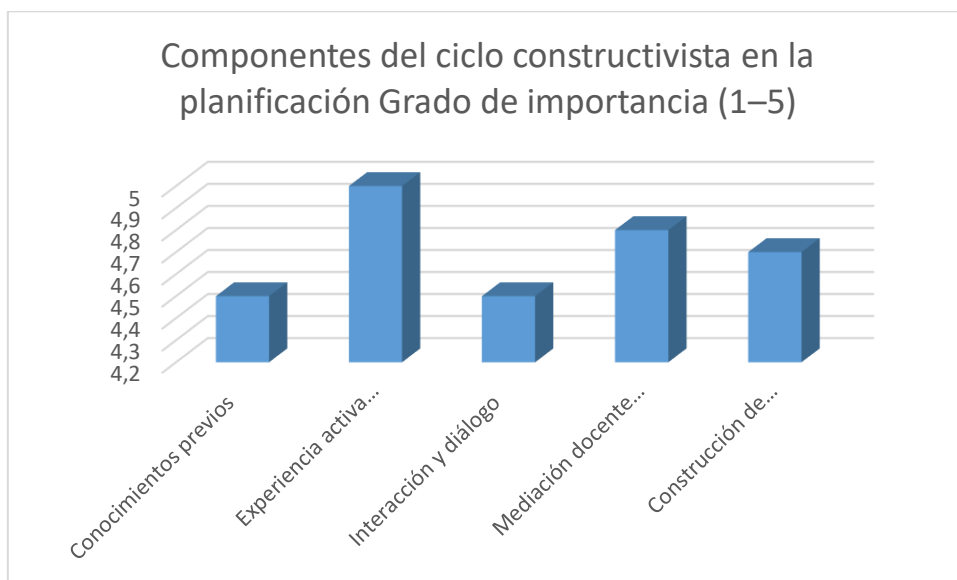
Fuente: elaboración propia.

La Tabla 2 compara tres enfoques contemporáneos vinculados al constructivismo: Montessori, Reggio Emilia y Waldorf, muestra, en primer lugar, sus rasgos principales: Montessori enfatiza la autonomía y los materiales estructurados; Reggio Emilia, los proyectos emergentes y la documentación; y Waldorf, los ritmos, la imaginación y la

formación integral luego describe cómo conciben el ambiente: como “ambiente preparado” en Montessori, como espacio relacional y estético en Reggio, y como entorno cálido y cercano a la naturaleza en Waldorf, el cuadro explica la relación de cada enfoque con el constructivismo y cómo aplican el contenido: Montessori lo trabaja mediante materiales sensoriales y autocorrectivos; Reggio lo integra en proyectos e investigaciones infantiles; y Waldorf lo media a través de narraciones, arte, juego e imitación, siempre priorizando la experiencia y la actividad del niño.

Figura 1

Modelos pedagógicos en educación inicial



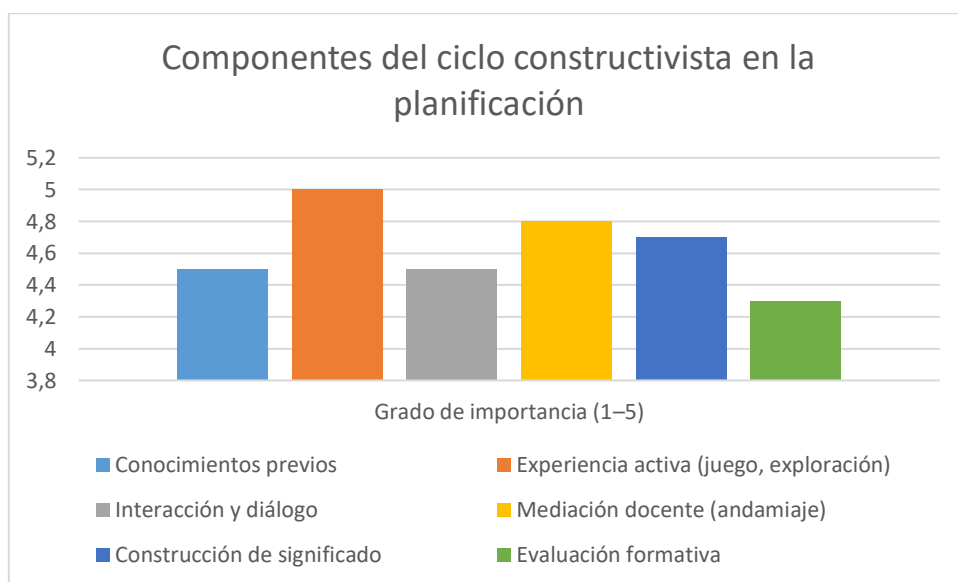
Fuente: elaboración propia.

