



Infancia y Desigualdad Socioeducativa:

DESARROLLO COGNITIVO Y PSICOMOTOR
EN LOS PRIMEROS AÑOS DE ESCOLARIDAD

SANDRA TATIANA ESTÉVEZ CHICA

GLADYS ESTHER PAREDES LOOR

INGRID JOHANNA SOLÓRZANO AVEIGA

PATRICIA ALEXANDRA VALENCIA RODRÍGUEZ

ALEXANDRA BARBARITA DOMÍNGUEZ CHÁVEZ

MARÍA MARÍBEL ZAMBRANO GARCÍA





Infancia y Desigualdad Socioeducativa:

DESARROLLO COGNITIVO Y PSICOMOTOR
EN LOS PRIMEROS AÑOS DE ESCOLARIDAD

SANDRA TATIANA ESTÉVEZ CHICA
GLADYS ESTHER PAREDES LOOR
INGRID JOHANNA SOLÓRZANO AVEIGA
PATRICIA ALEXANDRA VALENCIA RODRÍGUEZ
ALEXANDRA BARBARITA DOMÍNGUEZ CHÁVEZ
MARÍA MARÍBEL ZAMBRANO GARCÍA


EDICIONES
GESICAP

TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS:

Cualquier forma de reproducción, distribución, comercialización o transformación de esta obra solo puede llevarse a cabo con la autorización de los titulares de los derechos, excepto según lo permitido por la ley. El contenido de este texto, puede ser utilizado con fines académicos y de investigación, siempre y cuando se mencione la cita de los autores de esta obra. La infracción de los derechos mencionados puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

Por favor, póngase en contacto con Ediciones GESICAP (<https://edicionesgesicap.com/>) si necesita fotocopiar o escanear alguna parte de esta obra.

© Sandra Tatiana Estévez Chica

© Gladys Esther Paredes Loor

© Ingrid Johanna Solórzano Aveiga

© Patricia Alexandra Valencia Rodríguez

© Alexandra Barbarita Domínguez Chávez

© María Maribel Zambrano García

© Editorial: Ediciones GESICAP

Texto arbitrado bajo la modalidad doble par ciego.

El Carmen, Manabí, Ecuador

<https://edicionesgesicap.com>

ISBN: 978-9942-626-54-7

Depósito Legal: 1ra Edición: Ediciones Gesicap, Calle 24 de julio y Ave. 3 de julio, El Carmen, Manabí, Ecuador.

Derechos de autor © agosto de 2026.

CÓMO CITAR ESTE LIBRO:

Estévez Chica, S.T., Paredes Loor, G.E., Solórzano Aveiga, I.J., Valencia Rodríguez, P.A., Domínguez Chávez, A.B y Zambrano García, M.M. (2026). Infancia y desigualdad socioeducativa: desarrollo cognitivo y psicomotor en los primeros años de escolaridad. Ediciones GESICAP. 128 pp.

EQUIPO EDITORIAL:

Edición y Maquetación: Sergio Alejandro Rodríguez Hernández.

Revisión y Corrección: Xenia Pedraza González.

Diseño de Portada: Sergio Alejandro Rodríguez Hernández.

Toda la información relacionada al contenido del texto y de cada uno de sus capítulos es responsabilidad de los autores.

CONTÁCTANOS



+593 958856094



ediciones@gesicap.com <https://edicionesgesicap.com/>

Contenido



1 Prólogo

5 Introducción

11 Capítulo I

Desarrollo infantil y aprendizaje en los
primeros años de escolaridad

31 Capítulo II

Desarrollo cognitivo y psicomotor en la
primera infancia

51 Capítulo III

Desigualdad socioeducativa y
oportunidades de desarrollo infantil

69 Capítulo IV

Familia, escuela y comunidad como agentes
de desarrollo

93 Capítulo V

Contextualización y diseño metodológico
del estudio

115 Referencias Bibliográficas



Prólogo

La infancia es el punto de partida donde una sociedad revela, con mayor claridad, sus posibilidades y sus deudas. En los primeros años de vida no solo se aprende a caminar, hablar, jugar o reconocer el mundo; también se empiezan a trazar las oportunidades que permitirán a cada niño desplegar su pensamiento, su movimiento, su lenguaje, su autonomía y su manera de relacionarse con los demás. Por ello, escribir sobre desarrollo infantil es también escribir sobre justicia, sobre equidad y sobre la responsabilidad colectiva de garantizar que ningún niño vea limitado su potencial por las condiciones en las que le correspondió nacer.

El libro **Infancia y Desigualdad Socioeducativa: desarrollo cognitivo y psicomotor en los primeros años de escolaridad** aborda precisamente esa realidad. Su mayor valor consiste en mostrar que el desarrollo infantil no depende únicamente de las potencialidades individuales del niño, sino también de las condiciones familiares, escolares, sociales y comunitarias que acompañan su crecimiento. Desde esta mirada, aprender, recordar, coordinar movimientos, comunicarse, atender, resolver problemas o relacionarse con otros no son procesos aislados, sino capacidades que se construyen en interacción permanente con el entorno.

A lo largo de sus capítulos, la obra ofrece un recorrido sólido por los fundamentos del desarrollo infantil, integrando aportes teóricos clásicos y contemporáneos, así como reflexiones sobre el neurodesarrollo, la plasticidad cerebral, el desarrollo cognitivo, el desarrollo psicomotor y el papel de la familia, la escuela y la comunidad. Pero su aporte no se limita al plano conceptual. El texto también conduce al lector hacia una comprensión situada de la desigualdad socioeducativa, mostrando cómo las diferencias en el acceso a recursos, estímulos, acompañamiento y experiencias de aprendizaje pueden incidir en las trayectorias infantiles desde edades tempranas.

Uno de los aspectos más relevantes de esta obra es que evita una visión determinista de la desigualdad. Reconoce que las condiciones socioeconómicas influyen en el desarrollo, pero también demuestra que la escuela, la familia y la comunidad pueden convertirse en espacios de compensación, protección y

transformación. Allí radica su fuerza pedagógica y humana: en recordar que ninguna brecha debe asumirse como destino cuando existen mediaciones oportunas, ambientes enriquecidos y prácticas educativas comprometidas con la equidad.

El estudio desarrollado en el contexto de El Carmen aporta especial pertinencia a esta reflexión, pues permite observar cómo las habilidades cognitivas y psicomotrices se expresan de manera diferenciada según las oportunidades disponibles en el entorno. Sus hallazgos invitan a mirar con mayor atención aquello que muchas veces permanece oculto detrás del rendimiento escolar: las condiciones previas del desarrollo, los recursos familiares, la estimulación temprana, el juego, el movimiento, la interacción y la mediación docente.

Este libro constituye, por tanto, una invitación a pensar la infancia con mayor responsabilidad. Sus páginas convocan a docentes, familias, investigadores y profesionales vinculados a la educación a comprender que promover el desarrollo infantil no es solo una tarea pedagógica, sino también un compromiso social. Cada niño que recibe oportunidades oportunas, afectivas y estimulantes amplía sus posibilidades de aprender, participar y construir un futuro más digno.

En tiempos en que la equidad educativa sigue siendo una promesa pendiente, esta obra recuerda que el futuro de un niño no se define únicamente en los años posteriores de escolaridad, sino en esas primeras experiencias que muchas veces parecen pequeñas, pero que pueden marcar profundamente su manera de aprender, confiar, moverse, pensar y participar en el mundo. Las desigualdades no comienzan en la escuela, pero la escuela, junto con la familia y la comunidad, puede convertirse en uno de los espacios más poderosos para interrumpirlas. Allí donde un niño encuentra cuidado, estímulo, palabra, juego y acompañamiento, también encuentra una posibilidad de desarrollo. Y esa posibilidad, cuando se protege desde el inicio, puede transformar no solo una trayectoria infantil, sino también el horizonte de una sociedad más humana y justa.

Los Autores



Introducción

El desarrollo infantil constituye uno de los procesos más complejos, sensibles y trascendentes de la vida humana. Durante los primeros años se configuran las bases biológicas, cognitivas, psicomotrices, socioemocionales y comunicativas que permitirán al niño comprender el mundo, relacionarse con los demás, construir aprendizajes y participar progresivamente en los diversos contextos de su vida. Sin embargo, este proceso no ocurre de manera espontánea ni uniforme. Cada niño se desarrolla en medio de condiciones familiares, escolares, sociales y comunitarias que pueden ampliar o restringir sus oportunidades de crecimiento. Por ello, estudiar la infancia implica necesariamente preguntarse por la calidad de los entornos que acompañan sus primeros aprendizajes.

El libro *Infancia y desigualdad socioeducativa: desarrollo cognitivo y psicomotor en los primeros años de escolaridad* surge de la necesidad de comprender cómo las condiciones de vida inciden en el desarrollo de capacidades fundamentales durante la primera infancia. Su propósito central es analizar, desde una perspectiva integral, la relación entre el desarrollo cognitivo, el desarrollo psicomotor y la desigualdad socioeducativa, reconociendo que las diferencias observadas en los primeros años de escolaridad no pueden ser interpretadas únicamente como expresiones individuales del niño, sino como resultado de una trama más amplia de oportunidades, mediaciones, recursos, vínculos y experiencias.

La obra parte de una premisa esencial: el desarrollo infantil es un derecho y, al mismo tiempo, una responsabilidad compartida. No basta con afirmar que todos los niños poseen potencialidades; es necesario examinar si sus contextos les ofrecen las condiciones necesarias para desplegarlas. El acceso a la salud, la nutrición, la seguridad afectiva, el juego, el lenguaje, la estimulación temprana, los materiales educativos y la mediación adulta configuran escenarios diferenciados de desarrollo. Allí donde estas oportunidades se distribuyen de manera desigual, también emergen brechas que pueden afectar la atención, la memoria, el lenguaje, la coordinación, la autonomía y el desempeño escolar.

En el primer capítulo se abordan los fundamentos del desarrollo infantil y su relación con el aprendizaje en los primeros años de escolaridad. Se presenta una comprensión amplia del desarrollo como proceso integral, dinámico y multidimensional, influido tanto por la maduración biológica como por las experiencias que ofrecen la familia, la escuela y la comunidad. El capítulo recupera aportes de teorías clásicas y contemporáneas, entre ellas las perspectivas de Piaget, Vygotsky y Bronfenbrenner, para explicar la construcción del conocimiento, la mediación sociocultural y la influencia de los sistemas ecológicos en la infancia. Asimismo, se incorporan elementos del neurodesarrollo y la plasticidad cerebral, destacando que los primeros años constituyen una etapa especialmente sensible para la formación de conexiones neuronales y la consolidación de habilidades esenciales para el aprendizaje.

El segundo capítulo profundiza en dos dimensiones fundamentales del desarrollo infantil: la cognitiva y la psicomotora. Ambas son analizadas como procesos estrechamente relacionados, pues el niño aprende al mismo tiempo que explora, se mueve, manipula objetos, interactúa, nombra, recuerda y resuelve situaciones. El desarrollo cognitivo se examina a partir de procesos como la atención, la memoria, el lenguaje, el pensamiento y las funciones ejecutivas; mientras que el desarrollo psicomotor se aborda desde componentes como la motricidad gruesa, la motricidad fina, el esquema corporal, la lateralidad, la coordinación y la organización espacio-temporal. Esta aproximación permite comprender que el aprendizaje infantil no puede reducirse a contenidos escolares, ya que se sostiene sobre habilidades corporales, perceptivas, emocionales y cognitivas que evolucionan de manera articulada.

El tercer capítulo sitúa el análisis en el campo de la desigualdad socioeducativa. En él se explica cómo el nivel socioeconómico, el capital cultural familiar, las condiciones del hogar, el acceso a recursos educativos y tecnológicos, así como la vulnerabilidad social, inciden en las oportunidades de desarrollo infantil. La desigualdad no se presenta únicamente como diferencia de ingresos, sino como una realidad multidimensional que afecta las posibilidades de acceder a experiencias enriquecedoras desde edades tempranas. Esta mirada permite comprender que las brechas de aprendizaje no comienzan en la escuela, sino mucho antes, en los ambientes donde el niño recibe —o no recibe— estímulos, acompañamiento, seguridad, lenguaje y oportunidades de exploración.

El cuarto capítulo aborda el papel de la familia, la escuela y la comunidad como agentes de desarrollo. Desde una perspectiva ecológica y corresponsable, se reconoce que la familia constituye el primer espacio de aprendizaje y socialización; la escuela, un escenario privilegiado para la estimulación sistemática y la compensación de desigualdades; y la comunidad, una red de apoyo capaz de proteger, sostener y ampliar las oportunidades de la infancia. Este capítulo no solo describe la importancia de estos agentes, sino que también propone estrategias educativas orientadas a fortalecer el desarrollo infantil, entre ellas la parentalidad positiva, la creación de entornos familiares estimulantes, la participación familiar en la educación, los ambientes escolares favorables, las metodologías activas, la atención a la diversidad y la coordinación interinstitucional.

El quinto capítulo presenta una experiencia de investigación realizada en el cantón El Carmen, provincia de Manabí, Ecuador, orientada a analizar la incidencia del nivel socioeconómico en el desarrollo de habilidades cognitivas y psicomotrices en niños de primer año básico. El estudio integra información obtenida mediante encuestas a padres de familia, entrevistas a docentes y observaciones dirigidas a estudiantes y docentes. Esta combinación metodológica permite interpretar los resultados no solo desde una perspectiva numérica, sino también desde las condiciones familiares y escolares que podrían favorecer o limitar el desarrollo infantil.

Los hallazgos del estudio muestran que la relación entre nivel socioeconómico, desarrollo cognitivo y desarrollo psicomotor no es lineal ni homogénea. En el aspecto cognitivo, el nivel socioeconómico alto alcanza el promedio general más elevado, seguido muy de cerca por el nivel medio, mientras que el nivel bajo registra un desempeño menor. Sin embargo, algunos indicadores muestran que el nivel medio supera al alto, lo que evidencia que la condición económica no actúa como determinante absoluto. La memoria aparece como uno de los indicadores más sensibles a la desigualdad, al presentar una brecha más marcada entre los grupos, lo cual sugiere la necesidad de fortalecer experiencias sistemáticas de estimulación, acompañamiento adulto y mediación pedagógica.

En el desarrollo psicomotor, los resultados revelan una distribución más equilibrada. Las habilidades de motricidad gruesa y flexibilidad corporal muestran desempeños favorables en los niveles medio y bajo, posiblemente

asociados a experiencias cotidianas de juego libre, movimiento espontáneo e interacción corporal. En cambio, la motricidad fina y la coordinación muscular presentan mejores resultados en el nivel alto, lo que permite inferir que aquellas habilidades que requieren precisión, manipulación de materiales, control segmentario y seguimiento de instrucciones dependen en mayor medida de experiencias pedagógicas estructuradas y recursos disponibles.

Estos resultados permiten sostener una de las ideas centrales de la obra: la desigualdad socioeducativa incide en el desarrollo infantil, pero no lo determina de manera absoluta. El desarrollo de los niños se configura en la interacción entre condiciones económicas, prácticas familiares, mediación docente, experiencias corporales, lenguaje cotidiano, acceso a materiales y oportunidades de participación. Por ello, la escuela ocupa un lugar estratégico como espacio capaz de compensar desigualdades, especialmente cuando ofrece propuestas pedagógicas intencionadas, inclusivas y contextualizadas.

Este libro invita a comprender la infancia desde una mirada integral, sensible y comprometida con la equidad. Sus páginas no se limitan a describir teorías o resultados, sino que plantean una reflexión profunda sobre la responsabilidad social de garantizar mejores oportunidades desde los primeros años de vida. En este sentido, la obra constituye un aporte para docentes, investigadores, familias, estudiantes de educación y profesionales interesados en el desarrollo infantil, al ofrecer fundamentos teóricos, análisis contextual y evidencias que permiten repensar las prácticas educativas desde una perspectiva más justa, humana y transformadora.



Capítulo I

Desarrollo infantil y aprendizaje en los primeros años de escolaridad

El desarrollo infantil es el proceso integral, dinámico y multidimensional que abarca los cambios físicos, cognitivos, emocionales, sociales y comunicativos que experimentan los niños desde la gestación hasta los primeros años de vida. Este proceso no depende exclusivamente de factores biológicos, sino también de las experiencias, interacciones y oportunidades que reciben los niños en sus entornos familiares, educativos y comunitarios. Desde esta perspectiva, el desarrollo infantil constituye la base sobre la cual se construyen las capacidades futuras relacionadas con el aprendizaje, la salud, el bienestar y la participación social, siendo un derecho fundamental que debe garantizarse a todos los niños sin distinción [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2023)].

Asimismo, UNICEF plantea que el desarrollo infantil temprano debe comprenderse como un proceso holístico en el que convergen múltiples dimensiones interdependientes. El desarrollo cognitivo, emocional, social y físico ocurre de manera simultánea y está profundamente influenciado por la calidad de los cuidados recibidos durante los primeros años de vida. La organización sostiene que los niños alcanzan su máximo potencial cuando crecen en entornos protectores que les proporcionan salud, nutrición adecuada, seguridad, aprendizaje temprano y relaciones afectivas sensibles y receptivas. Estas condiciones favorecen la construcción de las bases neurológicas y psicológicas necesarias para el desarrollo de competencias futuras, contribuyendo a reducir desigualdades y promoviendo trayectorias de vida más equitativas.

Desde una visión basada en derechos, UNICEF reconoce que el desarrollo infantil constituye un elemento esencial para alcanzar el bienestar individual

y el progreso social. Por ello, propone una comprensión amplia del concepto, en la que el niño es considerado un sujeto activo de derechos y protagonista de su propio desarrollo. Bajo esta concepción, el desarrollo infantil implica no solo la adquisición progresiva de habilidades y capacidades, sino también la creación de oportunidades que permitan a cada niño desarrollarse plenamente de acuerdo con sus potencialidades. Esta perspectiva trasciende los enfoques tradicionales centrados únicamente en el crecimiento físico o el rendimiento académico, incorporando dimensiones relacionadas con la inclusión, la equidad, la participación y el desarrollo humano sostenible.

El desarrollo infantil puede entenderse como un proceso evolutivo continuo mediante el cual los niños construyen progresivamente capacidades que les permiten comprender el mundo, interactuar con otras personas y responder de manera cada vez más eficaz a las demandas de su entorno. Este proceso involucra transformaciones que abarcan múltiples ámbitos de la vida humana, incluyendo el desarrollo físico, cognitivo, emocional, social y comunicativo. Desde una perspectiva científica contemporánea, el desarrollo no depende exclusivamente de la maduración biológica, sino que surge de la interacción constante entre las características individuales del niño y las experiencias que le proporcionan la familia, la escuela y la comunidad (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2015).

En el desarrollo infantil se destaca que las distintas áreas del crecimiento humano evolucionan de manera integrada y mantienen una influencia recíproca durante toda la infancia. En consecuencia, el avance en habilidades relacionadas con el pensamiento, el lenguaje o la resolución de problemas se encuentra estrechamente vinculado con las experiencias afectivas, sociales y motoras que el niño experimenta cotidianamente. Esta visión integral permite comprender que el desarrollo infantil constituye un sistema complejo en el que cada dimensión contribuye al fortalecimiento de las demás, favoreciendo la adquisición de competencias fundamentales para el aprendizaje y la participación social.

Asimismo, el desarrollo infantil representa un proceso de construcción progresiva de conocimientos, habilidades y formas de adaptación que posibilitan una mayor autonomía y una participación más activa en los contextos educativos y sociales. La evidencia científica acumulada durante las últimas décadas demuestra que las experiencias tempranas poseen un impacto significativo

en las trayectorias futuras de aprendizaje, comportamiento y bienestar. Por ello, garantizar ambientes enriquecidos, relaciones afectivas estables y oportunidades de exploración constituye un elemento esencial para promover el desarrollo pleno de los niños y potenciar sus posibilidades de éxito a lo largo de la vida (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2015).

En síntesis, el desarrollo infantil constituye un proceso complejo e integral que trasciende la mera maduración biológica para configurarse a partir de la interacción permanente entre las características individuales del niño y las oportunidades que le ofrecen sus contextos de vida. Comprender esta realidad implica reconocer que el desarrollo no ocurre de manera aislada ni uniforme, sino que está condicionado por factores familiares, educativos, sociales y culturales que pueden potenciar o limitar las posibilidades de crecimiento y aprendizaje. Finalmente, resulta indispensable promover entornos que garanticen experiencias enriquecedoras, relaciones afectivas seguras y oportunidades de participación desde los primeros años de vida. Solo mediante una visión integral del desarrollo infantil será posible comprender las desigualdades que emergen tempranamente y diseñar acciones educativas orientadas a favorecer el pleno despliegue de las capacidades cognitivas, psicomotrices y socioemocionales de todos los niños, independientemente de sus condiciones de origen.

A partir del análisis desarrollado, se considera que el desarrollo infantil debe entenderse como un proceso integral en permanente construcción, cuya evolución depende de la interacción dinámica entre las potencialidades individuales del niño y las oportunidades que le ofrecen sus diferentes contextos de vida. Desde esta perspectiva, reducir su comprensión a factores exclusivamente biológicos limita la posibilidad de explicar las profundas diferencias que pueden observarse en las trayectorias del desarrollo durante la infancia. En consecuencia, resulta imprescindible promover entornos familiares, educativos y comunitarios que favorezcan experiencias enriquecedoras desde los primeros años de vida, reconociendo que la garantía de oportunidades tempranas constituye uno de los principales mecanismos para disminuir las desigualdades y potenciar el desarrollo pleno de todos los niños.

1.2. Principales teorías explicativas del desarrollo infantil

La comprensión del desarrollo infantil ha sido enriquecida por diversas

teorías que, desde distintas perspectivas, han intentado explicar cómo los niños adquieren conocimientos, desarrollan habilidades y construyen su identidad en interacción con el entorno. Estas aproximaciones teóricas han permitido comprender que el desarrollo es un fenómeno complejo en el que intervienen factores biológicos, cognitivos, sociales, culturales y ambientales. En este contexto, los aportes de Jean Piaget, Lev Vygotsky y Urie Bronfenbrenner constituyen referentes fundamentales para el estudio del desarrollo infantil, al ofrecer marcos explicativos que continúan orientando la investigación y la práctica educativa contemporánea. A ellos se suman contribuciones actuales derivadas de las neurociencias y de los enfoques ecológicos e integradores, que han ampliado la comprensión de los procesos de aprendizaje y desarrollo durante la infancia.

Desde la perspectiva histórico-cultural propuesta por Vygotsky, el desarrollo infantil constituye un proceso dinámico de construcción del pensamiento que surge a partir de la interacción entre el niño y su entorno social. A diferencia de los enfoques centrados exclusivamente en la maduración individual, esta teoría sostiene que las funciones psicológicas superiores se desarrollan mediante la mediación de herramientas culturales, especialmente el lenguaje, que actúa como un instrumento fundamental para la organización del pensamiento y la comprensión de la realidad. Vygotsky planteó que el desarrollo cognitivo evoluciona desde formas iniciales de razonamiento vinculadas a experiencias concretas y relaciones complejas hacia estructuras conceptuales cada vez más elaboradas, destacando que el aprendizaje y el desarrollo mantienen una relación estrecha e interdependiente. Desde esta concepción, el niño no es un receptor pasivo de conocimientos, sino un sujeto activo que construye significados en interacción con otras personas, dentro de contextos culturales e históricos específicos, lo que convierte a la experiencia social en un factor determinante para el desarrollo infantil. (Veraksa & Veresov, 2021, pp. 43-44).

Los aportes de Lev Vygotsky constituyen uno de los pilares fundamentales para la comprensión del desarrollo infantil desde una visión sociocultural. Sus planteamientos permitieron superar las explicaciones centradas exclusivamente en la maduración biológica o en los procesos individuales de construcción del conocimiento, al demostrar que el desarrollo cognitivo se encuentra profundamente influenciado por las interacciones sociales y por el contexto cultural en el que crece el niño. Desde este enfoque, el aprendizaje

no se concibe como un proceso aislado, sino como una actividad mediada por el lenguaje, los símbolos, las herramientas culturales y las relaciones que el niño establece con las personas de su entorno. Del mismo modo, Vygotsky destacó que el pensamiento infantil evoluciona progresivamente desde formas iniciales de razonamiento vinculadas a experiencias concretas hacia estructuras conceptuales más complejas y abstractas, evidenciando que el desarrollo intelectual es un proceso dinámico que se construye a través de la participación activa en contextos sociales significativos.

En el marco de la teoría histórico-cultural, Vygotsky argumenta que el origen social del aprendizaje y desarrollo infantil no ocurre de manera aislada, sino en estrecha interacción con otras personas y con los elementos culturales presentes en el entorno. Siguiendo esta línea de pensamiento, el lenguaje, el juego, la comunicación y las experiencias compartidas se convierten en herramientas fundamentales para la construcción del conocimiento y el desarrollo de funciones psicológicas superiores. El autor sostiene que los niños desarrollan progresivamente mayores niveles de autonomía intelectual a medida que participan en actividades socialmente mediadas, donde reciben orientación, apoyo y oportunidades para enfrentar desafíos que inicialmente no podrían resolver por sí mismos. Esta visión del aprendizaje como un proceso de construcción conjunta condujo a la formulación de uno de los conceptos más influyentes de la teoría sociocultural: la Zona de Desarrollo Próximo, entendida como el espacio potencial en el que la interacción con adultos o pares más competentes impulsa el desarrollo de nuevas capacidades y favorece la transición desde la dependencia hacia la autonomía cognitiva y conductual (Merchán, 2025).

Junto a las contribuciones de Vygotsky, las ideas de Jean Piaget representan uno de los referentes más influyentes en el estudio del desarrollo infantil. Su teoría permitió comprender cómo los niños construyen progresivamente el conocimiento a través de la interacción activa con el entorno, destacando que el desarrollo cognitivo sigue una secuencia organizada de transformaciones cualitativas que modifican la manera en que los individuos perciben, interpretan y comprenden la realidad. Los aportes de Piaget marcaron un punto de inflexión en la psicología del desarrollo al situar al niño como protagonista de su propio aprendizaje, capaz de elaborar explicaciones sobre el mundo mediante procesos continuos de exploración, experimentación y reorganización mental.

Sus planteamientos constituyen una base fundamental para comprender la evolución del pensamiento infantil y continúan ejerciendo una notable influencia en la investigación y la práctica educativa contemporánea.

Uno de los aportes más significativos de Piaget al estudio del desarrollo infantil consistió en demostrar que los niños no adquieren el conocimiento de manera pasiva ni se limitan a reproducir la información proveniente del entorno. Por el contrario, cada etapa del desarrollo implica la construcción progresiva de formas particulares de pensamiento mediante las cuales el niño interpreta, organiza y da sentido a la realidad que lo rodea. Desde esta perspectiva, el desarrollo cognitivo se concibe como un proceso dinámico caracterizado por continuas reorganizaciones internas, en las que las estructuras mentales evolucionan a partir de la interacción activa entre el sujeto y el medio. Esta concepción permitió reconocer que el aprendizaje no depende únicamente de la enseñanza recibida, sino también de la actividad intelectual que el propio niño despliega al explorar, experimentar y construir explicaciones sobre el mundo, fundamento que consolidó a Piaget como uno de los principales representantes del enfoque constructivista en la psicología del desarrollo (Jorge González & Arencibia Jorge, 2003).

La influencia de Piaget trasciende el ámbito de la psicología del desarrollo y continúa siendo un referente fundamental para la educación contemporánea. Sus planteamientos contribuyeron a consolidar una visión del aprendizaje centrada en la participación activa del estudiante, al reconocer que el conocimiento no se transmite de manera pasiva, sino que se construye progresivamente mediante la interacción con el entorno y la resolución de situaciones problemáticas. Desde esta perspectiva, el juego, la exploración y la experimentación adquieren un papel esencial en los procesos educativos, ya que favorecen la construcción de nuevos esquemas de pensamiento y estimulan el desarrollo de habilidades cognitivas cada vez más complejas. Asimismo, Piaget otorgó un valor formativo al error, considerándolo una manifestación natural del proceso de aprendizaje y una oportunidad para reorganizar el conocimiento. Estos aportes han influido significativamente en las prácticas pedagógicas actuales, orientadas a promover la autonomía, el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de aprender de manera continua a lo largo de la vida (Pérez, 2025).

Además de las contribuciones centradas en los procesos cognitivos individuales y socioculturales del aprendizaje, el estudio del desarrollo infantil

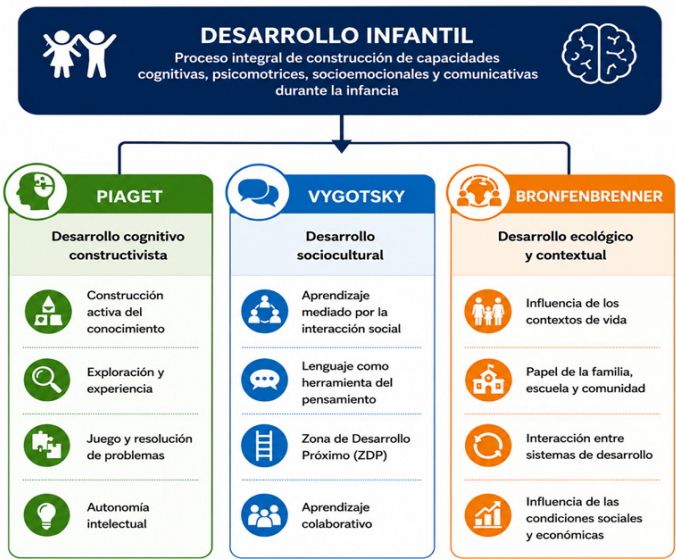
se enriqueció significativamente con los aportes de Urie Bronfenbrenner, quien amplió la comprensión de este fenómeno al considerar la influencia de los diversos contextos en los que se desenvuelve el niño. Su teoría ecológica del desarrollo humano propone que el crecimiento y el aprendizaje son el resultado de una interacción continua entre las características individuales y los múltiples entornos que rodean al niño, tales como la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad en general. Esta perspectiva permitió comprender que el desarrollo infantil no puede analizarse de manera aislada, sino como un proceso dinámico influenciado por factores sociales, culturales, económicos e institucionales que actúan de forma interrelacionada a lo largo del tiempo. Los planteamientos de Bronfenbrenner han adquirido especial relevancia en la investigación educativa contemporánea, al ofrecer un marco explicativo que facilita la comprensión de cómo las condiciones del entorno pueden favorecer o limitar las oportunidades de desarrollo y aprendizaje durante la infancia.

La teoría ecológica de Bronfenbrenner también permitió comprender que los espacios educativos constituyen escenarios fundamentales para el desarrollo infantil, debido a que en ellos convergen múltiples influencias provenientes de los distintos contextos en los que participa el niño. Desde este punto de vista, el aula puede entenderse como un microsistema dinámico en el que interactúan factores familiares, culturales, sociales y emocionales que influyen de manera directa en los procesos de aprendizaje y desarrollo. En consecuencia, el desarrollo infantil no depende únicamente de las características individuales del niño, sino también de la calidad de las relaciones que establece con docentes, compañeros y otros actores significativos de su entorno. Esta visión destaca la necesidad de promover ambientes educativos seguros, inclusivos y emocionalmente favorables, capaces de responder a la diversidad de experiencias que los niños llevan consigo y de generar oportunidades que potencien su desarrollo integral (Quiróz, 2026).

Desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner, la relación entre familia y escuela adquiere una relevancia particular al constituir uno de los principales mesosistemas que influyen en el desarrollo infantil. Este autor plantea que el crecimiento y aprendizaje de los niños no dependen únicamente de los contextos en los que participan de manera individual, sino también de la calidad de las interacciones que se establecen entre dichos contextos. En este sentido, la articulación entre familia y escuela favorece la construcción de entornos

coherentes de apoyo, caracterizados por la comunicación, la confianza mutua y la colaboración en torno a objetivos comunes de formación. Cuando ambos espacios mantienen una relación activa y complementaria, se fortalecen las oportunidades de aprendizaje, el desarrollo socioemocional y la adquisición de competencias necesarias para la vida escolar y social. En este sentido, la participación familiar en los procesos educativos constituye un factor protector que contribuye al desarrollo integral del niño y potencia las posibilidades de éxito durante los primeros años de escolaridad (Arrieta, 2025).

Figura 1. Principales teorías explicativas del desarrollo infantil



El análisis de las principales teorías del desarrollo infantil permite reconocer que ninguna de ellas, por sí sola, explica la complejidad del desarrollo humano. Más bien, sus aportes se complementan y ofrecen una visión integradora en la que convergen los procesos cognitivos, las interacciones sociales y las condiciones del entorno como elementos inseparables del aprendizaje infantil. Desde esta perspectiva, se considera que la comprensión del desarrollo en la actualidad requiere superar las interpretaciones fragmentadas y asumir enfoques interdisciplinarios que permitan responder a la diversidad de contextos en los que crecen los niños. Esta integración teórica constituye un fundamento indispensable para diseñar prácticas educativas capaces de favorecer un desarrollo más equitativo durante los primeros años de escolaridad.

1.3 Neurodesarrollo y plasticidad cerebral en la infancia

EL desarrollo infantil ha experimentado importantes avances gracias a los aportes de las neurociencias, las cuales han permitido profundizar en el conocimiento de los procesos biológicos que sustentan el aprendizaje y el desarrollo humano. En este contexto, el neurodesarrollo y la plasticidad cerebral constituyen conceptos fundamentales para explicar cómo el cerebro infantil se organiza, adapta y transforma en respuesta a las experiencias vividas durante los primeros años de vida. La evidencia científica actual demuestra que esta etapa representa un período de extraordinaria sensibilidad y potencial de aprendizaje, en el que las interacciones con el entorno desempeñan un papel decisivo en la formación de conexiones neuronales que influirán en el desarrollo cognitivo, psicomotor, socioemocional y comunicativo a lo largo de la vida.

Vinculado a la capacidad del cerebro para adaptarse y reorganizarse, el neurodesarrollo puede definirse como el proceso progresivo mediante el cual el sistema nervioso madura, se organiza y adquiere las capacidades necesarias para sustentar el desarrollo físico, cognitivo, emocional, social y motor del individuo. Este proceso comienza desde las etapas prenatales y continúa durante la infancia, estando influenciado por factores biológicos, ambientales y experienciales que interactúan de manera permanente. La evidencia científica actual reconoce que las experiencias tempranas, la estimulación adecuada y la participación activa del niño en actividades de exploración, movimiento y juego contribuyen significativamente a la maduración de los circuitos neuronales y al fortalecimiento de funciones esenciales para el aprendizaje. En este sentido, el neurodesarrollo no solo favorece la adquisición de habilidades motoras, sino que también participa en la consolidación de procesos neurocognitivos fundamentales, como la atención, la memoria, las funciones ejecutivas y la regulación emocional, capacidades que constituyen la base para el desarrollo integral y el desempeño escolar posterior (Altamirano et al., 2025).

La evidencia científica contemporánea señala que los primeros años de vida constituyen un período de especial sensibilidad para el desarrollo cerebral, debido a la intensa formación y reorganización de conexiones neuronales que ocurre durante esta etapa. En este proceso, las experiencias proporcionadas por los entornos familiares y educativos desempeñan un papel determinante, ya que influyen directamente en la consolidación de circuitos asociados con

funciones cognitivas fundamentales como la atención, la memoria, el lenguaje y las funciones ejecutivas. Asimismo, las experiencias de aprendizaje que integran la exploración activa, la estimulación multisensorial y las interacciones afectivas positivas favorecen la plasticidad cerebral y potencian el desarrollo de capacidades cognitivas cada vez más complejas. En contraste, la ausencia de estímulos adecuados o la exposición prolongada a contextos adversos pueden limitar el potencial de desarrollo infantil, lo que evidencia la necesidad de promover entornos educativos y familiares enriquecidos que contribuyan al aprendizaje, el bienestar emocional y el desarrollo integral desde la primera infancia (Vera et al., 2026).

La comprensión actual del neurodesarrollo reconoce que su evolución está condicionada por la interacción de múltiples factores biológicos y ambientales que actúan desde las primeras etapas de la vida. La evidencia científica acumulada durante las últimas décadas ha demostrado que determinadas condiciones presentes desde el período perinatal pueden influir significativamente en la maduración neurológica posterior, lo que resalta la importancia de la detección temprana y de las intervenciones oportunas. Asimismo, se ha constatado que las características del entorno familiar, educativo y social ejercen una influencia directa sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivas y comunicativas durante la infancia. En este contexto, las estrategias de estimulación temprana y el empleo de recursos orientados al fortalecimiento de procesos neurocognitivos básicos constituyen herramientas valiosas para favorecer el aprendizaje y promover el desarrollo integral de los niños especialmente en aquellos que presentan dificultades o retrasos en su desarrollo (Gutierrez y Rosa, 2026).

Por otra parte, la plasticidad cerebral constituye un proceso dinámico cuya expresión está influenciada por múltiples factores biológicos y ambientales que interactúan durante el desarrollo infantil. En este sentido, los avances de las neurociencias han permitido comprender que su impacto no depende únicamente de la capacidad del cerebro para reorganizarse, sino también de las condiciones en las que ocurre dicho proceso y de las características propias de cada individuo.

La plasticidad cerebral puede definirse como la capacidad que posee el sistema nervioso para modificar su estructura y funcionamiento en respuesta a las experiencias, los estímulos del entorno y los procesos de aprendizaje. Esta capacidad adaptativa se expresa mediante dos mecanismos fundamentales. El

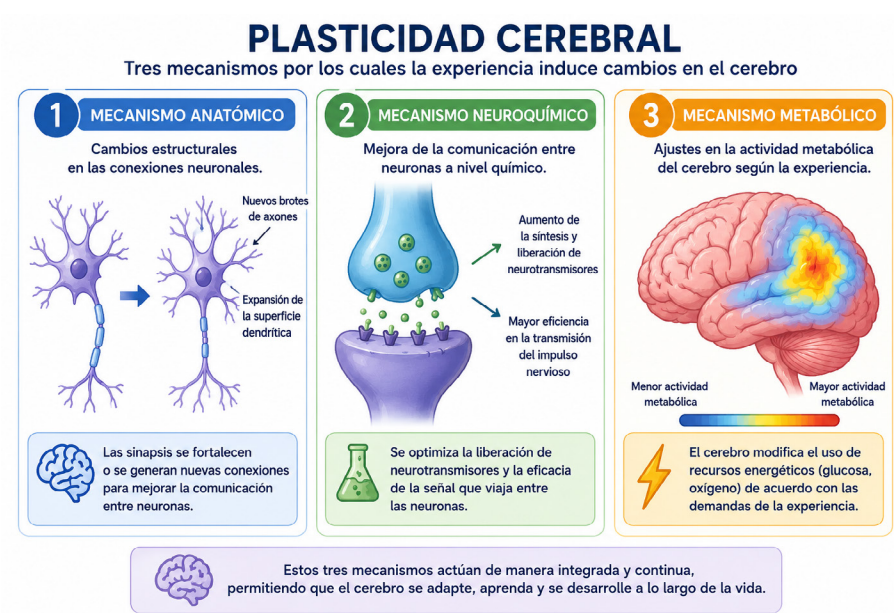
primero corresponde a la plasticidad sináptica, relacionada con el fortalecimiento, debilitamiento o modificación de las conexiones existentes entre las neuronas. El segundo se refiere a la plasticidad estructural, que implica la generación de nuevas conexiones neuronales y la reorganización de determinadas estructuras cerebrales. Gracias a estos procesos, el cerebro infantil puede adaptarse continuamente a las demandas del entorno, favoreciendo la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades motoras y emocionales, así como la capacidad para afrontar situaciones adversas y recuperarse frente a diversas alteraciones del desarrollo (Díaz, 2026).

Profundizando en esta idea, la plasticidad cerebral constituye un proceso de adaptación continuo cuya expresión está determinada por la interacción entre factores genéticos, epigenéticos y ambientales que actúan a lo largo del neurodesarrollo. Si bien esta capacidad permite al sistema nervioso reorganizarse frente a las experiencias y favorecer la recuperación funcional ante determinadas lesiones, sus efectos dependen del momento evolutivo en que ocurren los cambios, de la naturaleza de los estímulos recibidos y de los mecanismos biológicos de regulación del individuo. En este sentido, la evidencia científica reconoce que las alteraciones en los procesos de plasticidad pueden contribuir al desarrollo de diversas condiciones neurológicas y del neurodesarrollo; sin embargo, también ha surgido una perspectiva contemporánea que interpreta muchas de estas manifestaciones desde el enfoque de la neurodiversidad, entendiéndolas como expresiones de la variabilidad natural del desarrollo humano. Esta visión promueve una comprensión más amplia del funcionamiento cerebral, sin desconocer la necesidad de una detección e intervención tempranas cuando las alteraciones comprometen el desarrollo, el aprendizaje o el bienestar infantil (Förster y López, 2022).

En el proceso de neurodesarrollo, la plasticidad cerebral se expresa de manera continua a través de diversos mecanismos biológicos que permiten al sistema nervioso adaptarse a las experiencias y demandas del entorno. Entre ellos destacan las modificaciones estructurales, que favorecen la formación de nuevas conexiones neuronales y la reorganización de las ya existentes; los cambios neuroquímicos, asociados con una mayor eficiencia en la comunicación entre las neuronas mediante la regulación de neurotransmisores; y las adaptaciones metabólicas, que ajustan la actividad cerebral de acuerdo con las exigencias funcionales de cada experiencia. La acción integrada de estos

mecanismos constituye el fundamento biológico que sostiene el aprendizaje, la adaptación y el desarrollo progresivo de las capacidades cognitivas, motoras y socioemocionales durante la infancia (Pareja et al., 2025).

Figura 2. Plasticidad cerebral. Mecanismos por los cuales la experiencia induce cambios en el cerebro.



La evidencia analizada permite reconocer que el neurodesarrollo y la plasticidad cerebral constituyen fundamentos científicos esenciales para comprender la extraordinaria capacidad de aprendizaje que caracteriza a la primera infancia. Desde la perspectiva asumida en esta obra, el potencial del cerebro infantil solo puede aprovecharse plenamente cuando las experiencias tempranas responden a las necesidades evolutivas de cada niño y se desarrollan en ambientes seguros, afectivos y estimulantes. En este sentido, la promoción de intervenciones oportunas deja de ser únicamente una estrategia educativa para convertirse en una responsabilidad compartida entre la familia, la escuela y la sociedad, orientada a garantizar condiciones que favorezcan el máximo desarrollo de las capacidades infantiles.

1.4 Dimensiones del desarrollo infantil

El desarrollo infantil se manifiesta a través de diversas dimensiones estrechamente relacionadas, cuya evolución conjunta permite comprender el carácter integral de este proceso durante los primeros años de vida. Si bien cada una posee características y funciones específicas, todas interactúan de manera permanente, favoreciendo la adquisición progresiva de habilidades necesarias para el aprendizaje, la adaptación al entorno y el bienestar del niño. En este sentido, las dimensiones cognitiva, motriz, socioemocional y comunicativa constituyen componentes esenciales del desarrollo humano, cuyo fortalecimiento depende de la interacción entre la maduración biológica, las experiencias tempranas y las oportunidades educativas ofrecidas por los diferentes contextos de desarrollo.

Figura 3. Dimensiones del desarrollo infantil



Desde una perspectiva contemporánea, las dimensiones del desarrollo infantil deben comprenderse como componentes interdependientes que evolucionan de manera simultánea y se influyen mutuamente a lo largo de la infancia. El desarrollo cognitivo, motor, socioemocional y comunicativo no ocurre de forma aislada, sino que conforma un sistema dinámico en el que los avances alcanzados en una dimensión favorecen el progreso de las demás. En

este proceso, experiencias como el juego, las relaciones afectivas, el lenguaje, la exploración del entorno y la interacción con otros constituyen oportunidades esenciales para fortalecer el aprendizaje y el desarrollo integral. Esta visión integradora permite comprender que la atención a la primera infancia requiere estrategias educativas que promuevan el desarrollo equilibrado de todas sus dimensiones, reconociendo la estrecha relación existente entre ellas y su contribución conjunta al bienestar y al éxito escolar (Sánchez-Vincitore, 2025).

La dimensión cognitiva comprende el conjunto de procesos mentales que permiten al niño percibir, atender, recordar, razonar, comprender y resolver situaciones de manera progresivamente más compleja. Su desarrollo no ocurre de forma espontánea, sino que se fortalece mediante la interacción continua con el entorno y la participación en experiencias de aprendizaje acordes con cada etapa evolutiva. En este sentido, la evidencia reciente destaca que la estimulación temprana favorece el desarrollo de funciones cognitivas esenciales como la atención, la memoria, la concentración y la percepción, las cuales constituyen la base para la adquisición de aprendizajes posteriores. Asimismo, las experiencias de exploración, el juego, la comunicación con los adultos y la exposición a diversos estímulos sensoriales promueven la organización progresiva de los procesos mentales y potencian el desarrollo integral durante la primera infancia (Macías et al., 2025).

La dimensión motriz comprende el desarrollo progresivo de las capacidades que permiten al niño controlar, coordinar y ejecutar movimientos voluntarios mediante la integración de funciones neurológicas, perceptivas y musculares. Este proceso involucra tanto las habilidades motrices gruesas, relacionadas con el equilibrio, la locomoción y la coordinación general del cuerpo, como las habilidades motrices finas, necesarias para realizar movimientos de precisión con las manos y los dedos. La literatura reciente destaca que el desarrollo motriz constituye uno de los pilares del desarrollo infantil, ya que favorece la exploración del entorno, fortalece la autonomía personal y facilita la adquisición de aprendizajes cada vez más complejos. En consecuencia, la motricidad trasciende el ámbito físico, al convertirse en un componente esencial del desarrollo integral durante la primera infancia (Henríquez y Soto, 2026).

La dimensión socioemocional comprende el conjunto de capacidades que permiten al niño reconocer, comprender y regular sus propias emociones, así

como desarrollar habilidades sociales que favorezcan la interacción positiva con los demás y la adaptación a diversos contextos. Este proceso se inicia desde la primera infancia y constituye uno de los pilares del desarrollo integral, ya que fortalece la construcción de relaciones interpersonales saludables, la convivencia, el bienestar psicológico y la capacidad para afrontar situaciones de dificultad. En consecuencia, el desarrollo socioemocional trasciende el aprendizaje de conductas sociales, al integrar competencias emocionales y sociales que favorecen la formación integral del niño (Aguirre, 2026).

La dimensión comunicativa constituye un componente esencial del desarrollo integral infantil, al comprender el conjunto de capacidades que permiten expresar ideas, emociones, necesidades y conocimientos mediante diversas formas de lenguaje e interacción social. Esta dimensión trasciende el desarrollo del lenguaje oral y escrito, ya que favorece simultáneamente la construcción de la identidad, el desarrollo del pensamiento, el aprendizaje, la convivencia y la adquisición de nuevos conocimientos. Su fortalecimiento durante la primera infancia resulta fundamental debido a que establece las bases para el desarrollo de competencias lingüísticas, cognitivas y sociales que acompañarán al niño durante toda su trayectoria educativa. Asimismo, la evidencia científica señala que la dimensión comunicativa se potencia mediante procesos de estimulación temprana, interacción social, acompañamiento familiar y estrategias pedagógicas innovadoras que promuevan la comunicación verbal y no verbal, la escucha activa, la comprensión de instrucciones y la participación significativa de los niños en contextos educativos enriquecidos (Escalona- Linares et al.,2025).

En conjunto, las dimensiones cognitiva, motriz, socioemocional y comunicativa conforman un sistema integrado que sustenta el desarrollo infantil durante los primeros años de escolaridad. Su evolución ocurre de manera simultánea y articulada, de modo que los avances alcanzados en una de ellas favorecen el fortalecimiento de las demás, configurando las bases del aprendizaje, la autonomía, la interacción social y el bienestar integral del niño. Desde esta perspectiva, comprender el desarrollo infantil exige superar el análisis fragmentado de sus componentes y reconocer la estrecha interdependencia que existe entre ellos. En consecuencia, la promoción de experiencias educativas enriquecidas, ambientes afectivos seguros y oportunidades equitativas de

aprendizaje constituye un elemento indispensable para potenciar el desarrollo armónico de todas estas dimensiones y favorecer trayectorias educativas más inclusivas y exitosas desde la primera infancia.

La integración de las dimensiones cognitiva, motriz, socioemocional y comunicativa permite comprender que el desarrollo infantil constituye un proceso indivisible, en el que cada capacidad adquirida fortalece el progreso de las demás. Desde este punto de vista, se considera que las intervenciones dirigidas a la infancia deben trascender los enfoques centrados en una única dimensión del desarrollo y promover experiencias educativas que respondan de manera equilibrada a las múltiples necesidades del niño. Esta visión integral adquiere especial relevancia en contextos marcados por desigualdades socioeducativas, donde el acceso a oportunidades de desarrollo puede condicionar significativamente las trayectorias de aprendizaje y bienestar desde los primeros años de escolaridad.

1.5. Importancia de los primeros años para el desarrollo integral

Los primeros años de vida representan una etapa decisiva para el desarrollo integral del ser humano, debido a que durante este período se establecen las bases biológicas, cognitivas, emocionales, sociales y comunicativas que sustentarán el aprendizaje, la salud y el bienestar a lo largo del ciclo vital. La evidencia científica coincide en señalar que las experiencias vividas durante la primera infancia ejercen una influencia determinante sobre el desarrollo de capacidades fundamentales, al favorecer la consolidación de procesos que permitirán al niño desenvolverse de manera progresivamente autónoma en los diferentes contextos de su vida. Por consiguiente, garantizar condiciones adecuadas de cuidado, protección, estimulación y educación desde edades tempranas constituye una estrategia esencial para promover el desarrollo pleno de cada niño y reducir las desigualdades que pueden afectar sus oportunidades futuras.

Los primeros años de vida constituyen el período de mayor trascendencia para el desarrollo infantil, debido a que durante esta etapa se establecen las bases sobre las cuales se construyen las capacidades cognitivas, motrices, socioemocionales y comunicativas que acompañarán al individuo a lo largo de su vida. En este período, el cerebro presenta una elevada capacidad de adaptación y aprendizaje, lo que hace que las experiencias tempranas ejerzan una influencia

decisiva sobre el desarrollo integral. La calidad de los cuidados recibidos, la estimulación oportuna, el juego, las relaciones afectivas y las oportunidades de interacción con el entorno favorecen la adquisición de habilidades esenciales para el aprendizaje, la autonomía y la participación social. En contraste, la ausencia de ambientes enriquecidos o la limitada estimulación durante estos años puede generar desventajas que repercutan en el desempeño escolar y en el desarrollo posterior. Por ello, la evidencia científica reconoce que invertir en la primera infancia constituye una de las estrategias más efectivas para potenciar el desarrollo humano, favorecer la igualdad de oportunidades y promover trayectorias de vida más saludables y exitosas (Patiño et al., 2025).

Uno de los argumentos que fundamenta la importancia de los primeros años de vida es la mayor efectividad que presentan las intervenciones realizadas durante esta etapa del desarrollo. La literatura especializada sostiene que las acciones orientadas a la estimulación, la educación, el cuidado y la protección infantil generan un impacto más significativo cuando se implementan en los primeros años, debido a la elevada capacidad de adaptación y aprendizaje que caracteriza este período. En consecuencia, las experiencias tempranas no solo potencian el desarrollo de habilidades cognitivas, motrices, comunicativas y socioemocionales, sino que también permiten prevenir o reducir posibles dificultades del desarrollo antes de que estas repercutan en el desempeño escolar y en la participación social del niño. Esta evidencia refuerza la necesidad de promover intervenciones oportunas e integrales que aprovechen las ventanas de oportunidad propias de la primera infancia para favorecer el máximo desarrollo de las potencialidades infantiles.

Los argumentos expuestos permiten sostener que la primera infancia representa una oportunidad única para potenciar el desarrollo humano y reducir las desigualdades que pueden consolidarse en etapas posteriores. Desde la perspectiva de esta obra, invertir en los primeros años de vida no debe entenderse únicamente como una acción orientada al bienestar infantil, sino como una estrategia de desarrollo social con efectos que trascienden el ámbito educativo. En consecuencia, garantizar cuidados de calidad, estimulación oportuna y experiencias de aprendizaje significativas desde edades tempranas constituye una condición indispensable para favorecer el desarrollo integral y ampliar las oportunidades de éxito personal, académico y social a lo largo de la vida.

1.6. Desarrollo infantil y éxito escolar

El desarrollo infantil constituye una base decisiva para comprender el éxito escolar, ya que las habilidades que el niño construye en sus primeros años condicionan la forma en que participa, aprende y se adapta a las demandas del contexto educativo. El ingreso a la escolaridad no depende únicamente de saber letras, números o contenidos básicos, sino de un conjunto de capacidades cognitivas, comunicativas, psicomotrices y socioemocionales que permiten atender instrucciones, interactuar con otros, resolver situaciones sencillas, expresar necesidades, controlar impulsos y explorar el entorno con seguridad. Desde esta perspectiva, el éxito escolar debe entenderse como un proceso progresivo que se inicia antes de la educación formal y que se fortalece cuando el niño cuenta con experiencias tempranas de estimulación, acompañamiento afectivo y oportunidades de aprendizaje acordes con su etapa de desarrollo.

El desarrollo infantil se vincula con el éxito escolar no solo a través de las habilidades cognitivas y psicomotrices que el niño adquiere, sino también mediante la forma en que interpreta sus propios logros y dificultades dentro del aula. En este sentido, Román Núñez y Román Sánchez (2006) señalan que, entre los 3 y 5 años, los niños comienzan a construir explicaciones sobre sus éxitos y fracasos en tareas escolares concretas, pasando de respuestas poco elaboradas o externas en los más pequeños, hacia explicaciones relacionadas con el esfuerzo y la habilidad en edades posteriores. Este hallazgo permite comprender que el éxito escolar temprano no depende únicamente del desempeño observable, sino también de procesos motivacionales y atribucionales que influyen en la confianza, la persistencia y la disposición para aprender. Por ello, resulta fundamental que la familia y la escuela refuercen en los primeros años la idea de que las dificultades pueden superarse, promoviendo experiencias educativas donde el niño perciba que puede mejorar, intentar nuevamente y participar activamente en su propio proceso de aprendizaje (Román Núñez y Román Sánchez, 2026).

A partir de lo analizado, se considera que el éxito escolar no puede interpretarse únicamente como el resultado del rendimiento académico alcanzado por el estudiante, sino como la expresión de un proceso de desarrollo que comienza mucho antes del ingreso a la educación formal. Las experiencias vividas durante la primera infancia, las oportunidades de aprendizaje y la calidad

de los contextos familiares y educativos configuran las bases sobre las cuales se construyen las competencias necesarias para aprender y desenvolverse con autonomía. Desde esta perspectiva, comprender la relación entre desarrollo infantil y éxito escolar implica reconocer que la equidad educativa comienza en los primeros años de vida, cuando aún es posible fortalecer capacidades, reducir brechas y favorecer trayectorias educativas más inclusivas y sostenibles.



Capítulo II

Desarrollo cognitivo y psicomotor en la primera infancia

Tras comprender el desarrollo infantil como un proceso integral influenciado por factores biológicos, sociales y educativos, resulta pertinente profundizar en dos de sus dimensiones de mayor relevancia para el aprendizaje durante la primera infancia: el desarrollo cognitivo y el desarrollo psicomotor. Ambas constituyen procesos dinámicos e interdependientes que evolucionan de manera progresiva y sustentan la adquisición de habilidades esenciales para la comprensión del entorno, la resolución de problemas, la comunicación, el control del movimiento y la interacción con otras personas. Su estudio permite comprender cómo las experiencias tempranas, la maduración neurológica y las oportunidades de estimulación favorecen la construcción de competencias que servirán de base para el desempeño escolar y el desarrollo humano a lo largo de la vida.

Desde una perspectiva científica contemporánea, el desarrollo cognitivo y psicomotor no pueden analizarse como procesos independientes, ya que mantienen una relación funcional que influye directamente en la forma en que los niños aprenden, exploran su entorno y responden a las demandas propias de cada etapa evolutiva. En este contexto, el presente capítulo aborda los fundamentos conceptuales y científicos de ambas dimensiones, así como los factores que condicionan su evolución y su importancia para el desarrollo integral durante los primeros años de escolaridad. Esta aproximación permitirá comprender por qué el fortalecimiento temprano de estas capacidades constituye uno de los pilares para promover trayectorias educativas más equitativas y favorecer el máximo potencial de cada niño.

El desarrollo cognitivo en la primera infancia constituye un proceso progresivo mediante el cual los niños adquieren y perfeccionan habilidades relacionadas con la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje, el razonamiento y la resolución de problemas, como resultado de la interacción entre la maduración biológica y las experiencias que ofrece el entorno. Durante esta etapa, el cerebro presenta un elevado nivel de plasticidad, lo que favorece la formación y reorganización de conexiones neuronales en respuesta a los estímulos recibidos, convirtiendo los primeros años de vida en un período especialmente sensible para el aprendizaje. En este contexto, las experiencias enriquecidas, el juego, la exploración, la interacción social y la estimulación del lenguaje fortalecen funciones cognitivas esenciales que permiten al niño comprender su entorno, representar la realidad, desarrollar el pensamiento simbólico y construir las bases del aprendizaje posterior. Asimismo, el desarrollo de capacidades como la atención sostenida, la memoria de trabajo y el pensamiento lógico favorece la adquisición de conocimientos cada vez más complejos, evidenciando que el desarrollo cognitivo no depende únicamente de la maduración cerebral, sino también de la calidad de las experiencias educativas, familiares y sociales que acompañan al niño durante sus primeros años de vida (Manobanda- Gaglay y Bonilla- Roldán, 2025).

En estrecha relación con el desarrollo cognitivo, el desarrollo psicomotor representa otra de las dimensiones esenciales del desarrollo infantil, ya que integra la maduración neurológica con la adquisición progresiva de habilidades motrices necesarias para la exploración, el aprendizaje y la autonomía. Es una etapa en la que el niño adquiere progresivamente habilidades relacionadas con el control postural, la coordinación, el equilibrio y el movimiento voluntario, favoreciendo su interacción con el entorno y el desarrollo de aprendizajes cada vez más complejos. En este sentido, la evidencia científica más reciente confirma que la nutrición constituye uno de los determinantes biológicos más importantes del desarrollo infantil durante los primeros años de vida. Una adecuada alimentación durante los primeros mil días favorece la maduración cerebral y el desarrollo progresivo de las habilidades cognitivas, motoras y socioemocionales.