La Figura 1 evidencia una predominancia de enfoques constructivistas y activos en la enseñanza de contenidos en educación inicial, seguidos por propuestas alternativas como Montessori, Reggio Emilia y Waldorf. En contraste, los modelos tradicionales y

conductistas presentan un uso menor, lo que coincide con la tendencia a favorecer metodologías centradas en el niño, el juego y la construcción activa del conocimiento.

Figura 2

Componentes del ciclo constructivista en la planificación



Fuente: elaboración propia.

La Figura 2 muestra que los docentes atribuyen una alta importancia a todos los componentes del ciclo constructivista, especialmente a la experiencia activa, la mediación docente y la construcción de significado. Esto refuerza la idea de que la planificación en educación inicial no se limita a enumerar actividades, sino que integra de manera intencional el juego, la interacción y la evaluación formativa como ejes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Limitaciones

Una primera limitación del presente estudio se relaciona con su naturaleza documental, ya que el análisis se sustenta en fuentes secundarias y no en datos

empíricos obtenidos directamente en aulas de educación inicial por esta razón, las conclusiones alcanzadas poseen un alcance interpretativo y teórico, pero no pueden generalizarse de manera automática a todos los contextos educativos (Mills, 2017; Taylor & Francis, 2023; OECD, 2021).

Otra limitación relevante está asociada a la heterogeneidad de las fuentes consultadas, dado que estas provienen de países, tradiciones pedagógicas y contextos institucionales diversos aunque tal diversidad enriquece el análisis comparativo, también dificulta la formulación de afirmaciones homogéneas sobre la aplicación del constructivismo en todos los entornos de educación inicial (OECD, 2017; Reggio Children, s. f.; Discover Childcare, 2024).

Finalmente, una parte importante de la literatura relevante se encuentra publicada originalmente en inglés, lo que exigió procesos de traducción conceptual al español. Si bien esto permitió incorporar aportes internacionales valiosos, siempre existe la posibilidad de pérdida parcial de ciertos matices teóricos o terminológicos durante la interpretación (Emerald Publishing, s. f.; Reggio Children, s. f.).

Discusión

Los resultados del análisis documental permiten sostener que la aplicación de teorías constructivistas en la enseñanza de contenidos educativos en educación inicial contemporánea ofrece un marco de alta pertinencia pedagógica esto se debe a que las teorías constructivistas otorgan coherencia entre la concepción del niño, la organización de la experiencia educativa, la función del docente y la finalidad formativa del contenido (Emerald Publishing, s. f.; OECD, 2010), el contenido deja de ser entendido como una

unidad cerrada y se transforma en una oportunidad de exploración, construcción de sentido, diálogo e interacción (Rededuca, 2023; Revista Social Fronteriza, 2024).

Uno de los aportes más relevantes de esta revisión es mostrar que no existe una única manera de aplicar el constructivismo. Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel ofrecen perspectivas complementarias que enriquecen la comprensión pedagógica de la enseñanza de contenidos. Piaget enfatiza la adecuación al desarrollo y a la acción concreta; Vygotsky resalta la mediación social y cultural; Bruner subraya el descubrimiento guiado; y Ausubel destaca la importancia del conocimiento previo y del aprendizaje con sentido (EBSCO, 2019; Psicología y Mente, 2015; Simply Psychology, 2025a; Formainfancia, 2020), esta pluralidad teórica constituye una fortaleza, porque permite articular enfoques diversos según las características del contexto y de los estudiantes (OECD, 2025; Simply Psychology, 2025b).

La revisión de los enfoques Montessori, Reggio Emilia y Waldorf evidencia que las pedagogías contemporáneas más influyentes en educación inicial comparten elementos claramente constructivistas aunque difieren en su organización metodológica, todas reconocen el valor de la autonomía infantil, el ambiente preparado, la relación pedagógica, la experiencia estética, la documentación, la imaginación y el aprendizaje situado (Montessori Academy, 2025; The Education Hub, 2020; Saha, 2025), esto confirma que la enseñanza constructivista de contenidos no responde a un modelo único, sino a principios pedagógicos comunes que colocan al niño en el centro del proceso educativo (Berkshire Montessori School, 2024; TECRIB Research Blog, 2019).