Entre los diversos factores biológicos que intervienen en el desarrollo psicomotor durante la primera infancia, la nutrición ocupa un lugar fundamental al proporcionar los recursos necesarios para el crecimiento, la maduración

del sistema nervioso y la adquisición progresiva de habilidades motoras. En este contexto, la lactancia materna continúa siendo la estrategia nutricional con mayor respaldo científico debido a su asociación consistente con mejores resultados en el desarrollo cognitivo y social. Asimismo, se reconoce que el estado nutricional global del niño ejerce una influencia más determinante que el aporte aislado de determinados micronutrientes, mientras que la efectividad de las intervenciones depende también de las condiciones familiares, ambientales y socioeconómicas en las que ocurre el desarrollo infantil. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de comprender el desarrollo cognitivo y psicomotor desde una perspectiva integral, en la que la nutrición constituye un componente esencial, pero interactúa permanentemente con otros factores biológicos y contextuales (Pesante y Ochoa, 2025).

El desarrollo psicomotor durante la primera infancia no depende exclusivamente de la maduración biológica, sino también de la calidad de las experiencias motrices que ofrece el entorno. La evidencia científica reciente indica que la participación de niños entre 12 y 36 meses en programas estructurados de actividad física produce mejoras significativamente superiores en las habilidades motoras respecto al movimiento libre, lo que evidencia la importancia de una estimulación planificada y adaptada al nivel evolutivo. Estos beneficios se explican, en gran medida, por la elevada plasticidad neuronal característica de los primeros años de vida, etapa en la que el cerebro presenta una extraordinaria capacidad para reorganizar sus conexiones en respuesta a la experiencia. En consecuencia, la actividad física orientada no solo fortalece la motricidad gruesa, sino que también favorece el desarrollo cognitivo, socioemocional, la autonomía y la adquisición de hábitos saludables que repercuten positivamente a lo largo del ciclo vital (Clemente et al., 2025).

La estimulación motriz durante la primera infancia puede potenciarse mediante experiencias desarrolladas en entornos diversos que amplíen las posibilidades de exploración y movimiento del niño. En este sentido, las actividades realizadas en el medio acuático constituyen una alternativa de estimulación integral, al facilitar movimientos que, debido a la disminución del efecto de la gravedad, favorecen la coordinación motriz, el equilibrio y la percepción corporal. Paralelamente, estas experiencias promueven la interacción con el entorno, fortalecen los vínculos afectivos cuando se realizan con la participación de la familia y estimulan procesos cognitivos, emocionales

y sociales que contribuyen al desarrollo integral del niño durante los primeros años de vida (Becerra, 2020).

El análisis desarrollado permite reconocer que el desarrollo cognitivo y el desarrollo psicomotor constituyen procesos inseparables que evolucionan de manera articulada desde los primeros años de vida, favoreciendo la construcción de capacidades indispensables para el aprendizaje, la autonomía y la participación social. Desde la perspectiva asumida en esta obra, comprender estas dimensiones exige trascender las explicaciones centradas exclusivamente en la maduración biológica y reconocer la influencia decisiva que ejercen las experiencias tempranas, la nutrición, la estimulación, la actividad física y las condiciones familiares, educativas y sociales sobre su evolución. Por tal razón, promover ambientes enriquecidos y oportunidades de desarrollo desde la primera infancia representa una estrategia fundamental para potenciar las capacidades infantiles y contribuir a disminuir las desigualdades que condicionan el desempeño escolar y el desarrollo humano a lo largo de la vida.

2.1. Desarrollo cognitivo: fundamentos y características

El desarrollo cognitivo constituye uno de los procesos más complejos del desarrollo infantil, al involucrar la progresiva organización de las capacidades mentales que permiten al niño conocer, interpretar y responder de manera cada vez más eficaz a las demandas de su entorno. Su evolución se sustenta en la interacción permanente entre la maduración del sistema nervioso, las experiencias de aprendizaje y la influencia de los contextos familiares, educativos y socioculturales en los que transcurre la infancia. Comprender sus fundamentos y principales características permite explicar cómo los niños construyen el conocimiento, desarrollan formas de pensamiento progresivamente más complejas y adquieren las habilidades necesarias para afrontar con éxito los desafíos propios de los primeros años de escolaridad.

Durante la primera infancia el desarrollo cognitivo se caracteriza por la consolidación progresiva de un conjunto de funciones mentales que actúan de manera integrada y permiten al niño comprender, interpretar y responder de forma cada vez más eficaz a las demandas de su entorno. Estas funciones no evolucionan de manera independiente, sino que mantienen una estrecha interrelación, favoreciendo la construcción gradual de aprendizajes cada vez

más complejos. Desde este enfoque, el desarrollo cognitivo constituye un proceso secuencial y acumulativo en el que cada nueva habilidad se apoya en las capacidades previamente adquiridas, posibilitando el fortalecimiento del pensamiento, la resolución de problemas, la autorregulación y la adaptación a diferentes contextos de aprendizaje. Asimismo, la evidencia científica destaca que este proceso alcanza su mayor potencial cuando la maduración neurológica se acompaña de experiencias de estimulación oportunas en los ámbitos familiar y educativo, favoreciendo el desarrollo integral desde los primeros años de vida (Celi, 2025).

El desarrollo cognitivo se fundamenta en un conjunto de procesos biológicos, psicológicos y sociales que interactúan de manera continua para favorecer la construcción progresiva del conocimiento durante la infancia. Su evolución responde tanto a la maduración del sistema nervioso como a las experiencias de aprendizaje que el niño adquiere mediante la exploración del entorno, la interacción con otras personas y la participación en contextos culturalmente significativos. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se incorpora de forma pasiva, sino que se construye gradualmente mediante la reorganización constante de las estructuras mentales, posibilitando el desarrollo de capacidades relacionadas con el pensamiento, el razonamiento, la memoria, el lenguaje y la resolución de problemas. En consecuencia, el desarrollo cognitivo constituye un proceso dinámico en el que convergen factores biológicos, ambientales y educativos que favorecen la adquisición progresiva de competencias esenciales para el aprendizaje y la adaptación al medio (Maldonado, 2026).

2.2. Atención, memoria y funciones ejecutivas

El desarrollo cognitivo durante la primera infancia se sustenta en un conjunto de procesos mentales que permiten al niño procesar la información, regular su comportamiento y responder de manera progresivamente más eficaz a las demandas del entorno. Entre estos procesos destacan la atención, la memoria y las funciones ejecutivas, consideradas componentes esenciales para la adquisición de nuevos aprendizajes y el desarrollo de habilidades cognitivas de mayor complejidad. Su evolución ocurre de forma gradual y estrechamente relacionada con la maduración neurológica y las experiencias de interacción que el niño establece con su contexto familiar, educativo y social. Comprender

el papel de estas capacidades permite explicar cómo los niños desarrollan progresivamente el autocontrol, la planificación, la resolución de problemas y otras competencias indispensables para el aprendizaje y el desempeño escolar.

La atención constituye uno de los procesos cognitivos básicos que posibilita seleccionar, organizar y mantener el procesamiento de aquellos estímulos que resultan relevantes para la actividad que realiza el individuo, mientras inhibe la información que carece de importancia en un momento determinado. Su carácter selectivo permite optimizar el uso de los recursos cognitivos disponibles, favoreciendo la percepción, la memoria, el aprendizaje y la toma de decisiones. Asimismo, la atención desempeña una función reguladora sobre otros procesos cognitivos al orientar la actividad mental hacia objetivos específicos, lo que facilita la comprensión del entorno, la resolución de problemas y la adaptación a las demandas del contexto. En consecuencia, su adecuado desarrollo durante la primera infancia constituye un requisito indispensable para la adquisición de nuevos aprendizajes y el fortalecimiento de las funciones cognitivas superiores.

Se ha demostrado que la atención, la memoria y las funciones ejecutivas conforman un sistema cognitivo estrechamente interrelacionado que sustenta el aprendizaje, la resolución de problemas y la autorregulación de la conducta. En este proceso, la atención selectiva actúa como el mecanismo inicial que permite filtrar y priorizar la información relevante, facilitando posteriormente la intervención de la memoria de trabajo y de funciones ejecutivas como el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva. Estos procesos dependen de la activación coordinada de redes cerebrales, especialmente de la corteza prefrontal, cuya adecuada maduración favorece el desarrollo de habilidades cognitivas esenciales para el desempeño académico. En consecuencia, la estimulación temprana de estas capacidades constituye un elemento fundamental para fortalecer el aprendizaje y promover un desarrollo cognitivo integral durante la infancia (Saez, 2025).

La consolidación de la atención, la memoria y las funciones ejecutivas constituye uno de los procesos más relevantes del desarrollo cognitivo durante la primera infancia, ya que estas capacidades permiten al niño orientar sus recursos mentales, procesar la información, regular su conducta y construir aprendizajes cada vez más complejos. Su evolución depende tanto de la maduración del sistema nervioso como de la calidad de las

experiencias proporcionadas por los entornos familiares y educativos. En este sentido, los ambientes de aprendizaje enriquecidos, las interacciones significativas y las estrategias pedagógicas acordes con el desarrollo infantil favorecen el fortalecimiento progresivo de estos procesos cognitivos, los cuales desempeñan un papel determinante en el aprendizaje, la adaptación al contexto y el desarrollo integral (Arias y Cedillo, 2026).

2.3. Lenguaje y desarrollo del pensamiento

El lenguaje y el pensamiento constituyen dos procesos estrechamente vinculados que evolucionan de manera interdependiente durante la primera infancia, favoreciendo la comprensión del entorno, la construcción del conocimiento y la comunicación con los demás. A medida que el niño amplía su capacidad para comprender y utilizar el lenguaje, también desarrolla formas de pensamiento progresivamente más complejas que le permiten representar la realidad, organizar la información, resolver problemas y expresar ideas con mayor precisión. En este sentido, el desarrollo del lenguaje trasciende su función comunicativa para convertirse en una herramienta fundamental del desarrollo cognitivo, al facilitar la adquisición de aprendizajes, la regulación de la conducta y la participación activa en los diferentes contextos familiares, educativos y sociales.

Durante la primera infancia el desarrollo del lenguaje constituye un proceso complejo en el que convergen capacidades biológicas, cognitivas y sociales, permitiendo al niño construir significados y establecer formas cada vez más elaboradas de pensamiento. Si bien los niños poseen una predisposición natural para adquirir el lenguaje, su desarrollo depende en gran medida de la interacción con otras personas y de las oportunidades de estimulación que ofrece el entorno. En este proceso intervienen funciones cognitivas como la atención, la memoria y el pensamiento, las cuales favorecen la comprensión, la adquisición de vocabulario y la organización progresiva de las ideas. De este modo, el lenguaje trasciende su función comunicativa al convertirse en un instrumento que fortalece el pensamiento simbólico y abstracto, facilitando la comprensión de la realidad y la construcción de aprendizajes cada vez más complejos durante la primera infancia. (Swett et al., 2025)

Desde una perspectiva contemporánea, el desarrollo del lenguaje constituye un proceso complejo que integra la maduración neurológica con las experiencias

de interacción social, favoreciendo progresivamente la organización del pensamiento y la construcción del conocimiento. La evidencia científica señala que la adquisición del lenguaje involucra la activación coordinada de múltiples procesos cognitivos, entre ellos la atención, la memoria, la percepción auditiva y la planificación motora del habla, cuya consolidación depende tanto de la plasticidad cerebral característica de la primera infancia como de la calidad de los estímulos comunicativos ofrecidos por el entorno. En este contexto, las experiencias de diálogo, la mediación de los adultos y la participación en situaciones comunicativas significativas favorecen el enriquecimiento del vocabulario, la estructuración de ideas y el desarrollo de formas de pensamiento cada vez más complejas, evidenciando que el lenguaje no solo permite comunicar necesidades y experiencias, sino que también constituye una herramienta esencial para comprender la realidad, regular la conducta y potenciar el aprendizaje durante los primeros años de vida (Panta et al., 2026).

El desarrollo del lenguaje se fortalece mediante experiencias de interacción social significativas que permiten al niño construir progresivamente competencias comunicativas y cognitivas cada vez más complejas. La evidencia reciente indica que la calidad de las relaciones establecidas con la familia, los docentes y los pares favorece no solo la adquisición del vocabulario y de las estructuras lingüísticas, sino también el desarrollo de habilidades para expresar emociones, regular la conducta, comprender normas sociales y participar activamente en diversos contextos de aprendizaje. En consecuencia, las experiencias comunicativas durante la primera infancia trascienden la función de intercambio verbal, al constituir un medio esencial para la organización del pensamiento, la adaptación socioemocional y la construcción de aprendizajes que servirán de base para el desempeño académico posterior (Amesquita, 2026).

Por otra parte, la construcción del pensamiento infantil trasciende la simple adquisición de conocimientos, pues requiere experiencias que estimulen la curiosidad, el cuestionamiento y la reflexión desde edades tempranas. En este sentido, el fortalecimiento del pensamiento durante la primera infancia depende, en gran medida, de las experiencias educativas que despiertan la creatividad, el asombro, la formulación de preguntas, el diálogo y el juego como medios para construir conocimiento. Desde esta perspectiva, la filosofía para niños constituye una herramienta pedagógica que favorece el pensamiento

crítico, creativo y reflexivo, al promover la exploración activa del entorno y la construcción significativa del aprendizaje. En este proceso, el docente asume el rol de mediador, generando espacios de interacción que impulsan el razonamiento, la argumentación, la resolución de problemas y la autonomía intelectual. Asimismo, la integración de experiencias lúdicas y dialógicas desde la etapa preescolar fortalece procesos cognitivos esenciales como la atención, la observación, la memoria, el análisis y la capacidad para establecer relaciones entre los acontecimientos del contexto, sentando bases sólidas para el desarrollo integral y el aprendizaje a lo largo de la vida (Poveda y Largo, 2026).

2.4. Desarrollo psicomotor: conceptos y componentes

El desarrollo psicomotor es uno de los pilares fundamentales del desarrollo infantil. Integra la maduración de las capacidades motoras con los procesos cognitivos, emocionales y sociales, y permite al infante interactuar de manera efectiva con su entorno. En los primeros años de vida, los niños van ganando poco a poco habilidades como controlar su postura, mantener el equilibrio, coordinar sus movimientos, saber usar un lado del cuerpo, conocer su cuerpo y organizarse en el espacio y el tiempo. Esto les ayuda a ser más independientes y a moverse mejor, pero también a aprender, a comunicarse y a crear experiencias importantes. Entender los conceptos y partes del desarrollo psicomotor es clave para saber cómo afecta el desarrollo total del niño. También ayuda a crear planes de enseñanza que mejoren estas habilidades desde los primeros años de escuela.

El desarrollo psicomotor comprende un conjunto de procesos interdependientes que articulan el movimiento corporal con las funciones cognitivas, perceptivas y emocionales, favoreciendo la adaptación progresiva del niño a su entorno. Desde esta perspectiva, la psicomotricidad integra componentes como la coordinación motora fina y gruesa, el tono muscular, el equilibrio, el esquema corporal, la lateralidad y la estructuración espacial y temporal, cuya maduración ocurre de manera secuencial durante la infancia. El desarrollo armónico de estos elementos permite al niño adquirir un mayor dominio de su cuerpo, organizar el espacio y el tiempo, fortalecer la atención, la memoria y la concentración, así como desarrollar habilidades necesarias para el aprendizaje escolar. En consecuencia, el desarrollo psicomotor trasciende la adquisición de destrezas motrices, al constituirse en un proceso que favorece la interacción entre cuerpo y mente y que sienta las bases para el desarrollo

cognitivo, la comunicación y el desempeño académico (Ribeiro et al., 2026)

Desde una perspectiva neurofuncional, el desarrollo psicomotor debe entenderse como un proceso dinámico e integral en el que convergen la maduración del sistema nervioso central, las experiencias motrices y la interacción permanente del niño con su entorno. En este proceso, el movimiento trasciende su dimensión física para convertirse en un organizador del desarrollo cerebral, favoreciendo la consolidación de funciones cognitivas superiores como la atención, la memoria, la planificación y el control inhibitorio, indispensables para el aprendizaje y la adaptación escolar. Asimismo, el desarrollo psicomotor integra dimensiones motoras, cognitivas, perceptivas y socioemocionales, por lo que su evolución depende tanto de factores biológicos como de la calidad de los estímulos y de las experiencias proporcionadas por la familia y el contexto educativo durante los primeros años de vida (Reyes y Merchán, 2026).

El desarrollo psicomotor puede comprenderse también como el primer medio de comunicación del niño con su entorno, ya que a través del movimiento explora, interpreta y construye sus primeras experiencias de aprendizaje. En este sentido, las acciones corporales no representan únicamente respuestas motrices, sino formas iniciales de interacción con el ambiente que favorecen la adquisición progresiva de habilidades perceptivas, cognitivas, sociales y emocionales. Desde esta perspectiva, cuerpo y mente conforman un sistema integrado en el que el movimiento constituye la base para el desarrollo de procesos superiores como el pensamiento, el lenguaje y la autonomía personal (Rios, 2026).

La evidencia reciente también ha puesto de manifiesto que la promoción del desarrollo psicomotor trasciende el ámbito estrictamente clínico para constituirse en una estrategia de salud pública orientada a reducir las desigualdades desde la primera infancia. En este sentido, la evaluación sistemática del desarrollo permite identificar oportunamente alteraciones en la adquisición de habilidades motoras, cognitivas, comunicativas y socioemocionales, favoreciendo la implementación de intervenciones tempranas que aprovechan la elevada plasticidad cerebral característica de los primeros años de vida. Diversas experiencias demuestran que la detección e intervención precoz no solo mejoran la trayectoria del desarrollo infantil, sino que también disminuyen el riesgo de dificultades escolares, problemas de salud y desventajas sociales en etapas posteriores, reafirmando la necesidad de integrar acciones coordinadas

entre los sistemas de salud, educación y familia para garantizar un desarrollo infantil equitativo e integral (Lobos, 2025).

2.5. Motricidad gruesa y motricidad fina

La motricidad gruesa y la motricidad fina constituyen dimensiones esenciales del desarrollo psicomotor, ya que reflejan la progresiva adquisición del control corporal y la capacidad del niño para interactuar de manera eficiente con su entorno. Aunque ambas evolucionan de forma simultánea y complementaria, cada una responde a habilidades específicas que favorecen la autonomía, la exploración, el aprendizaje y la participación en las actividades de la vida cotidiana. Durante la primera infancia, el fortalecimiento de estas capacidades no solo permite perfeccionar el movimiento y la coordinación, sino que también contribuye al desarrollo de procesos cognitivos como la atención, la percepción, la planificación motora y la resolución de problemas. En consecuencia, comprender las características y la evolución de la motricidad gruesa y fina resulta fundamental para identificar su influencia en el desarrollo integral y en la adquisición de competencias necesarias para el éxito escolar.

La motricidad fina debe comprenderse como un conjunto de habilidades especializadas que integran el control preciso de los pequeños grupos musculares con procesos perceptivos y cognitivos indispensables para la ejecución de actividades cotidianas y escolares. Su desarrollo involucra componentes como la coordinación manual, la coordinación visomanual, la coordinación grafoperceptiva, la motricidad gestual y la motricidad facial, los cuales permiten al niño manipular objetos con exactitud, expresar emociones mediante gestos, controlar progresivamente el trazo gráfico y responder de manera coordinada a los estímulos visuales. Estas capacidades se desarrollan de forma gradual a partir de la maduración neuromotora y de las oportunidades de exploración, juego y manipulación que ofrece el entorno, constituyendo la base para la adquisición de habilidades como la escritura, el dibujo, el recorte y otras actividades que favorecen la autonomía y el desempeño escolar (Gamboa, 2025).

Así mismo, la motricidad gruesa en la primera infancia no solo se expresa en la capacidad de correr, saltar, trepar o desplazarse, sino también en la construcción progresiva del esquema corporal, el equilibrio, la coordinación y la lateralidad, componentes que permiten al niño reconocer las posibilidades de su cuerpo y

relacionarse con mayor seguridad con el entorno. Desde esta perspectiva, las actividades lúdicas adquieren un valor pedagógico fundamental, pues favorecen el movimiento espontáneo, la exploración corporal, la interacción con los pares y la adaptación a contextos educativos y sociales. En consecuencia, el juego planificado deja de ser una actividad recreativa aislada para convertirse en una estrategia metodológica que contribuye al desarrollo físico, cognitivo, emocional y social del niño durante los primeros años de escolaridad (Pérez, 2025).

El desarrollo de la motricidad fina y gruesa trasciende la adquisición de habilidades de movimiento, ya que constituye un requisito fundamental para la autonomía infantil. A medida que el niño fortalece el control de sus movimientos y mejora su coordinación, incrementa su capacidad para realizar de manera independiente actividades cotidianas como manipular objetos, vestirse, desplazarse y participar activamente en diferentes contextos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el desarrollo motor favorece no solo la independencia funcional, sino también la seguridad, la confianza y la participación activa en el entorno educativo (González, 2024).

2.6. Esquema corporal, lateralidad y coordinación

El desarrollo psicomotor no depende únicamente del fortalecimiento de las habilidades motrices, sino también de la progresiva organización de procesos perceptivos y neuromotores que permiten al niño conocer su cuerpo, orientarse en el espacio y ejecutar movimientos cada vez más precisos y coordinados. En este contexto, el esquema corporal, la lateralidad y la coordinación constituyen componentes esenciales del desarrollo infantil, ya que posibilitan la integración entre la percepción, el movimiento y la acción intencionada. La consolidación de estas capacidades favorece el equilibrio, la orientación espacial y temporal, el control postural y la planificación motriz, aspectos indispensables para la adquisición de aprendizajes escolares como la lectura, la escritura y las habilidades lógico-matemáticas. Asimismo, su adecuada evolución fortalece la autonomía, la seguridad personal y la interacción con el entorno, permitiendo que el niño afronte con mayor eficacia las demandas propias de los diferentes contextos educativos y sociales. Comprender la función de estos componentes resulta, por tanto, fundamental para valorar su incidencia en el desarrollo cognitivo y psicomotor durante los primeros años de escolaridad.

El esquema corporal, la lateralidad y la coordinación constituyen componentes esenciales del desarrollo psicomotor, cuya integración favorece la construcción de habilidades indispensables para el desenvolvimiento del niño en los distintos contextos de su vida cotidiana y escolar. El esquema corporal permite que el niño desarrolle una representación consciente de su propio cuerpo, reconociendo sus segmentos, posibilidades de movimiento y ubicación en el espacio, aspecto que fortalece la percepción de sí mismo y la interacción con el entorno. Por su parte, la lateralidad posibilita la consolidación de la dominancia funcional de uno de los lados del cuerpo, favoreciendo la organización espacial, la orientación direccional y la ejecución eficiente de actividades que requieren precisión.

De manera complementaria, la coordinación integra los movimientos corporales mediante la acción sincronizada de los sistemas nervioso, sensorial y muscular, permitiendo realizar acciones cada vez más controladas, fluidas y adaptadas a las demandas del ambiente. En conjunto, estos procesos no solo sustentan el desarrollo de las habilidades motrices, sino que también contribuyen al fortalecimiento de funciones cognitivas relacionadas con la atención, la planificación, la organización espacial y la resolución de tareas, constituyéndose en una base indispensable para el aprendizaje, la autonomía y el desarrollo integral durante la primera infancia.

El desarrollo del esquema corporal se fortalece mediante experiencias de exploración, manipulación y movimiento que permiten al niño reconocer progresivamente las posibilidades de su cuerpo y establecer relaciones cada vez más precisas con el espacio que lo rodea. En este proceso, las actividades que implican el uso coordinado de las manos, la percepción visual y el control postural favorecen simultáneamente la consolidación de la lateralidad y la coordinación óculo-manual, habilidades esenciales para el desarrollo psicomotor. Asimismo, la evidencia reciente señala que el fortalecimiento del esquema corporal trasciende el ámbito motriz, al constituir una base importante para la adquisición de competencias relacionadas con la escritura, la organización espacial y otros aprendizajes propios de la etapa escolar, lo que reafirma la necesidad de promover experiencias motrices intencionadas durante la primera infancia (Chancusi et al., 2025).

En este mismo sentido, el desarrollo del esquema corporal constituye un proceso progresivo mediante el cual el niño integra la percepción de su cuerpo

con la información que recibe del entorno, favoreciendo la orientación espacial, el control del movimiento y la construcción de una imagen corporal cada vez más precisa. Este proceso trasciende el ámbito psicomotor, al involucrar la interacción entre la percepción, la cognición y la experiencia corporal, permitiendo que el niño interprete su posición en el espacio y adapte sus acciones a las exigencias del contexto. La evidencia reciente señala que una estimulación planificada, lúdica y ajustada al ritmo individual fortalece no solo la coordinación y el equilibrio, sino también la seguridad personal, la autonomía y la disposición para participar activamente en situaciones de aprendizaje, aspectos que consolidan al esquema corporal como un componente esencial del desarrollo integral durante la primera infancia (Naranjo et al., 2025).

Como complemento a estos procesos, la evidencia científica reciente destaca que el fortalecimiento del esquema corporal, la lateralidad y la coordinación alcanza mejores resultados cuando se desarrolla mediante experiencias motrices planificadas, progresivas y acordes con las características evolutivas del niño. Actividades que integran el juego, el movimiento y el ritmo favorecen no solo el perfeccionamiento de las habilidades perceptivo-motrices, sino también la motivación, la interacción social, la autorregulación y la adopción de estilos de vida saludables desde edades tempranas. Esta perspectiva reafirma que la educación psicomotriz debe trascender la práctica espontánea del movimiento para convertirse en un proceso pedagógico intencionado que contribuya al desarrollo integral y al bienestar infantil (Mendoza y Villafrades, 2026).

2.7. Relación entre desarrollo cognitivo y psicomotor

El desarrollo cognitivo y el desarrollo psicomotor constituyen procesos estrechamente relacionados que evolucionan de manera simultánea durante la primera infancia, favoreciendo la construcción progresiva de capacidades esenciales para el aprendizaje y la adaptación al entorno. Aunque cada uno responde a funciones específicas, ambos mantienen una interacción permanente, de modo que los avances alcanzados en una dimensión repercuten directamente en el fortalecimiento de la otra. Esta relación evidencia que el desarrollo infantil debe comprenderse desde una perspectiva integral, en la que la actividad motriz, la exploración del entorno, la percepción y los procesos mentales convergen para favorecer la adquisición de aprendizajes cada vez más complejos (Huaman et al., 2025).

Desde las neurociencias y la psicología del desarrollo se reconoce que el movimiento constituye uno de los principales medios a través de los cuales el niño construye conocimiento durante los primeros años de vida. Cada experiencia motriz favorece la activación de redes neuronales implicadas en funciones cognitivas como la atención, la memoria, la percepción, el lenguaje y las funciones ejecutivas, al tiempo que fortalece la organización espacial, la planificación de acciones y la resolución de problemas. De esta manera, el desarrollo psicomotor no solo posibilita la adquisición de habilidades motoras, sino que también crea las condiciones necesarias para el desarrollo progresivo de capacidades intelectuales y del aprendizaje escolar (Vidarte y Orozco, 2015)

De forma complementaria, el desarrollo cognitivo contribuye a perfeccionar la ejecución motriz al permitir que el niño interprete la información proveniente del entorno, anticipe movimientos, planifique respuestas y adapte sus acciones a diferentes situaciones. Procesos como la percepción visual, la atención sostenida, la memoria de trabajo y el control inhibitorio intervienen constantemente en actividades que requieren coordinación, equilibrio, lateralidad y precisión motriz, evidenciando que el aprendizaje motor depende también del adecuado funcionamiento de los procesos cognitivos.

Figura 4. Relación entre desarrollo cognitivo y psicomotor.



Esta interdependencia adquiere especial relevancia durante la primera infancia, etapa caracterizada por una elevada plasticidad cerebral que favorece la integración de experiencias sensoriales, cognitivas y motrices. Las actividades que promueven el juego, la exploración, el movimiento y la interacción con el entorno generan beneficios simultáneos sobre el desarrollo intelectual, psicomotor, socioemocional y comunicativo. Desde este enfoque, la estimulación integral durante los primeros años representa una estrategia fundamental para potenciar el desarrollo humano y favorecer trayectorias educativas más exitosas.

Desde esta perspectiva integradora, quien escribe considera que la comprensión del desarrollo infantil exige superar la visión fragmentada que tradicionalmente ha separado los procesos cognitivos de los psicomotores. Reconocer la estrecha relación entre ambas dimensiones permite comprender que cada experiencia de movimiento constituye también una oportunidad para aprender, pensar y construir conocimiento. En consecuencia, promover ambientes educativos ricos en experiencias motrices, cognitivas y afectivas durante la primera infancia no solo favorece el desarrollo integral del niño, sino que también sienta las bases para un aprendizaje significativo, una mayor autonomía y un desempeño escolar más sólido a lo largo de la vida.

2.8. Implicaciones para el aprendizaje escolar

El desarrollo cognitivo y psicomotor adquiere una relevancia especial en el ámbito educativo, al constituir la base sobre la cual los niños construyen las competencias necesarias para afrontar con éxito las exigencias de la escolaridad. Durante los primeros años de educación, la adquisición de aprendizajes no depende únicamente de la transmisión de conocimientos, sino también del nivel de desarrollo alcanzado en procesos como la atención, la memoria, el lenguaje, las funciones ejecutivas, la coordinación motriz, el equilibrio y la orientación espacial. Estas capacidades favorecen la participación activa del niño en las actividades escolares, facilitan la resolución de problemas y promueven una adaptación progresiva a los desafíos propios del contexto educativo.

Por otra parte, se reconoce que el aprendizaje escolar constituye un proceso integral en el que intervienen de manera simultánea factores biológicos, cognitivos, emocionales, sociales y psicomotores. En consecuencia, el desarrollo de habilidades como la planificación, la autorregulación, el control postural, la

coordinación visomotora y la organización espacial repercute directamente en la adquisición de competencias académicas relacionadas con la lectura, la escritura, el cálculo matemático y la comprensión de conceptos cada vez más complejos. De igual manera, las experiencias de aprendizaje que integran el movimiento, el juego y la exploración favorecen la consolidación de conexiones neuronales que fortalecen tanto el rendimiento académico como el desarrollo integral del niño.

En este contexto, la escuela desempeña un papel determinante al generar ambientes de aprendizaje capaces de responder a las necesidades evolutivas de los estudiantes durante la primera infancia. Las prácticas pedagógicas que promueven la participación activa, la resolución de situaciones significativas, la interacción entre pares y la estimulación de múltiples dimensiones del desarrollo contribuyen a potenciar las capacidades individuales y a reducir las barreras que pueden limitar el aprendizaje. De esta manera, el proceso educativo trasciende la enseñanza de contenidos para convertirse en un espacio de desarrollo humano, en el que cada experiencia fortalece las competencias necesarias para aprender de forma autónoma y desenvolverse con éxito en distintos contextos (Maldonado, 2026).

Asimismo, reconocer la estrecha relación entre el desarrollo cognitivo y psicomotor permite comprender que las dificultades de aprendizaje no siempre obedecen a limitaciones intelectuales, sino que pueden estar asociadas a oportunidades insuficientes de estimulación durante los primeros años de vida o a condiciones contextuales que restringen el desarrollo de capacidades fundamentales. Desde esta perspectiva, la identificación temprana de las necesidades del niño y la implementación de estrategias educativas oportunas constituyen acciones esenciales para favorecer trayectorias escolares más inclusivas y equitativas, especialmente en contextos de vulnerabilidad social (Jácome y Neira, 2025).

El análisis desarrollado a lo largo de este capítulo permite comprender que el desarrollo cognitivo y psicomotor no representa únicamente un conjunto de procesos propios de la infancia, sino el fundamento sobre el cual se construyen las capacidades que acompañarán al individuo durante toda su trayectoria educativa y personal. Desde la perspectiva asumida en esta obra, quien escribe considera que promover el desarrollo integral desde los primeros años

implica reconocer que aprender es el resultado de la interacción permanente entre el pensamiento, el movimiento, las experiencias y las oportunidades que ofrecen la familia, la escuela y la comunidad. En consecuencia, fortalecer estas dimensiones desde una educación temprana de calidad constituye una condición indispensable para favorecer aprendizajes significativos, disminuir las desigualdades socioeducativas y garantizar que cada niño pueda desarrollar plenamente sus potencialidades.



Capítulo III

Desigualdad socioeducativa y oportunidades de desarrollo infantil

El desarrollo infantil no depende exclusivamente de las características biológicas o de las capacidades individuales con las que nace cada niño, sino que está profundamente influenciado por las condiciones sociales, económicas, culturales y educativas en las que transcurre la infancia. Durante los primeros años de vida, las oportunidades de acceso a servicios de salud, educación de calidad, nutrición adecuada, ambientes seguros y experiencias de estimulación temprana condicionan significativamente el desarrollo de habilidades cognitivas, psicomotrices, comunicativas y socioemocionales. En este sentido, las diferencias existentes entre los contextos familiares y comunitarios generan trayectorias de desarrollo heterogéneas que pueden favorecer o limitar el potencial de aprendizaje desde edades tempranas.

En las últimas décadas, organismos internacionales como UNESCO, UNICEF, CEPAL y el Banco Mundial han advertido que la desigualdad socioeducativa constituye uno de los principales desafíos para garantizar el desarrollo integral y el ejercicio efectivo del derecho a la educación durante la infancia. La evidencia científica demuestra que las brechas asociadas al nivel socioeconómico, el capital cultural familiar, las condiciones del hogar y el acceso desigual a recursos educativos repercuten directamente sobre las oportunidades de aprendizaje y el rendimiento escolar. Estas diferencias tienden a consolidarse a lo largo de la trayectoria educativa cuando no existen políticas públicas y estrategias de intervención orientadas a compensar las desventajas iniciales (Cortés y Giacometti, 2010).

Bajo esta perspectiva, el presente capítulo analiza los principales factores que vinculan la desigualdad socioeducativa con las oportunidades de desarrollo

infantil, abordando el papel del nivel socioeconómico, el entorno familiar, la estimulación temprana, el acceso a recursos educativos y tecnológicos, así como las condiciones de vulnerabilidad social que influyen en la construcción de habilidades cognitivas y psicomotrices. Asimismo, se presentan evidencias internacionales y latinoamericanas que permiten comprender la magnitud de estas desigualdades y la necesidad de promover entornos más equitativos durante los primeros años de escolaridad.

3.1. Conceptualización de la desigualdad socioeducativa

La desigualdad socioeducativa constituye un fenómeno multidimensional que hace referencia a las diferencias existentes en las oportunidades de acceso, permanencia, participación y logro educativo derivadas de las condiciones sociales, económicas, culturales y territoriales de la población. A diferencia de las desigualdades individuales relacionadas con las capacidades personales, este concepto reconoce que los procesos educativos se encuentran condicionados por factores estructurales que influyen en las posibilidades reales que tienen los niños para desarrollar plenamente sus potencialidades. En consecuencia, la desigualdad socioeducativa no solo se manifiesta en los resultados escolares, sino también en las oportunidades de desarrollo que reciben los niños desde los primeros años de vida (Di Piero, 2025).

Desde la perspectiva de la UNESCO, la desigualdad educativa debe comprenderse como la expresión de diferencias sistemáticas en el acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, estrechamente vinculadas con factores como la pobreza, la exclusión social, el lugar de residencia, el género, la pertenencia étnica y las condiciones familiares. Estas desigualdades afectan especialmente a la primera infancia, etapa en la que las experiencias educativas tempranas ejercen una influencia decisiva sobre el desarrollo cognitivo, psicomotor y socioemocional, condicionando las trayectorias de aprendizaje posteriores (Romero- Sánchez et al., 2020).

En esta misma línea, UNICEF sostiene que las oportunidades de desarrollo infantil no dependen únicamente de las capacidades individuales del niño, sino de la posibilidad de crecer en entornos que garanticen protección, salud, nutrición, educación, afecto y estimulación temprana. Cuando estos elementos se distribuyen de manera desigual, las brechas sociales comienzan

a manifestarse desde los primeros años de vida, generando diferencias significativas en el desarrollo de competencias fundamentales para el aprendizaje y la participación social.

Por otra parte, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) plantea que la desigualdad socioeducativa constituye uno de los principales mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales, debido a que limita las oportunidades de movilidad social y profundiza las diferencias entre grupos poblacionales. En este sentido, la educación deja de ser únicamente un derecho para convertirse también en un factor estratégico capaz de reducir las brechas sociales cuando existen políticas orientadas a garantizar condiciones equitativas de aprendizaje desde la primera infancia (Cecchini, 2019).

Desde un enfoque contemporáneo, la desigualdad socioeducativa debe analizarse como el resultado de la interacción entre múltiples dimensiones que incluyen el nivel socioeconómico, el capital cultural familiar, la calidad de los ambientes de aprendizaje, el acceso a recursos tecnológicos, las condiciones de vivienda y las oportunidades de estimulación temprana. Estos factores no actúan de forma aislada, sino que conforman un sistema de influencias que puede favorecer o limitar el desarrollo integral de los niños, condicionando sus posibilidades de éxito escolar y su participación futura en la sociedad.

Desde la perspectiva asumida en esta obra, quien escribe considera que comprender la desigualdad socioeducativa implica trascender las explicaciones centradas exclusivamente en el rendimiento académico y reconocer que las oportunidades de desarrollo comienzan a configurarse mucho antes del ingreso a la escuela. En consecuencia, promover la equidad durante la primera infancia exige generar condiciones que permitan a todos los niños acceder a experiencias de aprendizaje, protección y estimulación de calidad, independientemente de su origen social o económico. Solo a partir de esta visión integral será posible avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos y contribuir a disminuir las brechas que limitan el desarrollo pleno de la infancia.

3.2. Nivel socioeconómico y desarrollo infantil

El nivel socioeconómico constituye uno de los determinantes sociales con mayor influencia sobre el desarrollo infantil, debido a que condiciona

las oportunidades de acceso a recursos materiales, educativos, culturales y de salud que favorecen el crecimiento y el aprendizaje durante los primeros años de vida. Desde este enfoque contemporánea, este concepto trasciende la disponibilidad de ingresos económicos e incorpora variables relacionadas con el nivel educativo de los padres, la estabilidad laboral, las condiciones de vivienda, el acceso a servicios básicos y el capital cultural del hogar. En conjunto, estos factores configuran el entorno en el que los niños desarrollan sus primeras experiencias de aprendizaje, influyendo significativamente en la adquisición de habilidades cognitivas, psicomotrices, comunicativas y socioemocionales.

Las diferencias socioeconómicas comienzan a reflejarse desde los primeros años de vida, afectando la organización del desarrollo cerebral y la consolidación de funciones cognitivas esenciales para el aprendizaje. La evidencia generada por las neurociencias demuestra que los niños que crecen en contextos con mayores oportunidades de estimulación temprana, adecuada nutrición, acceso a materiales educativos y relaciones afectivas estables presentan mejores resultados en procesos como la atención, la memoria, el lenguaje, las funciones ejecutivas y la autorregulación. Por el contrario, la exposición prolongada a condiciones de pobreza, estrés familiar, inseguridad alimentaria y limitadas oportunidades educativas incrementa el riesgo de presentar retrasos en el desarrollo y dificultades para el aprendizaje escolar.

Desde esta perspectiva, el nivel socioeconómico influye sobre el desarrollo infantil no de manera directa, sino mediante un conjunto de factores interrelacionados que modulan las experiencias cotidianas del niño. Entre ellos destacan la calidad de la estimulación recibida en el hogar, el acceso a educación inicial de calidad, la disponibilidad de espacios seguros para el juego y la exploración, las prácticas de crianza, la interacción lingüística con los adultos y la posibilidad de acceder a recursos tecnológicos y culturales. Estas condiciones favorecen la construcción progresiva de redes neuronales y fortalecen capacidades fundamentales para el aprendizaje, evidenciando que el desarrollo infantil depende tanto de la maduración biológica como de las oportunidades que ofrece el entorno.

En el ámbito psicomotor, las desigualdades asociadas al nivel socioeconómico también repercuten sobre las posibilidades de movimiento, exploración y desarrollo corporal. Los niños que crecen en ambientes con espacios adecuados

para el juego, acceso a actividades recreativas y una alimentación equilibrada suelen disponer de mayores oportunidades para fortalecer habilidades relacionadas con el equilibrio, la coordinación, la lateralidad y el control postural. En contraste, las limitaciones materiales, la escasez de espacios seguros y la reducida participación en actividades de estimulación motriz pueden restringir la adquisición de competencias fundamentales para el desarrollo físico y para la posterior adaptación a las demandas escolares (Cocha y Salazar, 2025).

La influencia del nivel socioeconómico también se manifiesta en el desarrollo del lenguaje y de las competencias comunicativas. Diversos estudios han demostrado que los niños pertenecientes a hogares con mayor capital educativo suelen participar en interacciones verbales más frecuentes y enriquecidas, tienen acceso a libros, materiales de lectura y experiencias culturales diversas, factores que favorecen la ampliación del vocabulario, la comprensión oral y el desarrollo del pensamiento. Estas diferencias, acumuladas desde los primeros años de vida, tienden a reflejarse posteriormente en el rendimiento académico y en las oportunidades de éxito escolar.

No obstante, la evidencia científica contemporánea también demuestra que las desventajas asociadas al nivel socioeconómico no constituyen una condición irreversible. La elevada plasticidad cerebral característica de la primera infancia permite que intervenciones oportunas basadas en la educación inicial de calidad, la estimulación temprana, el fortalecimiento de las competencias parentales y el acceso a programas integrales de desarrollo infantil contribuyan significativamente a reducir las brechas de aprendizaje. Esta perspectiva desplaza la atención desde un enfoque centrado en el déficit hacia una visión basada en las oportunidades, reconociendo que la calidad de las experiencias tempranas puede modificar positivamente las trayectorias de desarrollo incluso en contextos de vulnerabilidad social (Cangas et al., 2025).

Las políticas públicas orientadas a la primera infancia adquieren un papel estratégico para promover la equidad educativa y social. La inversión en programas de atención integral, salud, nutrición, educación inicial y acompañamiento familiar no solo favorece el desarrollo de habilidades cognitivas y psicomotrices durante los primeros años de vida, sino que también genera beneficios que se proyectan sobre el rendimiento escolar, la continuidad educativa, la inserción laboral y la calidad de vida en etapas posteriores. Por ello,

garantizar igualdad de oportunidades desde el inicio del ciclo vital representa una de las estrategias más eficaces para disminuir las desigualdades sociales y promover un desarrollo humano sostenible (Dávila et al., 2025).

Desde la perspectiva asumida en esta obra, se considera que el nivel socioeconómico no debe interpretarse como un factor determinante e inmodificable del desarrollo infantil, sino como un conjunto de condiciones que amplían o restringen las oportunidades de aprendizaje durante los primeros años de vida. En consecuencia, comprender la influencia del contexto socioeconómico implica reconocer que las diferencias observadas en el desarrollo cognitivo y psicomotor no responden exclusivamente a las capacidades individuales de los niños, sino también a las oportunidades que la familia, la comunidad y el sistema educativo son capaces de ofrecer. Promover políticas y prácticas orientadas a garantizar entornos estimulantes, inclusivos y equitativos desde la primera infancia constituye, por tanto, una condición indispensable para favorecer el desarrollo integral y reducir las brechas socioeducativas que aún persisten en numerosos contextos.

3.3. Capital cultural y entorno familiar

El estudio del desarrollo infantil no puede limitarse al análisis de las condiciones económicas de las familias, sino que requiere considerar el conjunto de recursos culturales, sociales y educativos que configuran el entorno en el que los niños construyen sus primeras experiencias de aprendizaje. En este contexto, Pierre Bourdieu introdujo el concepto de capital cultural para explicar cómo los conocimientos, valores, prácticas, hábitos y formas de interacción transmitidos dentro del hogar influyen significativamente en las oportunidades educativas y en el desarrollo de competencias desde la infancia. Esta perspectiva permitió comprender que las desigualdades escolares no responden únicamente a diferencias económicas, sino también a la distribución desigual de recursos culturales que facilitan la apropiación del conocimiento y la participación en los procesos educativos.

Desde este enfoque, el capital cultural se manifiesta mediante las experiencias cotidianas que los niños comparten con sus familias, tales como la lectura de cuentos, las conversaciones, el acceso a materiales educativos, la participación en actividades culturales y las expectativas que los adultos

mantienen respecto a la educación. Estas prácticas favorecen el enriquecimiento del lenguaje, el desarrollo del pensamiento crítico, la curiosidad intelectual y la adquisición de habilidades cognitivas esenciales para el aprendizaje escolar. De esta manera, el entorno familiar se convierte en el primer espacio de socialización y aprendizaje, donde se establecen las bases sobre las cuales el niño interpreta la realidad y construye progresivamente sus capacidades.

El entorno familiar también desempeña un papel determinante en el desarrollo socioemocional y psicomotor, al proporcionar experiencias afectivas que fortalecen la seguridad, la autonomía y la confianza necesarias para explorar el entorno y enfrentar nuevos desafíos. La calidad de las relaciones entre padres e hijos, las prácticas de crianza, la comunicación, el acompañamiento en las actividades cotidianas y la disponibilidad de tiempo para compartir experiencias influyen directamente en la consolidación de habilidades relacionadas con la autorregulación, la atención, la resolución de problemas y el desarrollo del lenguaje. En consecuencia, las oportunidades de aprendizaje no dependen exclusivamente de los recursos materiales disponibles, sino también de la manera en que la familia favorece la participación activa del niño en experiencias significativas de interacción y descubrimiento (Maldonado, 2026).

La evidencia científica reciente confirma que las familias que mantienen altas expectativas educativas, promueven hábitos de lectura, estimulan la curiosidad y participan activamente en la trayectoria escolar de sus hijos contribuyen significativamente al desarrollo de mejores competencias cognitivas y comunicativas, independientemente de su nivel de ingresos. Este hallazgo pone de manifiesto que el capital cultural constituye un recurso dinámico que puede fortalecerse mediante prácticas familiares orientadas a favorecer el aprendizaje, la comunicación y la participación del niño en contextos diversos. De esta manera, el acompañamiento familiar adquiere un papel estratégico para potenciar el desarrollo infantil y reducir las brechas asociadas a las desigualdades sociales.

En los primeros años de escolaridad, la relación entre familia y escuela adquiere una importancia particular, ya que ambos contextos comparten la responsabilidad de favorecer el desarrollo integral del niño. La comunicación permanente entre docentes y familias, la participación de los padres en las actividades educativas y la construcción de objetivos comunes fortalecen la

continuidad de los procesos de aprendizaje y favorecen un ambiente coherente de apoyo al desarrollo infantil. Esta articulación resulta especialmente relevante en contextos de vulnerabilidad, donde el trabajo conjunto entre la institución educativa y la familia puede convertirse en un factor protector frente a las desigualdades que limitan las oportunidades de desarrollo (Meriño, 2025).

Por tal razón el capital cultural representa uno de los recursos más valiosos para favorecer el desarrollo infantil, debido a que se construye mediante las experiencias, interacciones y prácticas cotidianas que acompañan al niño desde los primeros años de vida. En consecuencia, fortalecer el entorno familiar como espacio de aprendizaje implica reconocer que cada conversación, cada experiencia compartida y cada oportunidad de exploración contribuyen a la formación de capacidades que trascienden el ámbito escolar. Esta visión reafirma que la reducción de las desigualdades socioeducativas requiere no solo garantizar mejores condiciones materiales, sino también promover una cultura familiar que valore el aprendizaje, la participación y el desarrollo integral de la infancia.

3.4. Condiciones del hogar y estimulación temprana

Las condiciones del hogar constituyen uno de los factores ambientales con mayor influencia sobre el desarrollo infantil durante los primeros años de vida, debido a que representan el escenario en el que los niños establecen sus primeras experiencias de exploración, interacción y aprendizaje. Más allá de las características físicas de la vivienda, este entorno comprende la calidad de las relaciones familiares, la disponibilidad de materiales para el juego y el aprendizaje, las rutinas cotidianas, la estabilidad emocional y las oportunidades de participación en experiencias que favorezcan el desarrollo integral. En conjunto, estos elementos configuran un ambiente que puede potenciar o limitar la adquisición de habilidades cognitivas, psicomotrices, comunicativas y socioemocionales.

La estimulación temprana constituye un componente esencial de este proceso al integrar un conjunto de experiencias intencionadas dirigidas a favorecer el desarrollo de las capacidades infantiles desde los primeros meses de vida. Estas experiencias incluyen la interacción afectiva con los cuidadores, el juego, la comunicación, la exploración del entorno, el movimiento y la exposición a estímulos adecuados para cada etapa del desarrollo. La evidencia científica

demuestra que las experiencias tempranas ejercen una influencia decisiva sobre la organización del sistema nervioso, favoreciendo la formación de conexiones neuronales que sustentan el aprendizaje, la regulación emocional y el desarrollo de funciones cognitivas superiores (Coello et al., 2025).

La calidad de la estimulación temprana no depende exclusivamente de la disponibilidad de recursos materiales, sino también de la frecuencia y riqueza de las interacciones que el niño establece con los adultos responsables de su cuidado. Actividades cotidianas como conversar, leer cuentos, cantar, jugar, resolver pequeños problemas o acompañar las experiencias de exploración favorecen el desarrollo del lenguaje, la atención, la memoria, la creatividad y las funciones ejecutivas. Del mismo modo, las oportunidades para correr, manipular objetos, construir, dibujar y experimentar con diferentes materiales fortalecen la coordinación motriz, el equilibrio, la percepción espacial y la autonomía, evidenciando que el aprendizaje se construye mediante la integración permanente entre el pensamiento y la acción (Lucas et al., 2026).

En este contexto, las prácticas de crianza desempeñan un papel determinante en la creación de ambientes favorecedores del desarrollo. Un clima familiar caracterizado por el afecto, la comunicación, el respeto, la seguridad y el acompañamiento favorece la confianza necesaria para que el niño explore el entorno y construya progresivamente nuevas competencias. Por el contrario, la exposición prolongada a ambientes con altos niveles de estrés, violencia, negligencia o escasas oportunidades de interacción puede afectar negativamente los procesos de aprendizaje y limitar el desarrollo de habilidades fundamentales para la vida escolar.

Actualmente se reconoce que los programas de estimulación temprana generan mayores beneficios cuando involucran activamente a la familia y promueven experiencias integrales que articulan el desarrollo cognitivo, psicomotor, comunicativo y socioemocional. Esta perspectiva reconoce a la familia como el principal agente educativo durante la primera infancia y destaca la necesidad de fortalecer sus competencias para ofrecer ambientes enriquecidos que favorezcan el máximo potencial de desarrollo de los niños.

Desde una perspectiva integral del desarrollo infantil, se reconoce que el hogar representa el primer espacio donde se construyen las bases del

desarrollo humano, por tanto, las oportunidades de aprendizaje comienzan mucho antes del ingreso a la escuela. En consecuencia, promover ambientes familiares caracterizados por la interacción afectiva, el juego, la comunicación y la estimulación oportuna constituye una estrategia esencial para potenciar las capacidades infantiles y reducir las desigualdades que afectan el desarrollo desde los primeros años de vida. Esta visión reafirma que la calidad de las experiencias compartidas en el entorno familiar posee un valor formativo que trasciende la disponibilidad de recursos materiales y se convierte en uno de los principales factores protectores del desarrollo integral.

3.5. Acceso a recursos educativos y tecnológicos

El acceso a recursos educativos y tecnológicos constituye uno de los factores que mayor influencia ejerce sobre las oportunidades de aprendizaje durante la primera infancia. En la actualidad, el desarrollo infantil ocurre en un contexto caracterizado por la incorporación progresiva de recursos didácticos, materiales educativos y tecnologías digitales que amplían las posibilidades de exploración, comunicación y construcción del conocimiento. Sin embargo, el acceso desigual a estos recursos continúa representando una de las principales manifestaciones de la desigualdad socioeducativa, limitando las oportunidades de desarrollo de un importante número de niños.

Los recursos educativos comprenden el conjunto de materiales, espacios, estrategias y experiencias que favorecen la adquisición de aprendizajes significativos desde los primeros años de vida. Entre ellos se incluyen libros infantiles, materiales manipulativos, juegos didácticos, recursos artísticos, bibliotecas, espacios recreativos y ambientes pedagógicos enriquecidos que estimulan la curiosidad, la creatividad y la participación activa del niño. La disponibilidad y el uso adecuado de estos recursos favorecen el desarrollo del lenguaje, el pensamiento lógico, la resolución de problemas y las habilidades psicomotrices, fortaleciendo las bases para el aprendizaje escolar (Tomalá et al., 2025).

De manera complementaria, las tecnologías de la información y la comunicación han adquirido un papel cada vez más relevante en los procesos educativos contemporáneos. Cuando su utilización responde a objetivos pedagógicos claramente definidos y se adapta a las características evolutivas de la infancia, las herramientas digitales pueden favorecer la exploración, el

desarrollo del pensamiento, la comunicación, la creatividad y el acceso a nuevas experiencias de aprendizaje. No obstante, la evidencia científica coincide en señalar que el potencial educativo de estas tecnologías depende de la mediación de adultos, de la calidad de los contenidos utilizados y del equilibrio entre las actividades digitales y las experiencias de interacción, juego y movimiento propias de esta etapa del desarrollo.

Figura 5. Recursos educativos y tecnológicos vs oportunidad de aprendizaje



Las desigualdades en el acceso a recursos educativos y tecnológicos no solo responden a diferencias económicas, sino también a las condiciones de conectividad, la disponibilidad de dispositivos, la preparación de los docentes

y las competencias digitales de las familias para acompañar los procesos de aprendizaje. Estas diferencias se hicieron especialmente visibles durante los períodos de educación remota, evidenciando que numerosos niños enfrentaban limitaciones para participar en experiencias educativas de calidad debido a la falta de infraestructura tecnológica o de apoyo familiar. Como consecuencia, la brecha digital pasó a constituir una expresión adicional de la desigualdad socioeducativa, con repercusiones directas sobre el desarrollo infantil y la continuidad de los procesos de aprendizaje.

En este escenario, garantizar el acceso equitativo a recursos educativos y tecnológicos implica reconocer que dichos recursos deben concebirse como herramientas complementarias al proceso educativo y no como sustitutos de la interacción humana. La combinación equilibrada entre materiales didácticos, experiencias lúdicas, actividades motrices, lectura compartida y tecnologías digitales mediadas pedagógicamente ofrece mayores posibilidades para potenciar el desarrollo cognitivo, psicomotor, comunicativo y socioemocional durante la primera infancia. Así mismo, la equidad educativa requiere asegurar que todos los niños dispongan de oportunidades semejantes para acceder a recursos que favorezcan el desarrollo integral y el aprendizaje a lo largo de la vida.

En la actualidad el acceso a recursos educativos y tecnológicos debe entenderse como una oportunidad para ampliar las experiencias de aprendizaje y no únicamente como un indicador del desarrollo tecnológico de una sociedad. La verdadera equidad educativa no depende exclusivamente de la disponibilidad de dispositivos o materiales, sino de la capacidad de las familias, las instituciones educativas y las políticas públicas para garantizar que estos recursos sean utilizados de manera pertinente, inclusiva y orientada al desarrollo integral de la infancia. Solo así será posible transformar el acceso a la educación y a la tecnología en un mecanismo que contribuya efectivamente a disminuir las desigualdades socioeducativas desde los primeros años de escolaridad.

3.6. Vulnerabilidad social y brechas de aprendizaje

La vulnerabilidad social constituye un fenómeno multidimensional que engloba el conjunto de condiciones económicas, familiares, educativas, ambientales e institucionales que limitan las oportunidades de desarrollo y aumentan el riesgo de exclusión durante la infancia. En los primeros años de vida,

estas condiciones pueden afectar significativamente el acceso a experiencias de aprendizaje de calidad, a servicios de salud, nutrición, protección y estimulación temprana, generando diferencias que se reflejan posteriormente en el desempeño escolar y en el desarrollo integral de los niños. Desde esta perspectiva, la vulnerabilidad social no debe entenderse únicamente como una condición asociada a la pobreza, sino como la interacción de múltiples factores que restringen las posibilidades de alcanzar un desarrollo pleno.

Las brechas de aprendizaje comienzan a configurarse desde edades tempranas, como resultado de las diferencias existentes en las oportunidades de estimulación, la calidad de los entornos familiares, el acceso a educación inicial y la disponibilidad de recursos educativos. Estas desigualdades se manifiestan en el desarrollo de habilidades relacionadas con el lenguaje, la comprensión, la atención, la memoria, las funciones ejecutivas y la motricidad, capacidades que constituyen la base para la adquisición de aprendizajes posteriores. En consecuencia, las diferencias observadas durante la escolaridad suelen reflejar procesos acumulativos iniciados mucho antes del ingreso al sistema educativo.

Por otra parte, podemos destacar que la exposición prolongada a condiciones de vulnerabilidad incrementa la probabilidad de presentar dificultades en el rendimiento académico, menor permanencia escolar y limitadas oportunidades de movilidad social. Factores como la inseguridad alimentaria, el estrés familiar, la violencia, la escasa estimulación temprana, las deficiencias en el acceso a servicios básicos y las limitaciones para participar en experiencias educativas enriquecidas afectan el desarrollo cerebral y reducen las posibilidades de consolidar competencias fundamentales para el aprendizaje. No obstante, la evidencia también demuestra que estas trayectorias pueden modificarse mediante intervenciones oportunas orientadas a fortalecer los factores protectores presentes en la familia, la escuela y la comunidad.

En este contexto, la educación desempeña un papel fundamental como mecanismo para disminuir las desigualdades sociales y favorecer trayectorias de desarrollo más equitativas. La implementación de programas de atención integral a la primera infancia, el fortalecimiento de la educación inicial, el acompañamiento familiar y la generación de ambientes educativos inclusivos constituyen estrategias capaces de compensar parcialmente las desventajas asociadas a contextos de vulnerabilidad. De igual manera, las acciones

intersectoriales que articulan educación, salud, protección social y desarrollo comunitario contribuyen a ampliar las oportunidades de aprendizaje y a reducir las brechas que afectan el desarrollo infantil.

Figura 6. Factores de vulnerabilidad social y brechas de aprendizaje



Comprender la vulnerabilidad social desde una perspectiva preventiva implica reconocer que las desigualdades no son inevitables ni permanentes, sino el resultado de condiciones susceptibles de transformarse mediante políticas públicas y prácticas educativas orientadas a garantizar igualdad

de oportunidades desde los primeros años de vida. En consecuencia, la reducción de las brechas de aprendizaje requiere intervenciones integrales que fortalezcan simultáneamente el desarrollo cognitivo, psicomotor, comunicativo y socioemocional, promoviendo entornos protectores que favorezcan el bienestar y la participación activa de todos los niños.