Sin embargo, la discusión también permite advertir que la aplicación del constructivismo enfrenta desafíos importantes en la práctica la coherencia entre teoría y acción pedagógica no se produce automáticamente, sino que depende de la formación

docente, de las condiciones institucionales, del tiempo para planificar y de la capacidad para traducir principios abstractos en decisiones didácticas concretas (Taylor & Francis, 2023; OECD, 2021), en consecuencia, adoptar el constructivismo como fundamento pedagógico exige más que adhesión discursiva: requiere práctica reflexiva, observación sensible, flexibilidad curricular y compromiso con la construcción de experiencias auténticas de aprendizaje (OECD Education Today, 2021; OECD, 2025).

Conclusiones

La presente reflexión permite concluir que la planificación pedagógica en educación inicial adquiere mayor sentido, pertinencia y efectividad cuando se fundamenta en el enfoque constructivista, ya que este reconoce al niño y la niña como sujetos activos en la construcción de sus aprendizajes desde esta perspectiva, enseñar no consiste únicamente en transmitir contenidos, sino en generar experiencias significativas que permitan explorar, descubrir, interactuar, preguntar, manipular y construir conocimientos a partir de las vivencias previas y del contexto inmediato, a lo largo del desarrollo del artículo se ha evidenciado que una planificación sustentada en el constructivismo debe considerar elementos esenciales como los conocimientos previos, la experiencia activa, la interacción social, la mediación docente, la construcción de significado y la evaluación formativa, estos componentes no actúan de manera aislada, sino como parte de un proceso dinámico, continuo y articulado, en el que el docente orienta, acompaña y ajusta su práctica según las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje de los niños.

En educación inicial, este enfoque cobra especial relevancia porque responde a las características propias del desarrollo infantil, promoviendo ambientes auténticos de aprendizaje, actividades abiertas, experiencias sensoriales, rincones pedagógicos,

proyectos de aula y el uso de materiales concretos. Todo ello favorece no solo la comprensión de contenidos, sino también el desarrollo integral en las dimensiones cognitiva, afectiva, social y motriz, en este sentido, se concluye que la planificación constructivista representa una alternativa pedagógica coherente con las demandas actuales de una educación centrada en el estudiante, flexible y contextualizada su aplicación fortalece el rol del docente como mediador del aprendizaje y contribuye a formar niños más autónomos, participativos, reflexivos y capaces de dar sentido a lo que aprenden por tanto, asumir este enfoque en la práctica educativa implica avanzar hacia procesos de enseñanza más humanos, inclusivos y verdaderamente significativos.

Referencias Bibliográficas

- Algar Editorial. (s. f.). Método constructivista para aprender a leer y escribir. ¿Qué es?
<https://docentes.algareditorial.com/blog/22/constructivista-aprender-a-leer>
- Aussie Childcare Network. (2025). Social constructivist theory in early childhood education. <https://aussiechildcarenetwork.com.au/articles/child-behaviour/social-constructivist-theory-in-early-childhood-education>
- Berkshire Montessori School. (2024). Montessori basics: The prepared environment. <https://www.berkshiremontessori.org/msb-blog/montessori-basics-the-prepared-environment>
- Brock University. (s. f.). Montessori education and the prepared environment. https://foundations.ed.brocku.ca/winter_term/week19/4/
- Campus Educación. (s. f.). Zona de desarrollo próximo. https://www.campuseducacion.com/didactytab-demo/ludicasU01_A04.html