Desde este punto de vista, la vulnerabilidad social debe comprenderse como un desafío colectivo que trasciende las condiciones individuales de los niños y compromete la responsabilidad compartida de la familia, la escuela, la comunidad y el Estado. En este sentido, las brechas de aprendizaje no representan únicamente diferencias en el rendimiento académico, sino la expresión de oportunidades de desarrollo distribuidas de manera desigual desde los primeros años de vida. Promover una educación inclusiva y una atención integral durante la infancia constituye, por tanto, una de las estrategias más efectivas para transformar las condiciones de vulnerabilidad en oportunidades reales de desarrollo y equidad.

3.7. Relación entre desigualdad socioeducativa y desarrollo infantil

La relación entre desigualdad socioeducativa y desarrollo infantil ha sido ampliamente documentada por organismos internacionales y por numerosas investigaciones desarrolladas en diferentes contextos del mundo. Aunque las manifestaciones de estas desigualdades varían según las características sociales, económicas y culturales de cada país, existe un amplio consenso científico en señalar que las oportunidades de desarrollo durante la primera infancia dependen en gran medida de las condiciones en las que los niños crecen, aprenden y participan en la vida familiar y comunitaria. En este sentido, la evidencia internacional confirma que las diferencias asociadas al nivel socioeconómico, la calidad de los entornos familiares y el acceso a servicios educativos generan efectos acumulativos sobre el desarrollo cognitivo, psicomotor, comunicativo y socioemocional.

La participación de las familias, la calidad de la educación inicial, la disponibilidad de ambientes estimulantes y la implementación de programas de atención integral constituyen factores protectores capaces de disminuir los efectos de la vulnerabilidad social sobre el desarrollo infantil. Estos hallazgos evidencian que, aun en contextos de desigualdad, las intervenciones tempranas orientadas al fortalecimiento de las capacidades familiares, la estimulación

oportuna y la educación inclusiva pueden contribuir significativamente a mejorar las oportunidades de aprendizaje y favorecer trayectorias educativas más equitativas (Dávila et al., 2025).

Puede decirse que el desarrollo infantil constituye un proceso profundamente influenciado por las condiciones sociales y educativas que rodean al niño durante sus primeros años de vida. Esta realidad refuerza la necesidad de diseñar políticas públicas e intervenciones intersectoriales que articulen educación, salud, protección social y desarrollo comunitario, con el propósito de garantizar que todos los niños dispongan de oportunidades semejantes para desarrollar plenamente sus capacidades, independientemente de su contexto de origen.

Es posible afirmar que las desigualdades socioeducativas no constituyen fenómenos aislados ni exclusivos de determinados países, sino desafíos estructurales que condicionan las oportunidades de desarrollo desde la primera infancia. En este sentido, avanzar hacia sociedades más equitativas exige reconocer que la inversión en los primeros años de vida representa una estrategia prioritaria para fortalecer el capital humano, reducir las brechas educativas y garantizar el ejercicio pleno del derecho al desarrollo de todos los niños.

Conclusiones del capítulo

El análisis realizado a lo largo de este capítulo permite comprender que las oportunidades de desarrollo infantil están estrechamente vinculadas a las condiciones sociales, económicas, culturales y educativas en las que transcurre la infancia. Lejos de responder exclusivamente a características individuales, el desarrollo cognitivo y psicomotor se construye mediante la interacción permanente entre el niño y los diversos contextos que conforman su entorno de vida. Desde esta perspectiva, las desigualdades socioeducativas representan uno de los principales desafíos para garantizar trayectorias de aprendizaje equitativas, debido a que limitan el acceso a experiencias de estimulación, recursos educativos y ambientes protectores durante una etapa decisiva del desarrollo.

La desigualdad socioeducativa desde una visión integral implica asumir que las diferencias observadas en el aprendizaje no son inevitables, sino el resultado de oportunidades distribuidas de manera desigual desde los primeros

años de vida. En consecuencia, fortalecer la atención integral a la primera infancia, promover políticas públicas orientadas a la equidad y consolidar el trabajo conjunto entre familia, escuela y comunidad constituye una condición indispensable para favorecer el desarrollo pleno de las capacidades infantiles. Bajo esta mirada, la educación deja de entenderse únicamente como un espacio de transmisión de conocimientos para convertirse en un instrumento de transformación social capaz de disminuir las brechas existentes y ofrecer a cada niño la posibilidad real de desarrollar su máximo potencial.

$$-4ac$$

$$a^2 + 2ab + b^2$$



Capítulo IV

Familia, escuela y comunidad como agentes de desarrollo

Cuando nos detenemos a pensar en cómo crecen y se desarrollan los niños, rápidamente nos damos cuenta de que no lo hacen en el vacío. El desarrollo infantil es un proceso extraordinariamente complejo, tejido por múltiples hilos que se entrelazan a lo largo del tiempo y en diferentes espacios. Como bien lo planteó Urie Bronfenbrenner (1979) en su teoría ecológica, el niño se desarrolla inmerso en una serie de sistemas interrelacionados que van desde el entorno más próximo ---la familia--- hasta los contextos sociales, culturales e institucionales más amplios que configuran la comunidad.

La anterior mirada sistémica ha transformado nuestra comprensión del desarrollo infantil, alejándonos de explicaciones reduccionistas que se centraban exclusivamente en factores individuales o familiares para abrazar un enfoque que reconoce la influencia decisiva de los diversos agentes y contextos educativos.

En este marco, la familia, la escuela y la comunidad emergen como los tres pilares fundamentales sobre los que se sostiene el desarrollo integral de la infancia. La familia constituye el primer y más duradero espacio de socialización y aprendizaje; la escuela asume la responsabilidad de proporcionar experiencias educativas sistemáticas y de calidad, actuando además como un potente mecanismo de compensación de desigualdades; y la comunidad ofrece el entramado de relaciones, recursos y redes de apoyo que envuelven y sostienen el crecimiento infantil.

Figura 7. Familia, escuela y comunidad como agentes de desarrollo infantil integral



A lo largo de estas páginas, nos adentraremos en cada uno de estos agentes y sus interrelaciones, analizando sus contribuciones específicas al desarrollo cognitivo, social, emocional y psicomotor de los niños y las niñas. Examinaremos también las prácticas de crianza, los entornos escolares favorables y las estrategias educativas que, desde una perspectiva integral y corresponsable, pueden fortalecer el desarrollo infantil en todas sus dimensiones.

4.1. La familia como primer espacio de aprendizaje

La familia es, sin lugar a dudas, el primer y más significativo contexto de desarrollo para el ser humano. Desde el momento del nacimiento, es en el seno familiar donde el niño experimenta sus primeras interacciones sociales, construye los vínculos afectivos fundamentales y adquiere los aprendizajes básicos que le permitirán desenvolverse en el mundo. González Pozo et al. (2025) señalan que, al ser la familia el principal agente socializador en los primeros años, constituye el canal inicial para el aprendizaje, el cuidado de la salud, el soporte afectivo y la transmisión cultural. Esta afirmación nos recuerda la naturaleza multifacética de la influencia familiar, que abarca dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y culturales.

Para comprender cabalmente esta influencia, resulta imprescindible retomar la teoría ecológica del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner (1979), quien concibió al niño inmerso en una serie de sistemas interrelacionados. Desde esta perspectiva, la familia constituye el microsistema por excelencia: el entorno más próximo y directo en el que el niño participa activamente y con el que interactúa cara a cara.

Ahora bien, Bronfenbrenner va más allá y nos advierte que el desarrollo no ocurre en un aislamiento doméstico; la familia, a su vez, se inserta en un mesosistema que conecta el hogar con la escuela, el vecindario y los servicios de salud, y en un exosistema e macrosistema que incluyen las condiciones laborales de los padres, las políticas sociales y los valores culturales dominantes.

La anterior mirada sistémica nos aleja de interpretaciones reduccionistas y nos invita a comprender que la calidad del entorno familiar no depende únicamente de lo que ocurre dentro del hogar, sino también de las redes de apoyo y las oportunidades que la comunidad y la sociedad ofrecen a esa familia.

Desde una perspectiva psicosocial, la familia ofrece el escenario privilegiado para el desarrollo de la identidad personal y la construcción del autoconcepto. Suárez y Vélez (2018) plantean que el hogar es el escenario primario para la socialización infantil, la cual está condicionada por las dinámicas y el clima relacional que operan en su interior. Este funcionamiento se expresa a través de patrones de interacción, normas, valores y estilos comunicativos que moldean la manera en que el niño percibe el mundo y se relaciona con los demás. La calidad de los vínculos afectivos establecidos en la primera infancia tiene repercusiones duraderas en la salud mental y el bienestar emocional a lo largo de toda la vida.

El entorno familiar actúa también como el principal transmisor de pautas culturales y sistemas de creencias. A través de la socialización primaria, la familia introduce al niño en el lenguaje, las costumbres, las tradiciones y los valores de su comunidad. Este proceso de enculturación no solo proporciona al niño las herramientas simbólicas para interpretar su realidad, sino que también configura sus disposiciones actitudinales y su manera de relacionarse con el conocimiento y el aprendizaje.

En esta línea, la obra de Jean Piaget (1896-1980) aporta una luz fundamental al señalar que el desarrollo cognitivo no es una simple copia de la realidad, sino una construcción activa que el niño realiza a través de sus acciones sobre el entorno.

Piaget describió el desarrollo intelectual como un proceso que avanza por etapas cualitativamente diferentes ---sensoriomotora, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales---, y enfatizó que el paso de una a otra no es automático, sino que requiere de una estimulación ambiental rica y variada. Es precisamente en el hogar donde el niño encuentra sus primeras oportunidades para explorar, manipular objetos, experimentar con el lenguaje y ensayar hipótesis sobre el mundo. El adulto que ofrece materiales diversos, que responde a las preguntas infantiles y que permite el ensayo y el error, está facilitando el tránsito natural por estas etapas.

Complementando esta visión, Lev Vigotsky (1896-1934) nos recuerda que el aprendizaje humano es, ante todo, un proceso social y mediado culturalmente. Vigotsky (1978) sostiene que los aprendizajes escolares siempre encuentran un antecedente en las experiencias vividas con anterioridad, y esa historia previa se escribe, fundamentalmente, en las interacciones cotidianas del hogar.

Su célebre concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) define la distancia entre lo que el niño puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz. La familia, en este sentido, se convierte en el primer y más perdurable andamiaje: el padre que sostiene la mano del niño mientras aprende a caminar, la madre que amplía una frase balbuceada hasta convertirla en una oración completa, el abuelo que narra historias y teje explicaciones sobre el mundo. Todas estas interacciones cotidianas, aparentemente sencillas, son actos de mediación cultural que crean zonas de desarrollo próximo y que impulsan el crecimiento cognitivo y lingüístico del niño desde sus primeros días de vida.

Diversos estudios han documentado el impacto significativo del contexto familiar en el desarrollo emocional de los niños. González Pozo et al. (2025) confirman la notable influencia que ejerce el entorno doméstico sobre la evolución afectiva de los menores en distintas esferas de su vida. Este impacto se manifiesta en la capacidad del niño para regular sus emociones, establecer relaciones interpersonales saludables y desarrollar empatía hacia los demás. La

familia, en este sentido, no es solo un espacio de transmisión de conocimientos, sino fundamentalmente un escenario de aprendizaje emocional y social, donde las primeras experiencias de apego y confianza sientan las bases de la salud mental futura.

La investigación contemporánea ha enfatizado la importancia de las interacciones tempranas entre cuidadores y niños como base del desarrollo cognitivo y lingüístico. El hogar es reconocido como el primer espacio de desarrollo del lenguaje, y las experiencias comunicativas que el niño vive en su familia determinan en gran medida su competencia lingüística posterior. Las conversaciones, las narraciones, las preguntas y las explicaciones que los adultos ofrecen en el contexto cotidiano constituyen el andamiaje sobre el que se construye el pensamiento infantil, y son la manifestación más palpable de esa zona de desarrollo próximo de la que nos hablaba Vigotsky.

Resulta fundamental reconocer, no obstante, que la familia no es una entidad homogénea ni estática. Las estructuras familiares son diversas ---nucleares, extensas, monoparentales, reconstituidas--- y cada una de ellas presenta características particulares que influyen en el desarrollo infantil.

Asimismo, las familias se encuentran insertas en contextos socioeconómicos y culturales que condicionan sus recursos, sus oportunidades y sus prácticas educativas. Comprender esta diversidad es esencial para diseñar intervenciones educativas que respeten y potencien las capacidades de cada familia, teniendo siempre presente que, como nos enseña Bronfenbrenner (1979), el desarrollo del niño es el resultado de la compleja interacción entre todos estos sistemas, y no de la acción aislada de ninguno de ellos.

4.2. Prácticas de crianza y desarrollo infantil

Las prácticas de crianza constituyen el conjunto de comportamientos, actitudes y estrategias que los padres y cuidadores despliegan en la educación y el cuidado de los hijos. Estas prácticas no son aleatorias ni independientes del contexto; por el contrario, pueden comprenderse como un conjunto de normas, valores y conductas que orientan la formación del infante y que, al mismo tiempo, se configuran dentro de un contexto social específico (Bornstein, 2013, citado en Vásquez Caicedo, s.f.).

La tipología clásica de estilos de crianza desarrollada por la psicóloga Diana Baumrind y posteriormente ampliada por Maccoby y Martín constituye uno de los marcos teóricos más influyentes en la psicología del desarrollo. Baumrind (1966) identificó inicialmente tres estilos parentales a partir de sus observaciones sobre la interacción entre padres e hijos: el autoritario, caracterizado por un alto control y baja calidez; el permisivo, con baja exigencia y alta calidez; y el autoritativo, que combina un equilibrio entre altos niveles de control y calidez (Fitch, 2013). Esta clasificación sentó las bases para comprender cómo las prácticas parentales influyen en el desarrollo infantil.

Posteriormente, Maccoby y Martin (1983) ampliaron este modelo al introducir una cuarta categoría y reformular la tipología a partir de dos dimensiones fundamentales: la exigencia y la respuesta (Fitch, 2013; Maccoby & Martin, 1983). La exigencia se refiere a “las demandas que los padres hacen a sus hijos para integrarse en la familia, incluyendo la supervisión y los esfuerzos disciplinarios” (Baumrind, 1991, pp. 61-62), mientras que la “respuesta alude al fomento de la individualidad y la autorregulación mediante el apoyo y la sintonía con las necesidades del niño” (Baumrind, 1991, p. 62).

Al cruzar las dos dimensiones anteriores, surgieron cuatro estilos: autoritativo (alta exigencia y alta respuesta), autoritario (alta exigencia y baja respuesta), permisivo o indulgente (baja exigencia y alta respuesta) y negligente o no implicado (baja exigencia y baja respuesta) (Maccoby & Martin, 1983). Esta expansión permitió una comprensión más matizada de la diversidad de prácticas parentales.

La relevancia de esta tipología radica en su capacidad para predecir diferentes resultados en el desarrollo infantil. Diversos estudios han señalado que el estilo autoritativo, por su combinación equilibrada de control y calidez, se asocia con una mejor adaptación social y competencia en los hijos (Fitch, 2013). En contraste, el estilo negligente, añadido por Maccoby y Martin, ha sido vinculado con las consecuencias negativas más pervasivas en todas las áreas del desarrollo (Maccoby & Martin, 1983). En conjunto, el trabajo de Baumrind y su ampliación por Maccoby y Martin proporcionan un marco conceptual robusto que, a pesar de las críticas y adaptaciones culturales, sigue siendo fundamental para el estudio de la socialización familiar y el bienestar infantil.

Figura 8. Estilos de crianza y posibles efectos en el desarrollo infantil

Estilos de crianza y posibles efectos en el desarrollo infantil

 Estilo	 Características principales	 Afecto y límites	 Posibles efectos en el desarrollo
 Autoritario	Normas rígidas, obediencia, poco diálogo	Bajo afecto / altos límites	Inseguridad, miedo al error, baja autonomía.
 Permisivo	Mucho afecto, escasas normas, poca supervisión	Alto afecto / bajos límites	Dificultad para autorregularse y seguir normas.
 Democrático o autoritativo	Diálogo, acompañamiento, límites claros y consistentes	Alto afecto / límites equilibrados	Autonomía, autoestima, regulación emocional y habilidades sociales.
 Negligente	Escasa implicación, poco afecto y supervisión	Bajo afecto / bajos límites	Riesgo de bajo desarrollo emocional, social y cognitivo.
 Sobreprotector	Exceso de cuidado y control, poca independencia	Alto afecto / control excesivo	Dependencia, baja tolerancia a la frustración, menor autonomía.

Un estudio reciente realizado en la comunidad de Pucarsol, Ecuador, con familias de niños de uno a cinco años, encontró que el estilo autoritario era el más frecuente, abarcando el 40% de los casos, mientras que los estilos permisivo y democrático se repartían equitativamente el 25% restante cada uno, y los estilos negligente y sobreprotector solo aparecían en un 5% de las familias respectivamente (Arteaga Boconzaca et al., 2025). Estos hallazgos revelan la persistencia de modelos de crianza tradicionales en contextos rurales y subrayan la necesidad de promover prácticas de parentalidad positiva.

El mismo estudio documentó que los niños que viven en hogares con estilos democrático, permisivo o autoritario alcanzan un desarrollo cognitivo, social y emocional de nivel medio, en contraste con aquellos cuyos cuidadores recurren a prácticas negligentes o sobreprotectoras, que presentan niveles bajos de desarrollo (Arteaga Boconzaca et al., 2025). Esta evidencia confirma la influencia significativa de las prácticas parentales en el desarrollo integral de la infancia y pone de manifiesto la necesidad de fortalecer las capacidades de los cuidadores.

Vásquez Caicedo (s.f.) destaca que los efectos positivos en el desarrollo se potencian cuando el niño se desenvuelve en un hogar afectuoso y seguro, que

le ofrece estímulos educativos de calidad que favorecen su desenvolvimiento integral. Estos entornos seguros y afectuosos proporcionan al niño la base de confianza y seguridad emocional necesaria para explorar el mundo, afrontar desafíos y desarrollar su autonomía. Por el contrario, las prácticas de crianza caracterizadas por la negligencia, la sobreprotección o la hostilidad pueden comprometer gravemente el desarrollo infantil y generar patrones de inseguridad, baja autoestima y dificultades en la regulación emocional.

El enfoque de Cuidado para el Desarrollo Infantil (CDI), promovido por el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (por sus siglas en inglés: UNICEF), se fundamenta en hallazgos científicos que demuestran los beneficios tangibles de esta metodología en la infancia (UNICEF, s.f.). Este enfoque enfatiza la importancia de las interacciones sensibles y receptivas entre cuidadores y niños, el juego como vehículo de aprendizaje y la estimulación temprana en todos los dominios del desarrollo. Las intervenciones basadas en este modelo han mostrado resultados positivos en la mejora de las prácticas de crianza y en el desarrollo infantil.

Las reflexiones de Piaget sobre el desarrollo cognitivo nos ofrecen una clave adicional para comprender la importancia de las prácticas de crianza. Piaget describió el desarrollo intelectual como un proceso que atraviesa etapas cualitativamente diferentes: la etapa sensoriomotora (0-2 años), la preoperacional (2-7 años), la de operaciones concretas (7-11 años) y la de operaciones formales (a partir de los 11 años). Esta progresión no es meramente biológica, sino que se nutre de la estimulación y las oportunidades que el entorno ---y especialmente la familia--- proporciona. Un niño que crece en un hogar donde se le habla, se le lee, se le permite manipular objetos y se le anima a hacer preguntas, encuentra un terreno fértil para transitar estas etapas con mayor soltura.

Vigotsky, por su parte, nos invita a mirar más allá de las etapas y a centrarnos en el potencial. Para él, el desarrollo no es un destino fijo, sino un proceso abierto a la influencia de la cultura y la interacción social. Las prácticas de crianza, entendidas desde esta óptica, no son meras técnicas de control o disciplina, sino herramientas culturales que los padres ponen al servicio del crecimiento de sus hijos. Una crianza basada en el diálogo, la explicación y el acompañamiento respetuoso no solo transmiten normas y valores, sino que construye, día a día, el andamiaje sobre el que el niño edificará su pensamiento.

Es importante destacar que las prácticas de crianza no son inmutables ni están determinadas de manera irrevocable por la tradición o la cultura. Los padres y cuidadores pueden aprender y modificar sus estrategias parentales a través de programas de educación parental, intervenciones psicoeducativas y el apoyo de redes comunitarias.

Arteaga Boconzaca et al. (2025) recomiendan, a partir de sus hallazgos, capacitar a los cuidadores en disciplina positiva, diálogo efectivo y fijación de normas claras. La parentalidad positiva, entendida como un enfoque que combina calidez, límites claros y comunicación respetuosa, se ha consolidado como una de las estrategias más efectivas para promover el desarrollo infantil saludable.

4.3. Participación familiar en la educación

La participación de las familias en la educación de sus hijos constituye uno de los factores más sólidamente asociados con el éxito escolar y el desarrollo integral de los estudiantes. La investigación educativa ha documentado de manera consistente que existe una correlación positiva y relevante entre el involucramiento familiar y el rendimiento escolar en diversos contextos y niveles educativos (Mora-Rosales, 2025).

Esta relación positiva no se limita al rendimiento académico en sentido estricto, sino que se extiende a múltiples dimensiones del desarrollo infantil. Reyes (2019) revisó la literatura sobre la vinculación entre la implicación de los progenitores y el desempeño académico en educación primaria, encontrando evidencia consistente sobre los beneficios de la implicación parental. La participación familiar influye en la motivación del estudiante, sus hábitos de estudio, su autoeficacia académica y su actitud hacia la escuela.

La colaboración entre familia y escuela, entendida como un proceso de corresponsabilidad, ha demostrado mejorar de manera notable el rendimiento académico y el bienestar general de los estudiantes (Proaño, 2024). Esta mejora no es un fenómeno automático, sino que depende de la calidad y la naturaleza de la participación. No toda forma de involucramiento produce los mismos efectos; la participación activa, informada y consistente resulta más beneficiosa que el involucramiento superficial o esporádico.

Hidalgo-Ocampo (2025) constata que el involucramiento activo de los progenitores potencia la motivación, la comprensión lectora y la consolidación de rutinas de trabajo. Estos hallazgos subrayan la importancia de que las familias no se limiten a supervisar las tareas escolares, sino que participen activamente en el proceso educativo, estableciendo rutinas de estudio, fomentando la lectura en el hogar, manteniendo comunicación fluida con los docentes y mostrando interés genuino por el aprendizaje de sus hijos.

Mendoza-Santana (2022), en su investigación sobre participación familiar, encontró que los padres suelen percibirse a sí mismos con un alto grado de implicación y reconocen sus obligaciones en el acompañamiento educativo de sus hijos. Esta autopercepción positiva constituye un punto de partida favorable para fortalecer los canales de colaboración entre familia y escuela. Sin embargo, la percepción de participación no siempre se traduce en prácticas efectivas, por lo que resulta necesario desarrollar estrategias concretas que faciliten y potencien el involucramiento familiar.

La participación de las familias en la educación no se reduce al ámbito escolar. Las familias también juegan un papel fundamental en el aprendizaje informal que ocurre en el hogar y en la comunidad. Las conversaciones cotidianas, las visitas a bibliotecas y museos, las actividades de ocio compartidas y el modelado de actitudes hacia el aprendizaje constituyen formas de participación educativa que complementan y potencian el trabajo escolar.

UNICEF ha comprobado que los cuidadores que participan activamente en la formación de los niños reducen conductas agresivas y perciben a sus hijos más contentos y dinámicos. Estos hallazgos apuntan a los efectos transversales de la participación familiar, que no solo beneficia el rendimiento académico, sino que también contribuye al bienestar emocional y a la reducción de conductas de riesgo.

La participación familiar en la educación adquiere una dimensión más profunda cuando la contemplamos a la luz de la zona de desarrollo próximo de Vigotsky. Cuando los padres se implican en el proceso educativo ---leyendo con sus hijos, ayudándoles con las tareas, manteniendo conversaciones sobre lo aprendido en la escuela--- no están simplemente “supervisando”; están actuando como mediadores culturales, tendiendo puentes entre lo que el niño ya sabe y lo que

puede llegar a saber con ayuda. La participación familiar, desde esta perspectiva, es mucho más que un factor asociado al éxito escolar: es un mecanismo esencial de transmisión cultural y de activación del potencial cognitivo.

Apesar de la evidencia sobre sus beneficios, la participación familiar enfrenta numerosas barreras en la práctica. Entre ellas se encuentran las limitaciones de tiempo derivadas de las obligaciones laborales, las dificultades de acceso a la información, las diferencias culturales y lingüísticas entre familias y escuelas, y las experiencias previas negativas de algunos padres con el sistema educativo.

Superar las barreras anteriores requiere un esfuerzo deliberado por parte de las instituciones educativas para crear entornos acogedores, establecer canales de comunicación efectivos y ofrecer múltiples vías de participación que se adapten a las diversas realidades familiares.

4.4. La escuela como espacio compensador de desigualdades

La escuela ocupa un lugar privilegiado en el entramado de agentes de desarrollo infantil, no solo por su función instructiva, sino también por su potencial para actuar como un mecanismo de compensación de desigualdades sociales. En sociedades caracterizadas por profundas brechas económicas, culturales y educativas, la institución escolar puede y debe desempeñar un papel activo en la nivelación de oportunidades y la promoción de la equidad.

El principio de equidad en la educación implica que las administraciones públicas deben implementar medidas focalizadas en personas y territorios en riesgo de exclusión socioeducativa, derribando barreras que obstaculicen el acceso, la permanencia y el aprendizaje efectivo (Ministerio de Educación de España, s.f.). Estas acciones compensatorias buscan garantizar que todos los niños, independientemente de su origen o condiciones personales, puedan acceder a una educación de calidad.

La compensación de desigualdades en el ámbito educativo se materializa a través de diversas estrategias. Dentro de estas medidas, se contemplan recursos como aulas itinerantes, hospitalarias, atención domiciliaria, y programas específicos para alumnos de incorporación tardía o en desventaja social (Ministerio de Educación de España, s.f.). Estas iniciativas reconocen

que la igualdad formal de acceso no es suficiente; es necesario proporcionar apoyos específicos a aquellos estudiantes que parten de situaciones de mayor vulnerabilidad.

La educación inclusiva constituye el marco conceptual y operativo para esta función compensadora de la escuela. Rambla (2008) aclara que la educación inclusiva va más allá del simple acceso a las aulas ordinarias, implicando una transformación profunda de las prácticas educativas, las culturas escolares y las políticas institucionales para responder a la diversidad de todos los estudiantes. La inclusión no es un destino, sino un proceso continuo de mejora y adaptación.

La escuela compensa desigualdades no solo a través de programas específicos, sino también mediante la calidad de sus experiencias educativas cotidianas. Un entorno escolar rico en estímulos, relaciones positivas y oportunidades de aprendizaje puede mitigar, en parte, las carencias que algunos niños experimentan en sus hogares. STE-CLM (s.f.) reivindica el rol compensador de la escuela para atender la heterogeneidad del alumnado.

Ahora bien, la capacidad compensadora de la escuela tiene límites. De ello está bien claro la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en inglés: UNESCO). La escuela no puede sustituir enteramente las funciones de la familia ni resolver por sí sola las desigualdades estructurales que afectan a la infancia. UNESCO (s.f.) advierte que, aunque la reorganización escolar influye en las brechas, su impacto es limitado sin el apoyo de otras políticas sociales y económicas. La compensación educativa debe entenderse como un componente de una estrategia más amplia de lucha contra la pobreza y la exclusión social.

La escuela, como espacio compensador, encuentra en la obra de Ovidio Decroly (1871-1932) un precedente inspirador. Decroly, médico y pedagogo belga, fundó en 1907 la École de l'Ermitage bajo el lema de "Escuela para la vida y por la vida", concibiendo la escuela no como un lugar separado de la vida, sino como un espacio donde el aprendizaje debía conectarse con las necesidades e intereses reales de los niños.

Decroly fue el primero en definir el concepto de globalización en pedagogía, sosteniendo que el pensamiento infantil es sintético ---percibe el mundo como

un todo--- y no analítico. Por ello, propuso organizar el aprendizaje en torno a centros de interés que partieran de las necesidades básicas del niño: alimentarse, protegerse, defenderse, y la necesidad de acción y diversión.

Este enfoque tiene profundas implicaciones para la función compensadora de la escuela. Si el aprendizaje parte de los intereses y las necesidades del niño, la escuela puede llegar a aquellos estudiantes que, por sus condiciones sociales o culturales, se sienten alejados de un currículo abstracto y descontextualizado.

Decroly nos recuerda que la educación no puede ser un fin en sí misma, sino un medio para que el niño se desenvuelva plenamente en la vida. En este sentido, su pensamiento converge con la idea de una educación inclusiva y compensadora que no se limite a transmitir contenidos, sino que parta de la realidad del niño para transformarla.

La efectividad de la escuela como espacio compensador depende, en gran medida, de la calidad de su profesorado y de las condiciones en que este desarrolla su trabajo. Los docentes necesitan formación específica para atender la diversidad, recursos suficientes para implementar estrategias diferenciadas y condiciones laborales que les permitan dedicar tiempo y energía a los estudiantes que más apoyo requieren. La inversión en educación, especialmente en los niveles iniciales, es una de las políticas más rentables en términos de equidad y desarrollo humano.

4.5. Entornos escolares favorables para el desarrollo cognitivo y psicomotor

La calidad del entorno escolar, entendido en su dimensión física, social y pedagógica, ejerce una influencia decisiva en el desarrollo cognitivo y psicomotor de los niños. Un entorno bien diseñado no solo facilita el aprendizaje, sino que lo potencia, ofreciendo oportunidades para la exploración, el descubrimiento y el desarrollo de habilidades fundamentales.

González Rivera (2025) define los ambientes educativos de calidad como aquellos que integran condiciones físicas (como zonas de juego, arte y lectura) junto con factores sociales, emocionales, cognitivos y culturales. Esta

visión integral reconoce que el aprendizaje no ocurre en el vacío, sino en un contexto que debe ser cuidadosamente preparado para estimular el desarrollo en todas sus dimensiones. Los espacios seguros, estimulantes y adaptados a las necesidades de los niños constituyen la base sobre la que se construyen experiencias educativas significativas.

El juego emerge como un elemento central en los entornos escolares favorables. Clark (2025) afirma que el juego al aire libre y en entornos naturales incide positivamente en el pensamiento y la creatividad, gracias a la riqueza sensorial que estimula la observación y la experimentación práctica. Estos entornos naturales, incorporados como aulas al aire libre, promueven competencias cognitivas y motoras fundamentales (Clark, 2025).

Quienes han investigado sobre escuelas bosque destacan que estos entornos favorecen las áreas motriz, cognitiva y emocional, generando beneficios sostenidos en el bienestar a largo plazo (Clark, 2025). El contacto con la naturaleza no solo estimula la actividad física y la coordinación motora, sino que también favorece la atención, la creatividad y la regulación emocional.

El diseño de entornos escolares favorables debe considerar las características evolutivas de los niños en cada etapa. En educación inicial, los espacios deben permitir el movimiento, la manipulación de materiales y la interacción social. Los patios escolares, cuando están adecuadamente equipados, pueden convertirse en espacios que fomentan el desarrollo de habilidades cognitivas y motrices esenciales (Clark, 2025). Elementos como areneros, estructuras para trepar, paneles interactivos y espacios para el juego simbólico ofrecen oportunidades únicas para el aprendizaje experiencial.

La evidencia científica respalda la creación de espacios lúdicos especialmente diseñados para estimular funciones cognitivas específicas. Un equipo multidisciplinario, integrado por diseñadores industriales, terapeutas ocupacionales, neuropsicólogos y especialistas en desarrollo infantil y educación, ha creado un juego de patio basado en evidencia científica cuyo objetivo es estimular habilidades como la identificación de emociones, atención selectiva, memoria de trabajo, control inhibitorio, flexibilidad cognitiva, planificación, conciencia fonológica, memoria a largo plazo, sentido del número, coordinación visomotora y motricidad.

Los entornos escolares favorables no se limitan a los espacios físicos; incluyen también las relaciones interpersonales que en ellos se desarrollan. Un clima escolar positivo, caracterizado por el respeto, la confianza y el apoyo mutuo, constituye un factor fundamental para el desarrollo socioemocional de los niños. La interacción con pares y con adultos significativos proporciona oportunidades para el aprendizaje social, la resolución de conflictos y la construcción de la identidad.

La metodología Montessori promueve un aprendizaje activo mediante el contacto con el entorno, proporcionando materiales didácticos que fomentan el aprendizaje práctico y sensorial, y adaptándose al ritmo individual de cada educando. Este enfoque reconoce al niño como protagonista activo de su propio aprendizaje y al entorno como un “maestro silencioso” que debe ser cuidadosamente preparado.

El diseño de entornos escolares favorables encuentra un sólido fundamento en la teoría de Piaget. Si el desarrollo cognitivo es un proceso de construcción activa que avanza a través de etapas, entonces el entorno escolar debe ofrecer experiencias concretas que permitan al niño actuar sobre los objetos, manipular, experimentar y descubrir.

Los materiales didácticos, los espacios de juego y las actividades prácticas no son “distracciones” o “rellenos”; son condiciones de posibilidad para que el niño construya su inteligencia. El niño en la etapa preoperacional necesita experiencias sensoriales y concretas; el que se encuentra en la etapa de operaciones concretas requiere situaciones que le permitan clasificar, seriar y establecer relaciones lógicas. Un entorno escolar que ignora estas necesidades evolutivas está, en el fondo, ignorando la naturaleza misma del aprendizaje.

Vigotsky, por su parte, añade una dimensión social al entorno. Para él, el aprendizaje no ocurre en soledad, sino en la interacción con otros. El entorno escolar favorable no es solo un espacio físico bien equipado; es también un espacio relacional donde el niño encuentra interlocutores, colaboradores y guías que le ayudan a traspasar sus propios límites.

El juego, especialmente, ocupa un lugar central en la teoría vigotskyana: no es un mero pasatiempo, sino una actividad que crea zonas de desarrollo próximo y que, en la edad preescolar, constituye la fuente principal de desarrollo

4.6. Comunidad, redes de apoyo y protección infantil

La comunidad constituye el tercer pilar del desarrollo infantil, ofreciendo el contexto social y cultural más amplio en el que familia y escuela se insertan. La comunidad no es un mero escenario pasivo, sino un agente activo que proporciona recursos, oportunidades y redes de apoyo que pueden fortalecer o debilitar el desarrollo de los niños.

Desde la perspectiva de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), la comunidad forma parte del exosistema y del macrosistema, es decir, de aquellos niveles de influencia que, aunque no implican una interacción directa y cotidiana con el niño, afectan significativamente su desarrollo a través de las oportunidades que ofrecen, las normas que establecen y los valores que transmiten. Bronfenbrenner reconoció que es necesario entender cómo no solo la familia o la escuela influyen en el desarrollo humano, sino cómo las interacciones entre estos diversos sistemas configuran las trayectorias de desarrollo.

Las redes de apoyo comunitario desempeñan un papel fundamental en la protección y el desarrollo infantil. Centro de Protección de Menores (s.f.) define las redes de apoyo como colectivos que ofrecen orientación y contención emocional, y cuya finalidad es aunar esfuerzos para dar respuesta a personas en dificultad o riesgo de exclusión. El reconocimiento y fortalecimiento de estas redes constituye una estrategia clave para la prevención de situaciones de riesgo y la promoción del bienestar infantil.

El conocimiento de estas redes permite a los profesionales detectar fortalezas y carencias que afectan el contexto infantil, y esta información resulta clave para prever las consecuencias de las actuaciones profesionales y mantener una coherencia metodológica (Centro de Protección de Menores, s.f.). Esta comprensión es esencial para diseñar intervenciones efectivas que respeten la ecología de las dinámicas familiares y eviten duplicar esfuerzos o generar conflictos.

El psiquiatra Jorge Barudy (citado en Centro de Protección de Menores, s.f.) subraya que el bienestar infantil no es la simple adición de esfuerzos individuales de los padres y familiares, sino el resultado de la acción sinérgica y los recursos coordinados que una comunidad orienta al desarrollo pleno de todos sus niños y niñas.

Los sistemas de protección infantil basados en la comunidad tienen como objetivo robustecer el carácter protector del entorno que rodea a los niños. Estos sistemas reconocen que la protección infantil no puede ser responsabilidad exclusiva de las instituciones especializadas, sino que requiere la implicación activa de toda la comunidad. Plan International (2022) indica que las redes comunitarias ejercen una vigilancia activa para garantizar los derechos de los niños a través de variadas iniciativas.

Almache (2025) menciona la existencia de múltiples organizaciones e instituciones dedicadas a respaldar a la infancia y asegurar sus garantías fundamentales. Estas organizaciones, que incluyen tanto entidades gubernamentales como organizaciones de la sociedad civil, proporcionan servicios de salud, educación, protección y apoyo psicosocial que complementan y fortalecen las capacidades de las familias y las escuelas.

La comunidad también actúa como un espacio de aprendizaje informal y de socialización ampliada. El Ministerio de Educación de Colombia (s.f.) considera agentes educativos a todos aquellos adultos de la comunidad (vecinos, comerciantes, líderes) que participan en la atención de los niños. Estos agentes, aunque no siempre reconocidos formalmente como educadores, contribuyen al desarrollo infantil a través de sus interacciones cotidianas y del ejemplo que ofrecen.

Las estrategias comunitarias de apoyo al desarrollo infantil incluyen programas de acompañamiento familiar, espacios de cuidado infantil comunitarios, actividades culturales y recreativas, y campañas de sensibilización sobre derechos de la infancia. El modelo de acompañamiento familiar impulsado por UNICEF ha reportado mejoras tanto en los niños como en sus propios cuidadores (UNICEF, s.f.). Estos enfoques integrados reconocen que el desarrollo infantil no puede abordarse de manera aislada, sino que requiere una respuesta coordinada que movilice todos los recursos disponibles en la comunidad.

4.7. Estrategias educativas para fortalecer el desarrollo infantil

A partir del análisis de los agentes de desarrollo examinados en los epígrafes anteriores, resulta posible identificar un conjunto de estrategias educativas que, desde una perspectiva integral y corresponsable, pueden fortalecer el desarrollo

infantil en sus múltiples dimensiones. Estas estrategias se articulan en torno a los tres pilares ---familia, escuela y comunidad--- y reconocen la necesidad de intervenciones coordinadas y sostenidas en el tiempo.

Figura 9. Matriz de estrategias educativas para fortalecer el desarrollo infantil

Matriz de estrategias educativas para fortalecer el desarrollo infantil			
 Ámbito	 Estrategias clave	 Acciones sugeridas	 Impacto esperado
 Familiar	Parentalidad positiva; entornos estimulantes; participación activa	Afecto y límites claros; lectura, juego y conversación; comunicación familia-escuela	Desarrollo emocional, lenguaje, motivación y hábitos de aprendizaje.
 Escolar	Entornos favorables; pedagogías activas; inclusión y compensación	Espacios seguros y estimulantes; juego, experimentación, Montessori y centros de interés; apoyos y refuerzo educativo	Desarrollo cognitivo y psicomotor, equidad y participación.
 Comunitario	Redes de apoyo; programas de primera infancia; coordinación interinstitucional	Acompañamiento familiar; espacios comunitarios; articulación con salud, educación y protección	Bienestar, protección, acceso a recursos y continuidad del apoyo.
 Transversal	Formación continua; investigación y evaluación; políticas públicas integrales	Capacitación de agentes educativos; seguimiento de intervenciones; inversión en primera infancia	Sostenibilidad, calidad y mejora continua.

Estrategias en el ámbito familiar

1. Fortalecimiento de prácticas de parentalidad positiva: Los programas de educación parental deben promover estilos de crianza basados en el afecto, la comunicación efectiva y el establecimiento de límites claros y consistentes. Arteaga Boconzaca et al. (2025) recomiendan capacitar a los cuidadores en disciplina positiva, diálogo efectivo y fijación de normas claras. La parentalidad positiva, respaldada por investigaciones recientes, contribuye significativamente a la motivación de dominio infantil y al desarrollo emocional saludable.
2. Creación de entornos familiares estimulantes: Las familias deben ser orientadas sobre la importancia de proporcionar experiencias ricas y variadas que estimulen el desarrollo cognitivo, lingüístico y emocional

de los niños. El hogar debe ser un espacio donde el juego, la lectura, la conversación y la exploración sean valorados y fomentados.

3. Participación activa en la educación: Las familias deben implicarse de manera activa en el proceso educativo de sus hijos, manteniendo comunicación fluida con la escuela, apoyando las tareas escolares y mostrando interés por los aprendizajes. Esta participación debe ser respetuosa con la autonomía del niño y colaborativa con los docentes.

Estrategias en el ámbito escolar

1. Diseño de entornos escolares favorables: Las escuelas deben crear espacios físicos y sociales que estimulen el desarrollo integral. Esto incluye áreas de juego al aire libre, materiales didácticos variados, y un clima relacional basado en el respeto y la confianza. Los entornos escolares deben ser seguros, estimulantes y adaptados a las necesidades de los niños (González Rivera, 2025).
2. Implementación de enfoques pedagógicos activos: Metodologías como el aprendizaje basado en el juego, el aprendizaje experiencial y el enfoque Montessori ofrecen marcos efectivos para el desarrollo infantil. Estas aproximaciones reconocen al niño como protagonista de su aprendizaje y valoran la exploración y el descubrimiento como vías fundamentales de conocimiento.
3. Atención a la diversidad y compensación de desigualdades: Las escuelas deben desarrollar políticas y prácticas inclusivas que garanticen que todos los niños, independientemente de sus condiciones personales o sociales, reciban el apoyo necesario para su desarrollo. Esto incluye programas de refuerzo educativo, adaptaciones curriculares y acciones de acompañamiento a las familias en situación de vulnerabilidad.
4. Entre las estrategias escolares, cabe destacar la incorporación del método de centros de interés de Decroly, que organiza el aprendizaje en torno a temas significativos para los niños, y el enfoque de globalización, que respeta la tendencia natural del pensamiento infantil a percibir la realidad como un todo. Estas aproximaciones, junto con el énfasis en la

observación, la asociación y la expresión como momentos del proceso de aprendizaje, ofrecen un marco pedagógico coherente con las teorías del desarrollo cognitivo y con la función compensadora de la escuela.

Estrategias en el ámbito comunitario

1. Fortalecimiento de redes de apoyo comunitario: Las comunidades deben desarrollar y fortalecer redes de apoyo que brinden acompañamiento a las familias y protección a los niños. Es crucial que las intervenciones respeten la estructura y el funcionamiento interno de las familias (Centro de Protección de Menores, s.f.).
2. Programas comunitarios de atención a la primera infancia: Iniciativas como las casitas infantiles, los círculos infantiles y los programas de acompañamiento familiar ofrecen alternativas accesibles y de calidad para el cuidado y la educación de los niños pequeños. Estas iniciativas priorizan el cuidado, la protección y el bienestar holístico de la infancia (UNICEF, s.f.).
3. Coordinación interinstitucional: La colaboración entre escuelas, servicios de salud, servicios sociales y organizaciones comunitarias es esencial para proporcionar una respuesta integral a las necesidades de los niños y sus familias. El trabajo en red requiere una comunicación constante y coordinada con todos los agentes implicados (Centro de Protección de Menores, s.f.).

Estrategias transversales

1. Formación continua de agentes educativos: Tanto los padres como los docentes y los profesionales comunitarios necesitan formación continua que les permita actualizar sus conocimientos sobre desarrollo infantil y mejorar sus prácticas educativas. La formación debe ser situada, práctica y adaptada a las realidades de cada contexto.
2. Investigación y evaluación: Es necesario generar conocimiento sobre las estrategias que resultan más efectivas en cada contexto y evaluar sistemáticamente el impacto de las intervenciones. La evidencia

científica debe guiar la toma de decisiones y la asignación de recursos.

3. Políticas públicas integrales: Las estrategias educativas deben estar enmarcadas en políticas públicas que reconozcan la importancia de la primera infancia y asignen los recursos necesarios para garantizar el desarrollo integral de todos los niños. Estas políticas deben abordar no solo la educación, sino también la salud, la nutrición y la protección social.

Conclusiones del capítulo

La familia, la escuela y la comunidad constituyen los tres pilares fundamentales sobre los que se sostiene el desarrollo infantil. Cada uno de estos agentes aporta contribuciones específicas e insustituibles, y su acción coordinada resulta esencial para garantizar que todos los niños y niñas puedan alcanzar su máximo potencial.

La familia, como primer espacio de aprendizaje, proporciona los vínculos afectivos y las experiencias tempranas que sientan las bases del desarrollo cognitivo, social y emocional. Las prácticas de crianza, en particular, ejercen una influencia decisiva en las trayectorias de desarrollo, y su fortalecimiento a través de estrategias de parentalidad positiva constituye una prioridad ineludible.

La escuela, por su parte, asume la responsabilidad de ofrecer experiencias educativas sistemáticas y de calidad, actuando además como un mecanismo de compensación de desigualdades. Los entornos escolares favorables, diseñados para estimular el desarrollo cognitivo y psicomotor, y las prácticas pedagógicas inclusivas y activas, son condiciones necesarias para que la escuela cumpla con esta función.

La comunidad, finalmente, ofrece el entramado de relaciones, recursos y redes de apoyo que envuelven y sostienen el crecimiento infantil. Las redes comunitarias de protección y apoyo, los programas de atención a la primera infancia y la coordinación interinstitucional son componentes esenciales de una estrategia integral de desarrollo infantil.

Como ha quedado de manifiesto a lo largo de este capítulo, el desarrollo infantil no es el resultado de la acción aislada de ninguno de estos agentes, sino el producto de su interacción y corresponsabilidad. La teoría ecológica de

Bronfenbrenner nos recuerda que el niño se desarrolla en el seno de múltiples sistemas interconectados, y que el fortalecimiento de cada uno de ellos contribuye al bienestar del conjunto.

Por su parte Piaget nos habla del niño como constructor activo de su conocimiento y de la importancia de respetar sus etapas evolutivas. Y Vigotsky nos recuerda que ese conocimiento se construye con otros, y que la familia, la escuela y la comunidad son los andamios que sostienen ese proceso. Mientras que Decroly nos ofrece una visión de la escuela como espacio vital, donde el aprendizaje parte de los intereses del niño y se conecta con su vida cotidiana.

Entonces, la inversión en la primera infancia, a través del fortalecimiento de la familia, la escuela y la comunidad, es una de las decisiones más inteligentes y rentables que una sociedad puede tomar. Como afirma el psiquiatra Jorge Barudy (citado en Centro de Protección de Menores, s.f.), el bienestar infantil es el resultado de un proceso que trasciende la suma de responsabilidades individuales; es, ante todo, el fruto de una comunidad que asume colectivamente la responsabilidad de proteger, educar y acompañar a sus niños y niñas en el camino hacia la vida adulta.



Capítulo V

Contextualización y diseño metodológico del estudio

El desarrollo infantil durante los primeros años de escolaridad constituye un proceso profundamente sensible a las condiciones de vida, a las oportunidades educativas y a la calidad de las experiencias que los niños reciben en sus entornos familiares, escolares y comunitarios. En este sentido, analizar la incidencia del nivel socioeconómico en el desarrollo de habilidades cognitivas y psicomotrices permite comprender que las diferencias observadas en el aprendizaje temprano no pueden explicarse únicamente desde las capacidades individuales del niño, sino desde la interacción entre contexto social, prácticas de crianza, mediación pedagógica y acceso a experiencias estimulantes. Desde esta perspectiva, el presente capítulo recupera una experiencia de investigación realizada en el cantón El Carmen, provincia de Manabí, Ecuador, orientada a examinar cómo las condiciones socioeconómicas se relacionan con el desarrollo de destrezas fundamentales en niños de primer año básico.

El estudio se desarrolló con una población de 45 niños y niñas que tenían entre 5 años y 5 años con 11 meses de edad. Para la recolección de información se aplicó una encuesta a padres de familia, entrevistas a docentes y observaciones dirigidas tanto a estudiantes como a docentes durante la actividad académica. Esta combinación de técnicas permitió obtener una mirada más amplia del fenómeno investigado, al integrar información proveniente del hogar, de la práctica educativa y del comportamiento observado de los niños en el contexto escolar. De este modo, el análisis no se limita a presentar resultados numéricos, sino que busca interpretar las condiciones que podrían favorecer o limitar el desarrollo cognitivo y psicomotor en función del nivel socioeconómico.

A lo largo del capítulo se presentan, los resultados obtenidos en el desarrollo cognitivo, considerando indicadores como las nociones de tiempo, espacio, reconocimiento del medio, definición y relación de nociones, así como

pruebas de memoria. De igual manera, se examinan los resultados del desarrollo psicomotor a partir de dimensiones como motricidad gruesa, motricidad fina, flexibilidad corporal y coordinación muscular. Finalmente, se discute la relación entre nivel socioeconómico y desarrollo infantil, destacando las implicaciones educativas y sociales que se derivan de los hallazgos.

Este capítulo pretende aportar una lectura comprensiva de la desigualdad socioeducativa desde la realidad concreta de la primera infancia. Los resultados permiten observar que el nivel socioeconómico incide en el desarrollo infantil, aunque no siempre de manera lineal ni uniforme en todas las habilidades. Mientras algunas destrezas muestran diferencias más marcadas entre los grupos, otras parecen estar mediadas por experiencias cotidianas, prácticas escolares y oportunidades de interacción. Por ello, más que presentar los datos como simples contrastes entre estratos, el análisis busca mostrar cómo la escuela puede convertirse en un espacio compensador y potenciador del desarrollo, especialmente cuando ofrece experiencias pedagógicas intencionadas, inclusivas y contextualizadas para todos los niños.

5.2. Prácticas docentes y estimulación de habilidades cognitivas y psicomotrices: resultados de la experiencia.

A partir de las observaciones y entrevistas realizadas a los docentes, se establece que las actividades de planificación microcurricular se desarrollan de manera aceptable. Asimismo, se evidencia la intención de poner en práctica experiencias didácticas que superen el simple verbalismo. Sin embargo, dichas experiencias no logran trascender las estrategias tradicionales y de uso generalizado, entre las que se incluyen rompecabezas y juegos de construcción, como los denominados legos.

No obstante, no se identificó la aplicación de estrategias específicas orientadas al desarrollo de habilidades cognitivas u operaciones intelectuales propias del período nocional. Desde la Pedagogía Conceptual, estas operaciones comprenden la introyección, la proyección, la nominación y la comprensión, las cuales ya fueron descritas y analizadas en el marco teórico.

Esta situación implica una limitada estimulación del aspecto cognitivo, especialmente en relación con lo que Vygotsky denomina zona de desarrollo

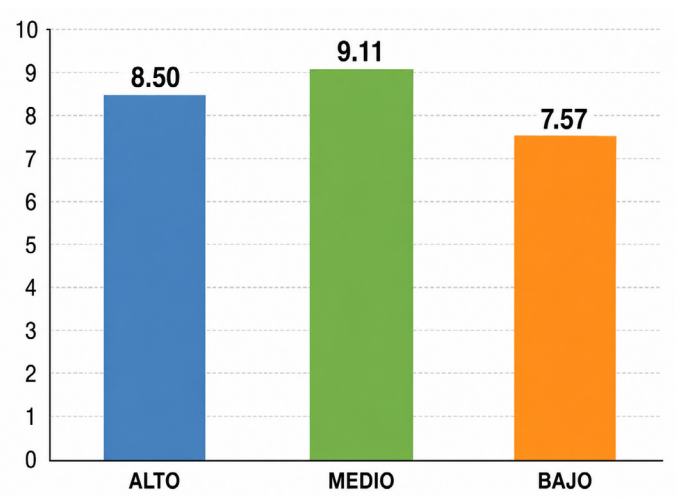
próximo. Esta se refiere al conjunto de operaciones y actividades que el niño puede llegar a realizar con un adecuado nivel de dominio, siempre que cuente con la mediación y orientación del docente.

Por el contrario, las habilidades psicomotrices sí son atendidas con mayor frecuencia a través de juegos programados, como el gato y el ratón, el lobito, mirón mirón y matarile rle ron. En ocasiones, estas habilidades también se estimulan mediante acciones espontáneas surgidas de la interacción entre los niños. Dichas actividades favorecen principalmente la motricidad gruesa. En cuanto a la motricidad fina, se emplean técnicas tradicionales como el uso de plastilina, el trozado y la iniciación a la preescritura mediante actividades de garabateo.

5.3. Resultados del desarrollo cognitivo según nivel socioeconómico

Con respecto al grado de desarrollo de las destrezas cognitivas observadas según el nivel socioeconómico, luego de la aplicación de los respectivos test, entrevistas y observaciones, los resultados fueron traducidos a una escala de valoración sobre diez. A partir de ello, se determina lo siguiente:

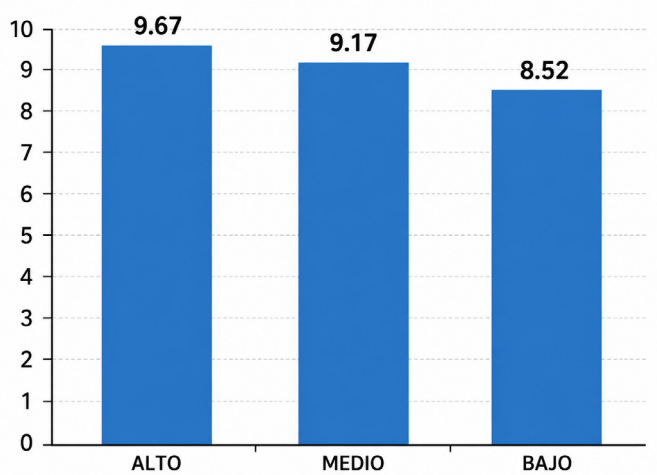
Figura 10. Identificación de nociones de tiempo.



La identificación de nociones de tiempo evidencia diferencias relevantes entre los estratos socioeconómicos, aunque no responde a una progresión estrictamente lineal. El nivel medio alcanza el promedio más alto, con 9,11, seguido del nivel alto, con 8,50, mientras que el nivel bajo registra el menor desempeño,

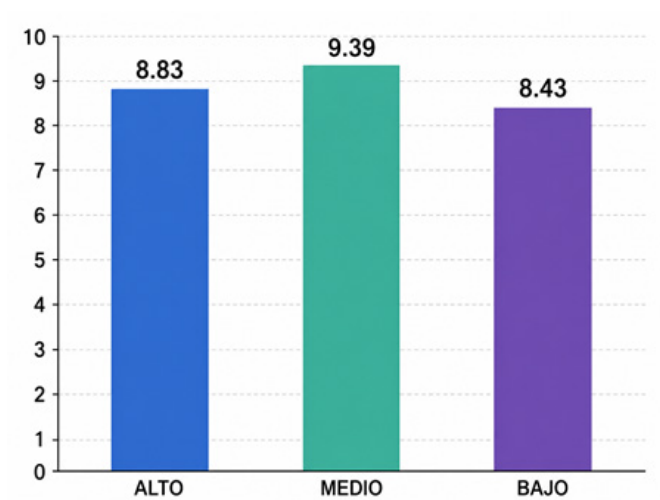
con 7,57. Este comportamiento sugiere que el desarrollo de la temporalidad en los niños no depende únicamente de la condición económica familiar, sino también de las experiencias cotidianas, la organización de rutinas, la mediación adulta y las oportunidades pedagógicas que favorecen la comprensión de secuencias, duración, anticipación y orden temporal. No obstante, la distancia observada entre el estrato bajo y los otros dos grupos permite advertir que las condiciones socioeducativas menos favorecidas pueden limitar la consolidación de estas nociones, especialmente cuando no existen suficientes prácticas escolares y familiares orientadas a estructurar el pensamiento temporal en la infancia.

Figura 11. Identificación de nociones de espacio



En la identificación de nociones de espacio se observa un desempeño favorable en los tres estratos, aunque con una ventaja del nivel socioeconómico alto, que alcanza un promedio de 9,67. El nivel medio obtiene 9,17 y el nivel bajo 8,52, lo que permite reconocer una tendencia descendente conforme disminuye el nivel socioeconómico. Esta diferencia puede interpretarse como expresión de las oportunidades desiguales que tienen los niños para explorar, manipular objetos, desplazarse en espacios variados y participar en actividades que fortalecen la orientación espacial. Si bien el promedio del estrato bajo se mantiene en un rango aceptable, la brecha respecto al estrato alto revela que las experiencias de estimulación temprana y los recursos disponibles en el entorno familiar y escolar inciden en la precisión con que los niños construyen relaciones espaciales como ubicación, dirección, distancia, posición y organización del espacio.

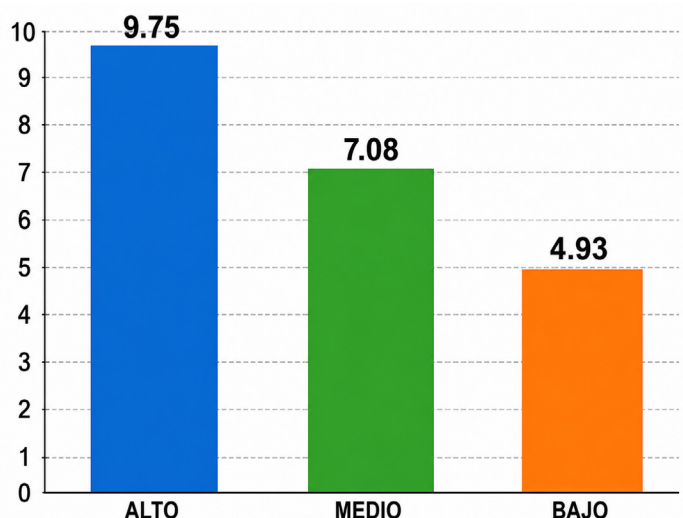
Figura 12. Reconocimiento del medio



El reconocimiento del medio muestra un comportamiento particular, pues el nivel socioeconómico medio alcanza el promedio más alto, con 9,39, seguido del nivel alto, con 8,83, y del nivel bajo, con 8,43. Este resultado permite matizar la idea de que el estrato socioeconómico alto siempre concentra los mejores desempeños cognitivos. En este indicador, el nivel medio parece beneficiarse de experiencias de interacción suficientemente variadas con el entorno, posiblemente vinculadas a prácticas familiares, escolares y comunitarias que favorecen la observación, la identificación y la comprensión de elementos del medio inmediato. Sin embargo, el promedio más bajo del estrato socioeconómico bajo indica que las condiciones de vida, el acceso limitado a recursos educativos y la menor disponibilidad de experiencias guiadas pueden restringir la apropiación significativa del entorno. En consecuencia, el reconocimiento del medio se presenta como una habilidad sensible a la calidad de las experiencias sociales y pedagógicas, más que a la sola pertenencia a un determinado estrato.