- ChildCareEd. (s. f.). The Montessori prepared environment: Fostering independence.
<https://www.childcareed.com/a/the-montessori-prepared-environment-fostering-independence.html>
- Discover Childcare. (2024). Steiner education—Steiner's theory and approach in early childhood education. <https://try.discoverchildcare.co.nz/2023/01/steiner-waldorf-early-childhood-education/>
- Dpublication. (2022). Constructivist learning environments.
<https://www.dpublication.com/wp-content/uploads/2022/04/2-4042.pdf>
- EBSCO. (2019). Constructivism. <https://www.ebsco.com/research-starters/education/constructivism>
- Emerald Publishing. (s. f.). Constructivism—Constructivist learning theory.
<https://www.emerald.com/books/edited-volume/20782/chapter/106744193/Constructivism-Constructivist-Learning-Theory>
- Formainfancia. (2020). Características del aprendizaje significativo y ejemplos.
<https://formainfancia.com/aprendizaje-significativo-caracteristicas-ejemplos/>
- Giorgeta. (2017). Aprendizaje significativo de Ausubel.
<https://www.giorgeta.com/aprendizaje-significativo-ausubel/>
- IJSR. (2023). Exploring the contributions of Piaget, Vygotsky, and Bruner.
<https://www.ijsr.net/getabstract.php?paperid=SR23630021800>
- Manuel F. Navas. (2021). La zona de desarrollo próximo y el andamiaje.
<https://blog.manuelfnavas.es/la-zona-de-desarrollo-proximo-y-el-andamiaje/>
- Mills, J. (2017). Constructivism in early childhood education.
<https://csuepress.columbusstate.edu/pil/vol8/iss2/8/>

- Montessori Academy. (2025). Key Montessori principles of education. <https://montessoriacademy.com.au/montessori-education/principles-of-montessori-education/>
- OECD. (2010). Quality matters in early childhood education and care. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/ecec/migrate/QualityMatters-CZE.pdf>
- OECD. (2017). Starting Strong V. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2017/06/starting-strong-v_g1g7a972/9789264276253-en.pdf
- OECD. (2021). Process quality, curriculum and pedagogy in early childhood education and care. https://www.oecd.org/en/publications/process-quality-curriculum-and-pedagogy-in-early-childhood-education-and-care_eba0711e-en.html
- OECD. (2025). Early childhood: Education policy outlook 2025. https://www.oecd.org/en/publications/education-policy-outlook-2025_c3f402ba-en/full-report/early-childhood_f89fce7b.html
- OECD Education Today. (2021). A child's eye view: The power of interactions in early childhood education and care. <https://oecdeditoday.com/childs-eye-view-power-interactions-early-childhood-education-care/>
- Pressbooks. (s. f.). Jerome Bruner and constructivist learning theory. <https://isu.pressbooks.pub/thuff/chapter/jerome-bruner-kim-tomkinson/>
- Psicología y Mente. (2015). La teoría sociocultural de Lev Vygotsky. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>

- Rededuca. (2023). El constructivismo en la educación: principios y beneficios.
<https://www.rededuca.net/blog/educacion-y-docencia/constructivismo-en-educacion>
- Reggio Children. (s. f.). Reggio Emilia approach.
<https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/>
- Reggio Emilia Australia. (2024). Project-based learning in childcare.
<https://reggioemilia.com.au/blog/exploring-the-magic-of-project-based-learning/>
- Revista Social Fronteriza. (2024). Educación basada en el juego: un enfoque constructivista en la educación inicial.
<https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/download/474/877/2118>
- Saha. (2025). The Waldorf education system: A holistic approach to childhood learning.
<https://discoversaha.com/blogs/parents-corner/the-waldorf-education-system-a-holistic-approach-to-childhood-learning>
- SciELO Venezuela. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000300005
- SciELO Venezuela. (2022). Aprendizaje significativo desde la praxis educativa.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30882022000100072
- Simply Psychology. (2025a). Jerome Bruner theory of cognitive development.
<https://www.simplypsychology.org/bruner.html>
- Simply Psychology. (2025b). Constructivism as a theory for teaching and learning.
<https://www.simplypsychology.org/constructivism.html>

- Scribd. (2026). The Reggio Emilia educational project overview.
<https://www.scribd.com/document/490633698/the-reggio-emilia-educational-project>
- Taylor & Francis. (2023). Early childhood teacher narratives on constructivism.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10749039.2023.2228295>
- TECRIB Research Blog. (2019). Pedagogical documentation: Sharing stories of meaning.
<https://tecribresearch.blog/2019/11/30/pedagogical-documentation-sharing-stories-of-meaning/>
- The Education Hub. (2020). The Reggio Emilia approach.
<https://theeducationhub.org.nz/the-reggio-emilia-approach/>
- The School House. (2024). Exploring Waldorf early childhood education approach.
<https://www.theschoolhouse.org/post/waldorf-early-childhood-education-approach>
- UTB. (2023). Modelo constructivista y su aplicación en el proceso de aprendizaje.
<https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3012>
- Wikipedia. (2009). Aprendizaje significativo.
https://es.wikipedia.org/wiki/Aprendizaje_significativo