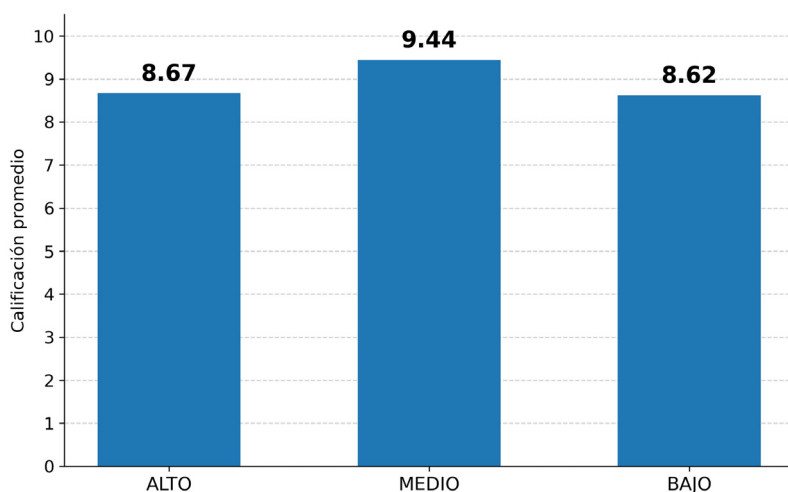
La memoria constituye el indicador donde se observa la brecha más marcada entre los estratos socioeconómicos. El nivel alto alcanza un promedio de 9,75, mientras que el nivel medio desciende a 7,08 y el nivel bajo registra 4,93. Esta diferencia permite inferir que los procesos de retención, evocación y organización de información podrían estar más estrechamente asociados a las oportunidades de estimulación cognitiva disponibles en el entorno familiar y escolar. A diferencia de otros indicadores donde las variaciones son moderadas, en las pruebas de memoria la distancia entre los grupos adquiere mayor fuerza

Figura 13. Desempeño en pruebas de memoria según nivel socioeconómico



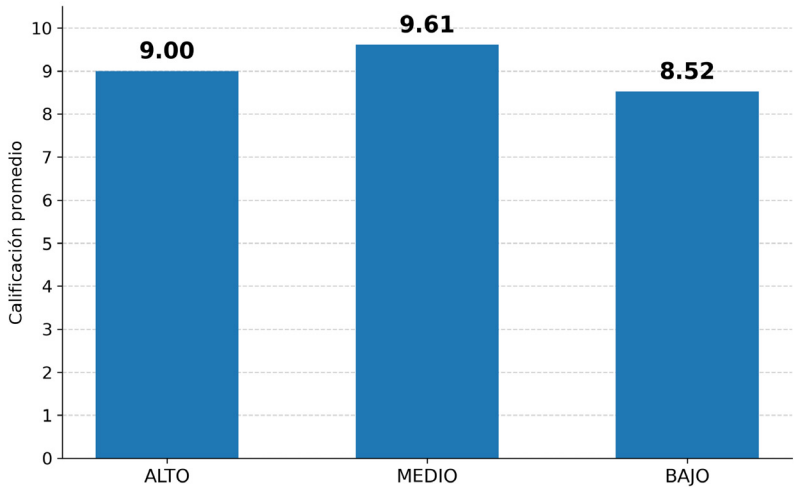
analítica, pues evidencia que las condiciones socioeducativas pueden incidir de manera significativa en habilidades que requieren continuidad, ejercitación y mediación intencionada. En este sentido, el bajo desempeño del estrato socioeconómico bajo no debe entenderse como una limitación individual del niño, sino como una posible expresión de menores oportunidades para participar en experiencias sistemáticas de aprendizaje, lenguaje, juego guiado y actividades que fortalezcan la memoria funcional en edades tempranas.

Figura 14. Capacidad para definir nociones según nivel socioeconómico



La capacidad para definir nociones presenta un desempeño elevado en los tres estratos socioeconómicos, aunque con una ligera ventaja del nivel medio, que alcanza un promedio de 9,44. El nivel alto registra 8,67 y el nivel bajo 8,62, valores muy próximos entre sí. Este comportamiento permite interpretar que la nominación o definición de nociones no se encuentra determinada de manera estrictamente lineal por el nivel socioeconómico, pues el estrato medio supera incluso al alto. La diferencia observada sugiere que esta habilidad puede estar más vinculada con la calidad de la mediación pedagógica, el uso cotidiano del lenguaje, la interacción verbal con adultos y pares, y las experiencias escolares que favorecen la construcción de significados. Aunque el estrato bajo obtiene el menor promedio, la distancia respecto al nivel alto es reducida, lo que evidencia que los niños de este grupo poseen recursos cognitivos importantes para nombrar, organizar y expresar nociones básicas. Desde esta perspectiva, la escuela puede potenciar de manera significativa esta habilidad cuando ofrece actividades de lenguaje, clasificación, descripción y conceptualización ajustadas al nivel de desarrollo infantil.

Figura 15. Capacidad para relacionar nociones según nivel socioeconómico



La capacidad para relacionar nociones muestra nuevamente un predominio del nivel socioeconómico medio, con un promedio de 9,61, seguido del nivel alto, con 9,00, y del nivel bajo, con 8,52. A diferencia de una lectura puramente descriptiva, este resultado permite advertir que el establecimiento de relaciones entre nociones cotidianas depende no solo de la disponibilidad de recursos materiales, sino también de las oportunidades de interacción, comparación,

asociación y resolución de situaciones concretas que el niño experimenta en su entorno. El desempeño del estrato medio sugiere una mayor consolidación de procesos de conexión conceptual, posiblemente favorecida por experiencias familiares, escolares o comunitarias que estimulan la comparación entre objetos, acciones, espacios y situaciones. Por su parte, el nivel bajo, aunque registra el promedio menor, se mantiene en un rango funcional, lo cual indica que la habilidad relacional está presente, pero requiere mayor fortalecimiento mediante estrategias didácticas intencionadas. Este hallazgo resulta relevante porque la capacidad para relacionar nociones constituye una base esencial para aprendizajes posteriores más complejos, como la clasificación, la seriación, la comprensión de categorías y el razonamiento lógico inicial.

5.4. Síntesis comparativa del desarrollo cognitivo

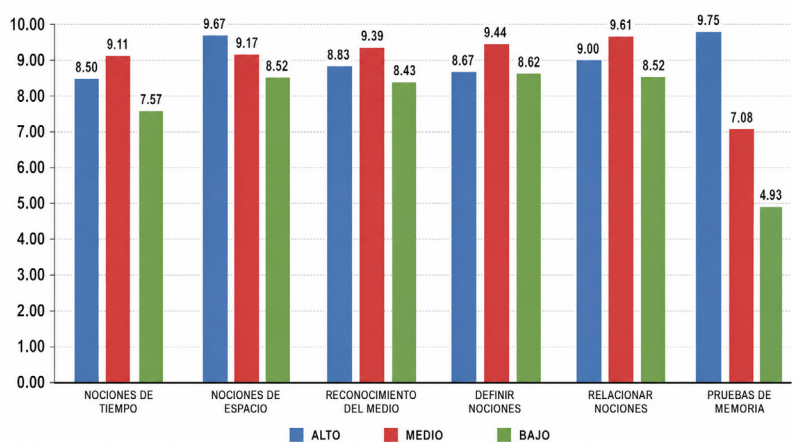
Tabla 1. Cuadro comparativo de habilidades cognitivas según nivel socioeconómico

Estrato socio-económico	Nociones de tiempo	Nociones de espacio	Reconocimiento del medio	Capacidad para definir nociones	Capacidad para relacionar nociones	Memoria	Promedio
Alto	8,50	9,67	8,83	8,67	9,00	9,75	9,07
Medio	9,11	9,17	9,39	9,44	9,61	7,08	8,97
Bajo	7,57	8,52	8,43	8,62	8,52	4,93	7,77

El cuadro comparativo de habilidades cognitivas ofrece una mirada integral sobre la relación entre nivel socioeconómico y desarrollo cognitivo infantil. En términos generales, el estrato alto alcanza el promedio global más elevado, con 9,07, seguido muy de cerca por el estrato medio, con 8,97, mientras que el estrato bajo desciende a 7,77. Esta distribución permite advertir que las diferencias entre los niveles alto y medio no son pronunciadas; sin embargo, sí se evidencia una distancia más clara cuando se compara a ambos con el nivel bajo. Este comportamiento sugiere que las condiciones socioeconómicas inciden en el desarrollo de las habilidades cognitivas, pero no de manera uniforme ni completamente lineal. Mientras algunos procesos muestran diferencias moderadas entre los grupos, otros parecen ser más sensibles a las oportunidades de estimulación, acompañamiento adulto, continuidad pedagógica y riqueza de experiencias disponibles en el entorno familiar y escolar.

Un hallazgo especialmente relevante es que el estrato medio supera al alto en varios indicadores, como identificación de nociones de tiempo, reconocimiento del medio, capacidad para definir nociones y capacidad para relacionarlas. Esto permite comprender que el desarrollo cognitivo infantil no puede explicarse únicamente desde la disponibilidad económica del hogar, sino desde la interacción entre prácticas familiares, mediación docente, experiencias cotidianas y participación activa del niño en situaciones de aprendizaje. No obstante, las pruebas de memoria muestran la brecha más significativa: el estrato alto obtiene 9,75, mientras que el nivel medio desciende a 7,08 y el nivel bajo alcanza 4,93. Esta diferencia convierte a la memoria en el indicador más sensible a la desigualdad, pues allí se expresa con mayor claridad la distancia entre los grupos. En conjunto, los resultados no deben interpretarse como ausencia de desarrollo cognitivo en los niños del nivel socioeconómico bajo, sino como evidencia de áreas menos fortalecidas que requieren intervención pedagógica sistemática. Desde esta perspectiva, la escuela adquiere un papel compensador fundamental al ofrecer experiencias intencionadas, inclusivas y contextualizadas que favorezcan el desarrollo de nociones temporales, espaciales, conceptuales, relacionales y memorísticas.

Figura 16. Comparación del desarrollo cognitivo según nivel socioeconómico



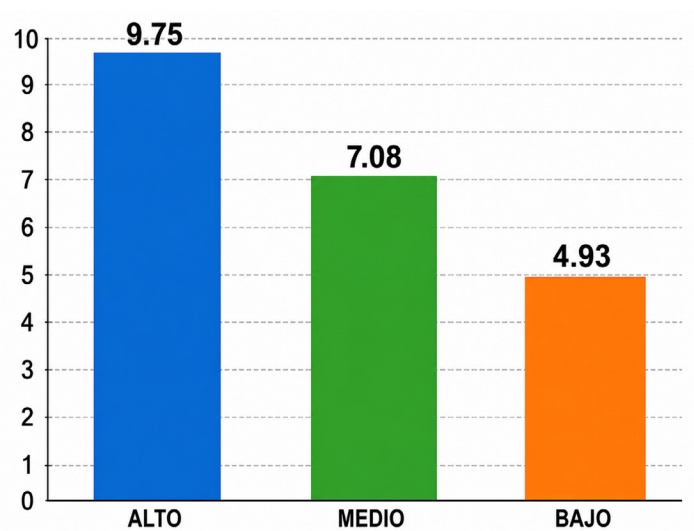
El gráfico comparativo del aspecto cognitivo permite observar que el desarrollo de las habilidades evaluadas no sigue una relación completamente lineal con el nivel socioeconómico. En varios indicadores, el estrato medio alcanza los resultados más altos: identificación de nociones de tiempo con 9,11, reconocimiento del medio con 9,39, capacidad para definir nociones con 9,44 y capacidad para relacionar nociones con 9,61. Este comportamiento evidencia

que las habilidades cognitivas infantiles no dependen exclusivamente de la condición económica del hogar, sino también de la calidad de las experiencias de interacción, la mediación pedagógica, el lenguaje cotidiano y las oportunidades de participación activa del niño en su entorno. Por su parte, el estrato alto presenta un desempeño destacado en la identificación de nociones de espacio, con 9,67, y especialmente en las pruebas de memoria, donde alcanza 9,75, constituyéndose este último en el valor más alto de todo el gráfico.

La lectura más significativa del gráfico se encuentra en la diferencia que se produce en las pruebas de memoria. Mientras el nivel alto obtiene 9,75, el nivel medio desciende a 7,08 y el nivel bajo registra 4,93. Esta distancia convierte a la memoria en el indicador cognitivo más sensible a la desigualdad socioeducativa, pues allí se expresa con mayor fuerza la brecha entre los estratos. En cambio, en indicadores como capacidad para definir nociones, los valores son más cercanos entre los grupos: 8,67 en el nivel alto, 9,44 en el nivel medio y 8,62 en el nivel bajo. Esto sugiere que algunas habilidades conceptuales pueden desarrollarse de manera relativamente favorable cuando existen prácticas escolares y comunicativas adecuadas, incluso en contextos menos favorecidos. En conjunto, los resultados permiten afirmar que el nivel socioeconómico influye en el desarrollo cognitivo, pero su efecto varía según el tipo de habilidad evaluada.

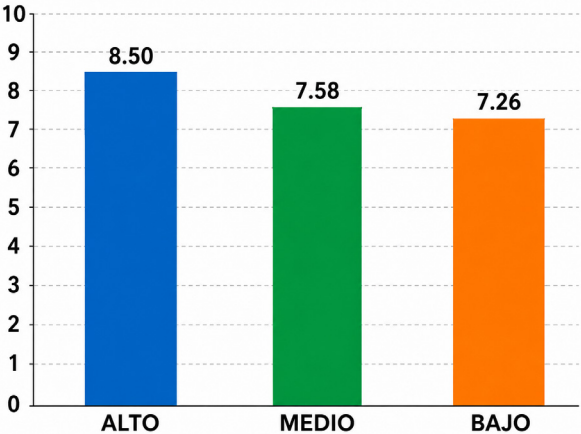
5.5. Resultados del desarrollo psicomotor según nivel socioeconómico

Figura 17. Desarrollo de la motricidad gruesa según nivel socioeconómico



Los resultados de motricidad gruesa muestran un comportamiento distinto al observado en las pruebas de memoria. El nivel medio obtiene el promedio más alto, con 8,08, seguido muy de cerca por el nivel bajo, con 8,07, mientras que el nivel alto registra 6,17. Esta distribución sugiere que el desarrollo de habilidades vinculadas al movimiento amplio del cuerpo, el desplazamiento, el equilibrio y la coordinación global no depende de manera directa ni lineal del nivel socioeconómico. Por el contrario, los niños de los estratos medio y bajo parecen beneficiarse de experiencias corporales cotidianas más activas, posiblemente relacionadas con el juego libre, la movilidad en espacios abiertos y la participación en actividades físicas espontáneas. El menor promedio del nivel alto podría interpretarse como una señal de menor exposición a prácticas de movimiento amplio o de una mayor presencia de actividades sedentarias o estructuradas. Este hallazgo es relevante porque muestra que la desigualdad socioeconómica no afecta todas las áreas del desarrollo de la misma forma y que algunas habilidades psicomotrices pueden fortalecerse a partir de experiencias informales del entorno.

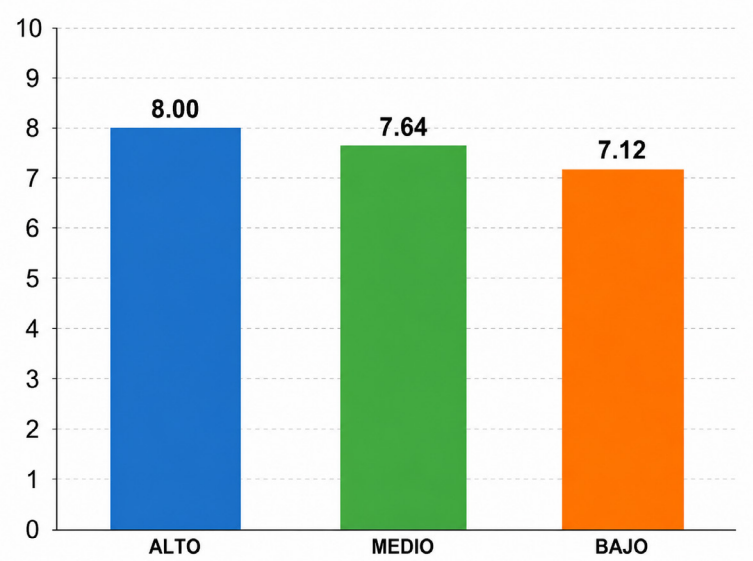
Figura 18. Desarrollo de la motricidad fina según nivel socioeconómico



En la motricidad fina se aprecia una tendencia descendente entre los estratos: el nivel alto alcanza 8,50, el nivel medio 7,58 y el nivel bajo 7,26. Aunque las diferencias no son extremas, el resultado evidencia una ventaja del estrato alto en aquellas habilidades que requieren precisión manual, control de movimientos pequeños, coordinación óculo-manual y manipulación de materiales. Este comportamiento puede estar relacionado con una mayor disponibilidad de recursos educativos, materiales didácticos y actividades guiadas como dibujo,

recorte, modelado, trazado o iniciación a la preescritura. En los niveles medio y bajo, los promedios se mantienen en rangos aceptables, pero ligeramente inferiores, lo cual sugiere que la motricidad fina requiere una estimulación más sistemática que la motricidad gruesa. Por tanto, este indicador permite advertir que las prácticas escolares cumplen un papel fundamental para compensar diferencias en el acceso a materiales y experiencias que favorecen el control fino de la mano, aspecto clave para aprendizajes posteriores como la escritura.

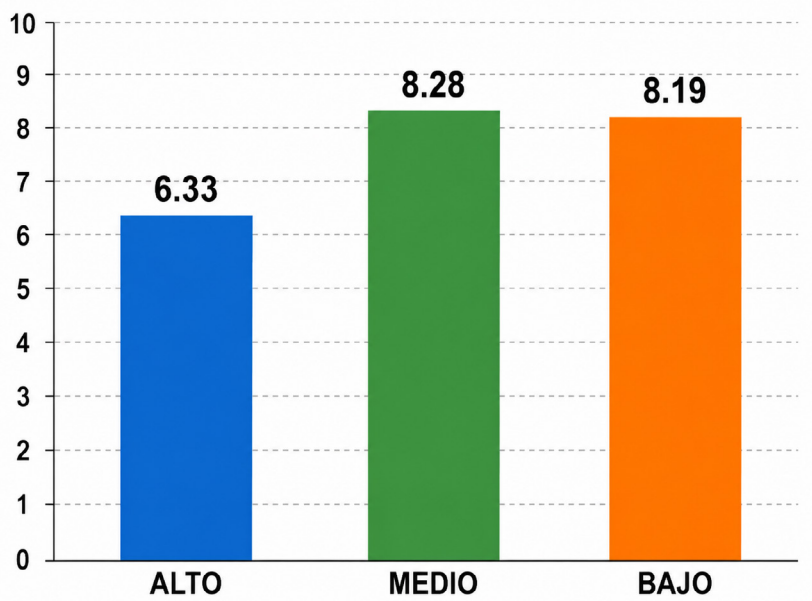
Figura 19. Acciones de coordinación muscular según nivel socioeconómico



Las acciones de coordinación muscular presentan una diferencia moderada entre los estratos, con un promedio de 8,00 en el nivel alto, 7,64 en el nivel medio y 7,12 en el nivel bajo. La tendencia descendente sugiere que, aunque los tres grupos muestran un desarrollo relativamente funcional, existe una ligera ventaja del estrato alto en tareas que demandan ajuste corporal, control del movimiento y coordinación de segmentos musculares. Esta diferencia puede estar asociada a la calidad y frecuencia de las experiencias motrices estructuradas, especialmente aquellas que requieren orientación docente, repetición, seguimiento de instrucciones y control postural. Sin embargo, la distancia entre los promedios no es tan amplia como en las pruebas de memoria, lo que permite interpretar que la coordinación muscular se encuentra menos determinada por el nivel socioeconómico que otros procesos cognitivos. El resultado invita a considerar que las actividades psicomotrices planificadas

en la escuela pueden constituirse en un recurso pedagógico importante para equilibrar oportunidades de desarrollo entre los distintos grupos.

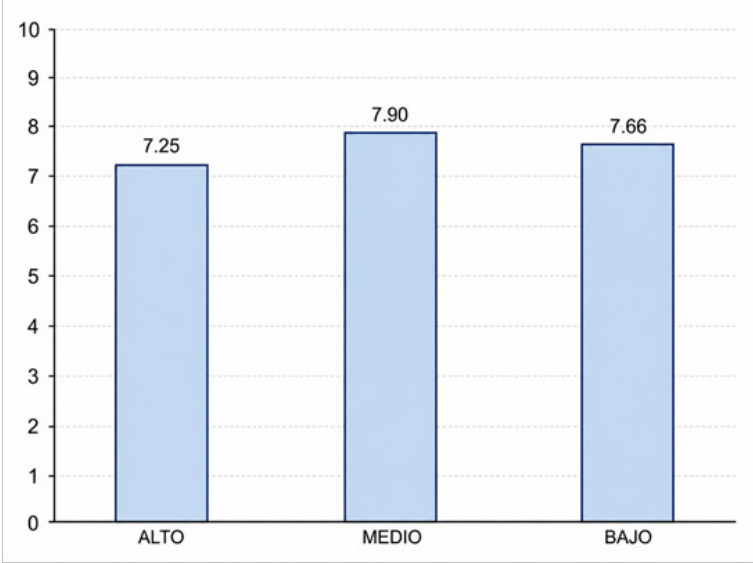
Figura 20. Flexibilidad corporal según nivel socioeconómico



La flexibilidad corporal muestra un patrón particular, pues los niveles medio y bajo alcanzan los promedios más altos, con 8,28 y 8,19 respectivamente, mientras que el nivel alto obtiene 6,33. Este resultado rompe con la idea de que el estrato socioeconómico alto concentra necesariamente mejores desempeños en todas las dimensiones del desarrollo infantil. En este caso, la flexibilidad parece estar más vinculada con la actividad corporal cotidiana, el juego espontáneo, la movilidad física y las oportunidades de movimiento libre que con la disponibilidad económica del hogar. Los niños de los estratos medio y bajo podrían estar expuestos a dinámicas corporales más frecuentes y variadas, lo cual favorecería la amplitud de movimiento y la agilidad corporal. En cambio, el menor promedio del estrato alto podría relacionarse con estilos de vida más sedentarios o con una menor presencia de actividades físicas espontáneas. Desde una perspectiva educativa, este hallazgo refuerza la necesidad de no interpretar el desarrollo infantil únicamente desde la condición socioeconómica, sino desde la calidad, frecuencia y diversidad de las experiencias corporales que el niño vive en su entorno.

5.6. Síntesis comparativa del desarrollo psicomotor

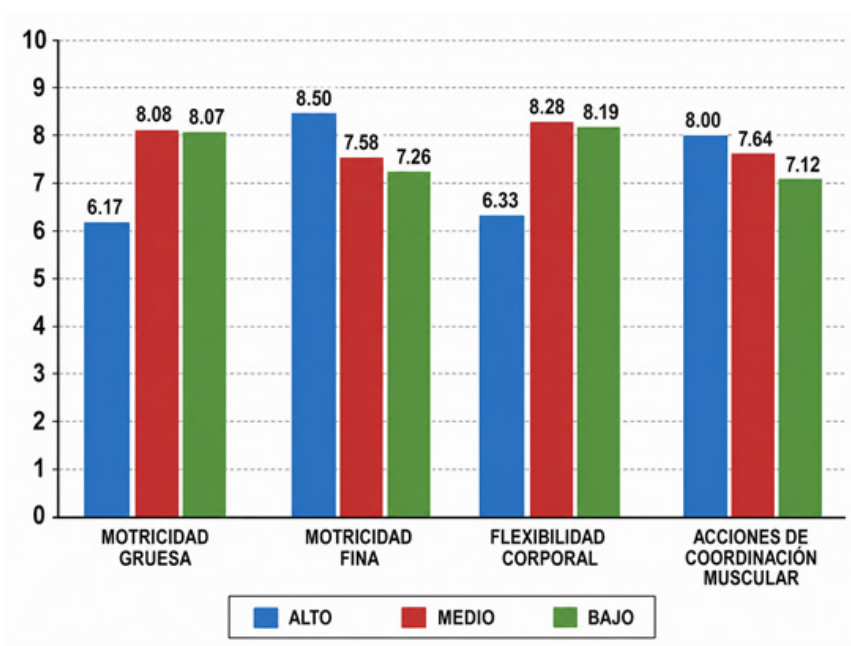
Figura 21. Promedio general del aspecto motor según nivel socioeconómico



El promedio general del aspecto motor muestra una distribución más equilibrada entre los tres estratos socioeconómicos. El nivel medio alcanza el promedio más alto, con 7,90; le sigue el nivel bajo, con 7,66; y finalmente el nivel alto, con 7,25. A diferencia de lo observado en algunas habilidades cognitivas, especialmente en la memoria, en el desarrollo motor no se evidencia una brecha amplia entre los grupos. La diferencia entre el promedio más alto y el más bajo es de 0,65 puntos, lo que sugiere que las habilidades motoras evaluadas presentan menor sensibilidad frente a la desigualdad socioeconómica que determinados procesos cognitivos.

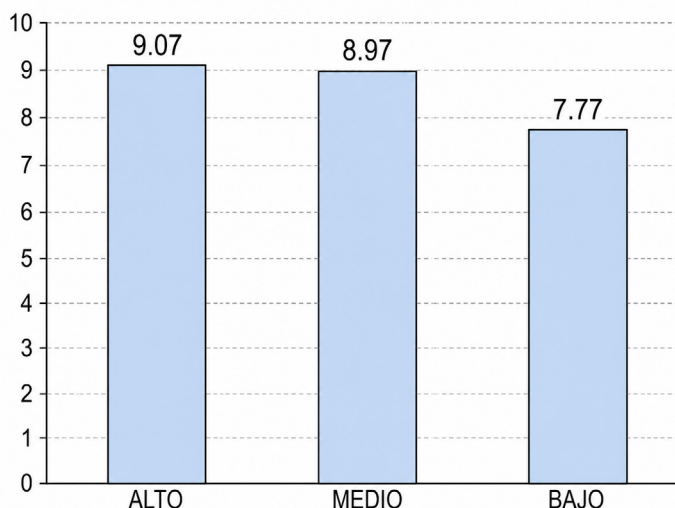
Este resultado permite interpretar que el desarrollo motor en la infancia puede estar asociado no solo a recursos materiales o condiciones económicas, sino también a experiencias corporales cotidianas, juegos espontáneos, movilidad en el entorno, interacción con otros niños y participación en actividades físicas dentro y fuera del espacio escolar. El hecho de que el nivel medio y el nivel bajo superen al nivel alto indica que los contextos de vida más activos pueden favorecer determinadas habilidades motrices, incluso cuando existen menores recursos socioeconómicos. Por ello, el gráfico invita a comprender el aspecto motor desde una mirada amplia, en la que las oportunidades de movimiento, juego, exploración corporal y participación física resultan fundamentales para el desarrollo infantil.

Figura 22. Comparación del aspecto motor según nivel socioeconómico



El gráfico comparativo del aspecto motor muestra que la relación entre nivel socioeconómico y desarrollo psicomotriz no se comporta de manera lineal. En motricidad gruesa, los niveles medio y bajo alcanzan resultados prácticamente equivalentes, con 8,08 y 8,07 respectivamente, mientras que el nivel alto obtiene 6,17. Un comportamiento similar se observa en flexibilidad corporal, donde el nivel medio registra 8,28 y el nivel bajo 8,19, superando ambos al nivel alto, que alcanza 6,33. Estos resultados sugieren que las habilidades vinculadas al movimiento amplio, la actividad corporal y la flexibilidad pueden fortalecerse mediante experiencias cotidianas de juego libre, desplazamiento y movimiento espontáneo, incluso en contextos socioeconómicos menos favorecidos. En cambio, la tendencia se invierte en motricidad fina, donde el nivel alto alcanza 8,50, seguido del nivel medio con 7,58 y del nivel bajo con 7,26; así como en acciones de coordinación muscular, donde el nivel alto obtiene 8,00, el medio 7,64 y el bajo 7,12. Esto permite inferir que las habilidades motoras que requieren precisión, control y coordinación dirigida podrían estar más asociadas a experiencias pedagógicas estructuradas, acceso a materiales y actividades específicas. En conjunto, el gráfico evidencia que el desarrollo motor varía según el tipo de habilidad evaluada y las oportunidades corporales disponibles en cada contexto.

Figura 23. Promedio general del aspecto cognitivo según nivel socioeconómico



El promedio general del aspecto cognitivo muestra una ligera ventaja del nivel socioeconómico alto, que alcanza 9,07, seguido muy de cerca por el nivel medio, con 8,97, mientras que el nivel bajo registra 7,77. La cercanía entre los niveles alto y medio permite comprender que el desarrollo cognitivo infantil no depende únicamente de la condición económica, sino también de la calidad de las experiencias educativas, la mediación adulta, el lenguaje cotidiano y las oportunidades de estimulación que reciben los niños. Sin embargo, la distancia con el nivel bajo evidencia que las condiciones socioeducativas menos favorecidas pueden limitar la consolidación de ciertas habilidades cognitivas. Este resultado no debe interpretarse como ausencia de capacidades en los niños del nivel bajo, sino como una señal de que requieren mayores oportunidades de acompañamiento pedagógico, especialmente en procesos relacionados con la memoria, la comprensión del entorno, la definición de nociones y la relación entre conceptos.

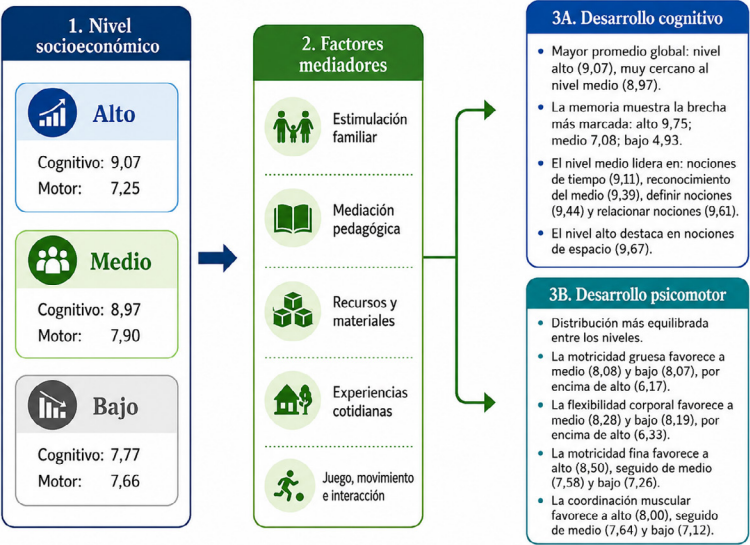
5.7. Relación entre nivel socioeconómico, desarrollo cognitivo y desarrollo psicomotor

El análisis conjunto de los resultados permite comprender que la relación entre nivel socioeconómico, desarrollo cognitivo y desarrollo psicomotor no se manifiesta de manera lineal ni homogénea. Si bien el nivel socioeconómico constituye una condición que influye en las oportunidades de desarrollo infantil, los datos muestran que su incidencia varía según el tipo de habilidad evaluada.

En el aspecto cognitivo, el nivel alto alcanza el promedio general más elevado, con 9,07, seguido muy de cerca por el nivel medio, con 8,97, mientras que el nivel bajo registra 7,77. Esta distribución evidencia una distancia más clara entre el nivel bajo y los otros dos grupos, lo cual sugiere que las condiciones socioeducativas menos favorecidas pueden limitar determinadas experiencias de estimulación, acompañamiento y mediación necesarias para consolidar procesos cognitivos en la primera infancia.

No obstante, el comportamiento de los resultados cognitivos también muestra que la condición económica no explica por sí sola el desarrollo infantil. El nivel medio supera al nivel alto en varios indicadores, como identificación de nociones de tiempo, con 9,11; reconocimiento del medio, con 9,39; capacidad para definir nociones, con 9,44; y capacidad para relacionar nociones, con 9,61. Este hallazgo resulta especialmente significativo porque permite interpretar que el desarrollo cognitivo está asociado no solo a los recursos materiales disponibles, sino también a la calidad de las interacciones familiares, la mediación pedagógica, el uso del lenguaje cotidiano, las rutinas, la participación activa del niño y las experiencias que favorecen la construcción de significados. Desde esta perspectiva, el nivel socioeconómico actúa como un factor condicionante, pero no como un determinante absoluto del desarrollo.

Figura 24. Relación entre nivel socioeconómico, desarrollo cognitivo y desarrollo psicomotor: resultado de la experiencia de investigación



La memoria aparece como el indicador cognitivo más sensible a la desigualdad socioeducativa. En este caso, el nivel alto alcanza 9,75, mientras que el nivel medio desciende a 7,08 y el nivel bajo registra 4,93. Esta brecha muestra que los procesos de retención, evocación y organización de la información pueden verse más afectados cuando los niños no cuentan con suficientes oportunidades de ejercitación, estimulación sistemática y acompañamiento adulto. A diferencia de otras habilidades cognitivas donde los resultados se mantienen relativamente cercanos entre los grupos, la memoria expresa con mayor claridad la distancia entre los estratos. Por ello, este resultado no debe ser leído como una dificultad individual de los niños del nivel bajo, sino como una señal de que determinadas habilidades requieren condiciones educativas más sostenidas, intencionadas y enriquecedoras.

En el aspecto psicomotor, la relación con el nivel socioeconómico presenta un comportamiento distinto. El promedio general del desarrollo motor muestra una distribución más equilibrada: el nivel medio obtiene 7,90, el nivel bajo 7,66 y el nivel alto 7,25. Esta cercanía entre los promedios indica que las habilidades psicomotrices evaluadas parecen estar menos afectadas por la desigualdad socioeconómica que algunos procesos cognitivos. Además, los resultados muestran que el nivel medio y el nivel bajo superan al nivel alto en motricidad gruesa y flexibilidad corporal. En motricidad gruesa, el nivel medio alcanza 8,08 y el nivel bajo 8,07, frente a 6,17 del nivel alto; mientras que en flexibilidad corporal el nivel medio obtiene 8,28 y el nivel bajo 8,19, frente a 6,33 del nivel alto. Esto sugiere que las experiencias corporales cotidianas, el juego libre, el desplazamiento, la interacción con otros niños y la actividad física espontánea pueden favorecer el desarrollo de ciertas habilidades motoras, incluso en contextos con menores recursos económicos.

Sin embargo, no todas las habilidades psicomotrices siguen el mismo patrón. En motricidad fina, el nivel alto alcanza 8,50, seguido del nivel medio con 7,58 y del nivel bajo con 7,26. De manera similar, en acciones de coordinación muscular, el nivel alto obtiene 8,00, el nivel medio 7,64 y el nivel bajo 7,12. Estos resultados permiten inferir que las habilidades que requieren mayor precisión, control segmentario, coordinación óculo-manual, manipulación de materiales y seguimiento de instrucciones pueden depender más de experiencias educativas estructuradas y de la disponibilidad de recursos didácticos. En este sentido, mientras la motricidad gruesa y la

flexibilidad pueden fortalecerse mediante prácticas corporales espontáneas, la motricidad fina y la coordinación muscular parecen requerir una intervención pedagógica más intencionada.

En conjunto, los hallazgos revelan que el nivel socioeconómico incide en el desarrollo infantil, pero su efecto no es uniforme. El desarrollo cognitivo muestra mayores brechas en habilidades que requieren estimulación sistemática, como la memoria, mientras que el desarrollo psicomotor presenta una distribución más equilibrada y, en algunos casos, favorece a los niños de nivel medio y bajo por la posible presencia de experiencias corporales más activas. Esta relación compleja confirma que el desarrollo infantil debe comprenderse desde una perspectiva integral, en la que intervienen factores familiares, escolares, culturales y comunitarios. Por ello, la escuela adquiere un papel fundamental como espacio compensador de desigualdades, capaz de ofrecer experiencias pedagógicas que fortalezcan tanto las habilidades cognitivas como las psicomotrices, especialmente en aquellos niños que crecen en contextos con menores oportunidades de estimulación.

5. 8. Conclusiones del capítulo

En síntesis, los resultados presentados en este capítulo permiten comprender que el desarrollo infantil en los primeros años de escolaridad no puede analizarse de manera aislada ni reducirse a una condición individual del niño. La experiencia investigativa desarrollada en el cantón El Carmen evidencia que el nivel socioeconómico incide en las oportunidades de desarrollo cognitivo y psicomotor, aunque dicha incidencia no es lineal ni homogénea, su efecto depende de la calidad de las experiencias, la mediación docente y las oportunidades de estimulación.

Puede decirse que mientras algunos procesos cognitivos, como la memoria, muestran brechas más marcadas entre los grupos, determinadas habilidades psicomotrices parecen estar más asociadas a las experiencias corporales cotidianas, el juego libre y la participación activa en el entorno. Estos hallazgos reafirman la necesidad de mirar la desigualdad socioeducativa desde una perspectiva integral, en la que familia, escuela y comunidad asuman un papel corresponsable en la generación de ambientes estimulantes, inclusivos y protectores.

Desde esta mirada, la escuela se consolida como un espacio clave para compensar desigualdades, fortalecer capacidades y ofrecer experiencias pedagógicas intencionadas que favorezcan el desarrollo pleno de todos los niños, especialmente de aquellos que crecen en contextos con menores oportunidades sociales y educativas.



Referencias Bibliográficas

Almache, T. L. S. (2025). Redes de apoyo y bienestar social de niños y niñas en...
Revista Social Fronteriza.

Altamirano Astudillo, J. M., Cherrez Vintimilla, M. V., & Sarmiento Pesántez, M. P. (2025). Relación entre la actividad física y el neurodesarrollo infantil: Una revisión sistemática de estudio. *Reincisol*, 4(8), 6172-6188. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(8\)6172-6188](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(8)6172-6188)

Amesquita Chávez, C. K. (2026). Interacción social y desarrollo del lenguaje oral en niños de 5 años. *Revista Boliviana De Educación*, 8(15), 1-11. <https://doi.org/10.33996/rebe.v8i15.2>.

Aguirre Vega, RA (2026). Actividades recreativas para el desarrollo socioemocional en los niños. *MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva*, 5 (13), 334-350. <https://doi.org/10.56200/mentor.v5i13.10933>.

Arias Sinchi, M., & Cedillo Álvarez, P. (2026). Molerio Rosa, L. & González Loor. M. (coords.). (2025). Retos y desafíos de la educación y atención a la primera infancia. Universidad Nacional de Educación. *Revista Andina De Educación*, 9(1), 6048. <https://doi.org/10.32719/26312816.6048>

Arrieta Gómez, S. (2025). Aportes del vínculo familia-escuela a la formación en valores durante la etapa de la adolescencia: una revisión sistemática. Universidad Pontificia Bolivariana. Escuela de Educación y Pedagogía. [Tesis de maestría]. <https://repository.upb.edu.co/server/api/core/bitstreams/fd769847-41bd-4df8-988d-1e1b7a55fbaf/content>

Arteaga Boconzaca, M. Y., Guaman Guaman, C. S., Sánchez Ortiz, S. P., Peláez Ochoa, C. P., & Quevedo Castillo, J. P. (2025). Prácticas de crianza y su influencia en el desarrollo infantil en niños de 1 a 5 años en Pucarsol, Cañar. *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(6). <https://doi.org/10.56712/latam.v6i6.5137>

- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. En R. M. Lerner, A. C. Petersen, & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 746-758). Garland.
- Becerra Monzón, J. K. (2020). Importancia de la estimulación acuática en el infante de 0 a 2 años [Trabajo académico de segunda especialidad profesional, Universidad Nacional de Tumbes].
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cangas Calderón, L. M., López Jines, G. J., Chiguano Sandoval, M. A., Salazar Cajas, E. A., & Erazo Verdezoto, M. M. (2025). Neuroeducación en la estimulación temprana: bases científicas y prácticas docentes. *Prosperus*, 2(3), 620-644. <https://doi.org/10.63535/87dkg55>
- Cecchini, S. (Comp.). (2019). *Protección social universal en América Latina y el Caribe: Textos seleccionados 2006-2019*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44995-proteccion-social-universal-america-latina-caribe-textos-seleccionados-2006-2019>
- Celi Rojas, S. Z. (2025). Fortalecimiento del desarrollo cognitivo temprano: Una necesidad en la educación inicial de Ecuador. *Revista Andina de Investigaciones en Ciencias Pedagógicas*, 2(2), 179-202. <https://doi.org/10.69633/reb3x903>.
- Centro de Protección de Menores. (s.f.). Reconocimiento y evaluación de las redes de apoyo familiar. *Protege*. <https://ccmprotege.cl/reconocimiento-y-evaluacion-de-las-redes-de-apoyo-familiar/>
- Clark, M. (2025, 13 de febrero). El juego en espacios abiertos como motor del desarrollo infantil en los colegios. *Educación Privada*. <https://educacionprivada.org/articulo/2025-02-13/54747>
- Clemente Zubieta, Marina; Heres, Miguel y Pulgar, Susana (2025) Impacto de la actividad física orientada en el desarrollo psicomotor durante la

primera infancia. Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity, 11 (2). pp. 1-21. ISSN 2386-8333.

Cocha Baño, C. V., & Salazar Medina, K. N. (2025). Expresión corporal y desarrollo psicomotor en niños de educación infantil [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Cotopaxi]. Repositorio Digital de la Universidad Técnica de Cotopaxi. <https://repositorio.utc.edu.ec/handle/123456789/14484>

Coello , A., De la Rosa , A., González, E., Enríquez , J., Lino , Ángela, & Flores , E. (2025). La estimulación temprana como estrategia para desarrollar el ámbito socioemocional en los niños de 3 años de educación inicial: Early stimulation as a strategy for developing socio-emotional skills in 3-year-olds in early childhood education. Revista Multidisciplinar De Estudios Generales, 4(4), 2386 – 2414. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i4.403>

Cortés, R., & Giacometti, C. (2010). Políticas de educación y su impacto sobre la superación de la pobreza infantil (Serie Políticas Sociales N.º 157). Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/6163>

Chancusi Herrera, A. A., Orbe Valverde , M. N., & Pucuji Rodas , D. M. (2025). La grafoplástica como estrategia para el desarrollo del esquema corporal en la infancia. Simbiosis, 5(11), 255-261. <https://doi.org/10.59993/simbiosis.V5i11.102>

Dávila Cisneros, J. D., Avellaneda Callirgos, L., Puican Carreño, A. R., Mejía Manrique, A., & Rojas Torres, C. B. (2025). Análisis de las políticas públicas para el desarrollo de la primera infancia y su vinculación con una educación de calidad. Minerva, 6(17), 71-81. <https://doi.org/10.47460/minerva.v6i17.196>

Decroly, O. (1907). École pour la vie et par la vie. École de l'Ermitage, Ixelles, Bélgica.

Di Piero, Emilia. (2025). Desigualdad socioeducativa: ¿qué hay de social y qué de

educativo? En la búsqueda de un aporte conceptual desde la Sociología de la Educación. Praxis educativa, 29(3), 139-151. Epub 19 de agosto de 2025.<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290311>

Escalona-Linares, J.; Ramírez-Arellano, J.y Ortiz-Ojeda. L. (2025). Dimensión Comunicativa en la Formación de Estudiantes de Primera Infancia a través de Proyectos Educativos Innovadores: Revisión Documental. Revista Conocimiento, Investigación y Educación. CIE. Vol. 1. (20),114-148.

Fitch, J. C. (2013). Parenting styles. En K. D. Keith (Ed.), The encyclopedia of cross-cultural psychology. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118339893.wbeccp401>

Díaz Ronquillo, N. L. (2026). La plasticidad cerebral y su influencia en el desarrollo infantil en el colegio Ecomundo Babahoyo en el periodo académico 2024. Journal of Science and Research, 11(1), 213-227. Recuperado a partir de <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/4092>

Förster, J., López. (2022). Neurodesarrollo humano: un proceso de cambio continuo de un sistema abierto y sensible al contexto. Revista Médica Clínica Las Condes. Volume 33, Issue 4, 2022, Pages 338-346. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.06.001>.

Gamboa Peralta, N. (2025). El juego para desarrollar la motricidad gruesa en niños de 4 años de la Institución Educativa Inicial N.º 432-118 La Florida, Ayacucho-2025 [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/41891>

GOMES, Alessandra Ribeiro; CAIXETA, Davi das Aguas Costa; TOLENTINO, Grassyara Pinho; VENÂNCIO, Patrícia Espíndola Mota. (2026). DESARROLLO PSICOMOTOR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO: CORRELACIONES ENTRE ELEMENTOS PSICOMOTORES Y HABILIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA. ARACÊ, [S. l.] , v.8, n. 1, pág. e11705, 2026. DOI: 10.56238/arev8n1-058.

- Gonzalez Gonzalez, D. A. (2024). Fortalecimiento de la motricidad fina y gruesa de los niños del jardín infantil creación e imaginación [Proyecto de investigación de pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/77090>
- González Pozo, A. B., González Saona, J. G., Moncayo Tomalá, S. Y., & Sánchez Morales, K. N. (2025). Revisión sistemática: El contexto familiar en el desarrollo emocional en niños de educación inicial. *Iberociencias*, 4(4), 2421-2442. <https://doi.org/10.63371/ic.v4.n4.a506>
- Gutierrez Ortega, M. M., & Diana Rosa. (2026). La estimulación del neurodesarrollo en educandos del grado preescolar con retraso en el lenguaje: Neurodevelopmental stimulation in preschool students with language delay. *Horizonte Pedagógico*, 15. Recuperado a partir de // www.horizontepedagogico.cu/index.php/hop/article/view/596
- Henriquez Sanchez, J. N., & Soto Mora, L. R. (2026). Autonomía y rendimiento psicomotriz: un análisis integral en la primera infancia. *Revista Boliviana De Educación*, 8(15), 1-14. <https://doi.org/10.33996/rebe.v8i15.1>.
- Hidalgo-Ocampo, L. M. (2025). La influencia de los padres en el rendimiento académico de... *Spaces Journal Multidisciplinary*.
- Huaman Roman, L. E., Lama Gutierrez, A. D. P., & Navarro Periche, A. D. R. (2025). Relación entre Psicomotricidad y Desarrollo Cognitivo de Niños de 3 Años. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 15644-15655. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20797
- Jácome-Barbosa, L. D., & Neira-Sanabria, K. J. (2025). Perspectivas de los docentes de educación preescolar, primaria y secundaria del sector público y privado sobre la contribución del fonoaudiólogo en el contexto educativo de Bucaramanga y su área metropolitana [Trabajo de grado, Universidad de Santander]. Repositorio Digital de la Universidad de Santander. <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/12111>

- Jorge González, M. E., & Arencibia Jorge, R. (2003). El pensamiento psicológico y pedagógico de Jean Piaget. *Revista Cubana de Psicología*, 20(1), 87-90. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v20n1/15.pdf>
- Lobos González, K. B. (2025). Evaluación del componente de desarrollo psicomotor (DSM) del sistema Chile Crece Contigo (CHCC): experiencia evaluativa en el CESFAM N.º 4 Dra. Maria Latife S. de Rancagua [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/208363>
- Lucas Mantuano , L. M., Santana Santana, G. M., Anchundia Bacusoy, G. M., Carrillo Franco, F. M., & Mero Delgado, M. E. (2026). La importancia del juego en el proceso de aprendizaje para mejorar la estimulación temprana en niños de educación inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 10(2), 528-560. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1.23110
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen (Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101). Wiley.
- Macias Guaigua, D.S., Molina Díaz, S.M., Romero León, L.M., Tigua Ortega, M.C. (2025). El Impacto de la Estimulación Temprana en el Desarrollo Cognitivo Infantil. (2025). *Revista Académica YACHAKUNA*, 3(1), 32-40. <https://doi.org/10.70557/2026.ychkn.3.1.p32-40>.
- Maldonado Ruiz, M. (2026). Educación parvularia: fundamentos, importancia y desafíos en el desarrollo integral infantil. *Polo del Conocimiento*, 11(6), 2360-2386. doi: <https://doi.org/10.23857/pc.v11i6.11877>.
- Manobanda-Gaglay, J. Y., & Bonilla-Roldán, M. D. L. Ángeles. (2025). Impacto de la neurociencia en el desarrollo cognitivo durante la primera infancia en educación inicial. *Revista Científica Arbitrada De Investigación En Comunicación, Marketing Y Empresa REICOMUNICAR*. ISSN 2737-6354., 8(15), 287-305. Recuperado a partir de <https://www.>

reicomunicar.journalgestar.org/index.php/reicomunicar/article/view/394.

Mendoza-Santana, M. I. (2022). Importancia de la participación familiar en la educación de los... Dialnet.

Mendoza Romero, D. E., & Villafrades González, F. A. (2026). Juego y baile como prácticas (in)surgentes para la motricidad y el estilo de vida infantil. *Actividad Física y Desarrollo Humano*, 17(1), 32–41. <https://doi.org/10.24054/s02fz479>

Merchán Rangel, N. (2025). Aproximación teórica sobre el juego dramático en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de transición desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Tesis Doctorales. <https://mail.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2132/2020>

Meriño Pertuz, D. M. (2025). Vínculo familia-escuela: Clave para la búsqueda de la formación integral de los estudiantes. *Ciencia Y Educación*, 731 - 744. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15638331>

Ministerio de Educación de Colombia. (s.f.). ¿Quiénes son los agentes educativos? Mineducación.

Ministerio de Educación de España. (s.f.). Equidad y compensación de las desigualdades en educación. Educagob. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/equidad/equidad-compensacion-desigualdades.html>

Mora-Rosales, J. C. (2025). Factores intervinientes de la participación de la familia en el... *Revistas Fiecyt*.

Naranjo Bueno, A., Glenda Vera-Mora, Guevara Alban, G., & Procel Ayala, M. (2025). Explorando el cuerpo: Estrategia educativa para potenciar el Esquema Corporal en la primera infancia. *Journal of Science and Research*, 10(IV CISE). Recuperado a partir de <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3823>

- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2015). Child development and early learning. En Transforming the workforce for children birth through age 8: A unifying foundation. National Academies Press. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK310550/>
- Panta Rojas , I. del R., Agualsaca Simbaña , D. J., Moreira Junco, M. E., Pico Gonzáles, G. M., & Chasing Ayosa, M. S. (2026). Estrategias Pedagógicas para el Desarrollo del Lenguaje Oral en la Primera Infancia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 10(2), 10081-10102. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2.23985.
- Pareja Zapata, E. J., Palomeque Macías, D. S., Chulde Pinta, N. R., Chulde Pinta, J. K., & Macias Aguirre, J. A. (2025). Neuroeducación y plasticidad cerebral: Fundamentos científicos para el diseño de estrategias didácticas. *Ciencia Y Educación*, 6(10.2), 914 - 925. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17906706>.
- Patiño Cagua, B., Salazar Canchingre, A., & Cobeña Napa, M. (2025). La importancia de la educación temprana en el desarrollo infantil. *Polo del Conocimiento*, 10(5), 1431-1455. doi: <https://doi.org/10.23857/pc.v10i5.9514>.
- Pérez Hernández, J. (2025). De la epistemología genética al aprendizaje personalizado: Una actualización del pensamiento piagetiano. *Acción y Reflexión Educativa*, (51), 57-77. <https://doi.org/10.48204/j.are.n51.a8845>.
- Pérez Mizhquero , Y. A. (2025). Las actividades lúdicas y la motricidad gruesa en niños de cuatro a cinco Años. *Journal of Science and Research*, 10(3), 54-86. Recuperado a partir de <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3691>
- Pesantes Pincay, A. G., & Ochoa Soledispa, M. F. (2025). Factores Nutricionales y Desarrollo Psicomotor en la Primera Infancia: Revisión Sistemática de Estudios 2020-2025. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 6455-6475. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18279.

- Piaget, J. (1936). El nacimiento de la inteligencia en el niño. (Obra original publicada en francés).
- Piaget, J. (1978). La formación del símbolo en el niño. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1945).
- Plan International. (2022, 28 de julio). Fortalecen redes comunitarias de protección de la niñez.
- Poveda Apolo, G. Y., & Largo Chacón, C. A. (2026). Herramientas de la filosofía aplicadas, para el desarrollo del pensamiento crítico en la etapa preescolar. *Miscelánea Filosófica ἀρχή Revista Electrónica*, 9(26), 33-68. https://doi.org/10.31644/mfarchere_v.9;n.26/26-A02
- Proaño, C. J. (2024). Participación de la familia en el proceso... *Revistas UTB*.
- Quiróz, J. E. (2026). Cognición, Emoción y Contexto Académico: Abordaje Complejo y Sistémico del Rendimiento Escolar en Estudiantes de Secundaria. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 6(1), 7501–7514. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v6i1.1716>
- Rambla, X. (2008). Desigualdades sociales y educación inclusiva. *Core.ac.uk*.
- Reyes, E. A. M. (2019). Participación de los padres en el rendimiento académico de alumnos de primaria. Revisión de literatura. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/480>
- Reyes Fernández de Córdova, N.A., Merchan Bueno, A. P. (2026). El desarrollo psicomotor neurofuncional y su relación con la estimulación temprana en infantes [Trabajo de graduación de licenciatura, Universidad del Azuay].
- Rios Philipps, L. M. (2026). Desarrollo psicomotor y cognitivo en niños de la Institución Educativa Pública 313, Chimbote, 2025 [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica Los Ángeles de

Chimbote. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/43436>

- Romero-Sánchez, E., Alcaraz-García, S., & Hernández-Pedreño, M. (2020). Desigualdades educativas y respuesta institucional: Una investigación desde la perspectiva territorial. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(1), 22–48. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8834>
- Román Núñez, N., & Román Sánchez, J. M. (2006). Atribuciones causales de los éxitos y fracasos escolares en niños de 3, 4 y 5 años. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 35-44.
- Saez Martinez, S. (2025). Procesos cognitivo-atencionales implicados en el test de Stroop. *bol.redipe* [Internet]. 2025 Jun. 30 [cited 2026 Jul. 3];14(7):168-80. Available from: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2277>
- Sánchez-Vincitore, L. V. (2025). Reseña del libro *Aprendizaje y desarrollo infantil: Aportes para las prácticas de enseñanza* [Reseña del libro *Aprendizaje y desarrollo infantil: Aportes para las prácticas de enseñanza*, por F. De León, A. L. Palombo Segredo, & A. Cuadro]. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(16), 67-73.
- STE-CLM. (s.f.). Por una educación inclusiva. Somos Pública.
- Suárez, P., & Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20), 173-198. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Swett Pincay, F.E., Bonilla Quintero, G.A., Honores Peralta, L.R., Pazmiño Días, D.A., Quishpe Gutiérrez, V.E. (2025). El uso de los pictogramas en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 4 a 5 años. *Revista Académica YACHAKUNA*, 2(2), 188-194. <https://doi.org/10.70557/2025.ychkn.2.2.p188-194>
- Tomalá, V., Pacheco, S., Mendoza, L., González, M., Tomalá, J. & Flores, E. (2025).

La implementación de recursos didácticos para fortalecer el desarrollo integral del niño en la infancia. Revista REG, Vol. 4 (Nº. 4), p.1625 -1650. DOI:10.70577/reg.v4i4.367.

UNICEF. (2023). Early childhood development: UNICEF vision for every child. United Nations Children's Fund. https://www.unicef.org/media/145336/file/Early_Childhood_Development_-_UNICEF_Vision_for_Every_Child.pdf

UNESCO. (s.f.). La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales. UNESDOC.

UNICEF. (s.f.). Cuidado para el desarrollo infantil. UNICEF.

UNICEF. (s.f.). Invertir en la primera infancia es invertir en el futuro de nuestra comunidad. UNICEF.

Vásquez Caicedo, V. (s.f.). Prácticas de crianza y su impacto en el desarrollo infantil en Lima Metropolitana. OBEPE. <https://obepe.org/cursos-uarm/practicas-de-crianza-y-su-impacto-en-el-desarrollo-infantil-en-lima-metropolitana/>

Vera Pasquel, K. de los Ángeles, Torres Rosero, M. F., Andrade Corella, I. R., Llano Ayala, M. de los Ángeles, & Toaquiza Naula, M. I. (2026). Plasticidad cerebral y desarrollo cognitivo: Implicaciones teóricas para las prácticas pedagógicas en la etapa de educación inicial. Ciencia Y Educación, 7(3), 134 - 144. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19503631>.

Vidarte Claros, J. A., & Orozco Lotero, C. I. (2015). Relaciones entre el desarrollo psicomotor y el rendimiento académico en niños de 5 y 6 años de una institución educativa de La Virginia (Risaralda, Colombia). Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 11(2), 190-204. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4061>

Vigotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press. (Obra original publicada en

1930-1934).

Veraksa, N., & Veresov, N. (2021). La investigación sobre el pensamiento dialéctico en la primera infancia. En N. Veraksa & S. Sheridan (Eds.), *Las investigaciones actuales sobre las teorías de Vygotsky en Educación Infantil: Los enfoques ruso y occidental* (R. Filella, Trad.; pp. 43-58). Ediciones Morata. (Trabajo original publicado en 2018).

Vigotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica*. (Obra original publicada en 1931).



Infancia y Desigualdad Socioeducativa:

DESARROLLO COGNITIVO Y PSICOMOTOR
EN LOS PRIMEROS AÑOS DE ESCOLARIDAD

SANDRA TATIANA ESTÉVEZ CHICA
GLADYS ESTHER PAREDES LOOR
INGRID JOHANNA SOLÓRZANO AVEIGA
PATRICIA ALEXANDRA VALENCIA RODRÍGUEZ
ALEXANDRA BARBARITA DOMÍNGUEZ CHÁVEZ
MARÍA MARÍBEL ZAMBRANO GARCÍA



El libro Infancia y desigualdad socioeducativa: desarrollo cognitivo y psicomotor en los primeros años de escolaridad surge de la necesidad de comprender cómo las condiciones de vida inciden en el desarrollo de capacidades fundamentales durante la primera infancia. Su propósito central es analizar, desde una perspectiva integral, la relación entre el desarrollo cognitivo, el desarrollo psicomotor y la desigualdad socioeducativa, reconociendo que las diferencias observadas en los primeros años de escolaridad no pueden ser interpretadas únicamente como expresiones individuales del niño, sino como resultado de una trama más amplia de oportunidades, mediaciones, recursos, vínculos y experiencias. La obra parte de una premisa esencial: el desarrollo infantil es un derecho y, al mismo tiempo, una responsabilidad compartida.

ISBN: 978-9942-626-54-7



9 789942 626547