



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES
Licenciatura en Psicopedagogía

“Trabajo interdisciplinario entre docentes y psicopedagogos para la estimulación temprana en niños/as de 3 a 5 años en el desarrollo de habilidades lingüísticas en escuelas de CABA”

Estudiante: Villarroel Ana Laura

Legajo: 25662

Director/es: Lic. Prof. Maria Florencia Perez Lugones

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en Psicopedagogía

2025

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: CABA 13/10/2025

Firma y aclaración del autor:  Villarroel Ana Laura

ÍNDICE

Resumen	4
Introducción	5
Definición del problema.....	5
Objetivos	6
Supuestos básicos	7
Estado del arte	8
Marco teórico	13
Método	27
Diseño	27
Participantes	27
Instrumento de recolección de datos	28
Procedimiento	28
Utilización del consentimiento informado	28
Resultados	29
Discusión	35
Conclusión	40
Aportes y contribuciones de la investigación	41
Limitaciones de la investigación	42
Líneas de investigación futura	42
Propuesta de intervención	43
Proyecto de intervención	44
Referencias	47
Anexos	51

Resumen

La presente investigación titulada, trabajo interdisciplinario entre docentes y psicopedagogos para la estimulación temprana en niños/as de 3 a 5 años en el desarrollo de habilidades lingüísticas en escuelas de CABA se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo con diseño descriptivo. Su finalidad consistió en explorar los conocimientos y apreciaciones docentes de Instituciones educativas estatales de nivel inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se planteó como objetivo principal indagar y describir los conocimientos que poseen los docentes sobre la estimulación temprana desde los 3 hasta los cinco años, respecto de la intervención psicopedagógica para el desarrollo de las habilidades lingüísticas. La muestra estuvo compuesta por 12 participantes, docentes de nivel inicial.

Los datos se recopilaron mediante entrevistas semiestructuradas y se analizaron utilizando análisis de contenido. Los resultados de esta investigación indicaron que la mayoría de las docentes tiene conocimientos sobre estimulación temprana, aunque con variaciones en profundidad y enfoque. Las definiciones proporcionadas por las docentes coinciden en reconocer la estimulación temprana como un conjunto de actividades planificadas para favorecer el desarrollo integral de los niños. Sin embargo, es importante explorar cómo estas definiciones se traducen en prácticas concretas en el aula.

Palabras clave: Estimulación temprana. Aprendizaje. Psicopedagogía.
Habilidades lingüísticas

INTRODUCCIÓN

Delimitación del Objeto de Estudio

El presente trabajo tiene como objetivo principal describir la importancia de la estimulación temprana en niños de 3 a 5 años para el desarrollo de habilidades lingüísticas desde una mirada psicopedagógica, teniendo en cuenta los conocimientos y apreciaciones de docentes del nivel inicial. Puntualmente este trabajo aborda los conceptos que tienen los docentes, a la hora de estimular a los niños y niñas en la primera etapa del desarrollo lingüístico, en su primera experiencia en el sistema educativo. Así como también, la importancia de la intervención psicopedagógica.

Se propone un estudio empírico de enfoque cualitativo, de alcance descriptivo acerca de los conocimientos y apreciaciones de los docentes, en el cual se investigará cómo conciben la estimulación temprana y de qué manera intervienen con los niños/as, en Instituciones Educativas Estatales de la Ciudad de Buenos Aires.

En relación al enfoque cualitativo, Hernandez Sampieri et al (2004) refiere que este enfoque se emplea cuando se investiga y analiza cómo las personas perciben y viven los acontecimientos que los rodean, enfocándose en sus perspectivas, interpretaciones y significados.

Para la investigación se utilizará como instrumento de recolección de datos, la entrevista semidirigida y semiestructurada a docentes del nivel inicial, específicamente a salas de 2, 3 y 5 años, teniendo como muestra un total de 12 participantes.

Planteo del problema

El punto de partida que da importancia a este trabajo radica en que resulta pertinente destacar los aportes que esta investigación realizará en el campo del saber científico, específicamente en el campo psicopedagógico, ya que es una temática relevante a la hora de observar el aprendizaje de los niños/as.

Según Véliz (2019), la estimulación temprana hace referencia a toda actividad dirigida a niños desde cero a seis años de edad con el propósito de fortalecer y desarrollar su potencial psicomotriz. Por su parte, Velásquez (2016) señala que la estimulación temprana logra impulsar el desarrollo psicomotor de los niños, permitiendo

la evolución cognitiva mediante actividades que van directas al aprendizaje futuro. Asimismo, Barreno y Macías (2015) resaltan que la estimulación busca alentar la habilidad innata que tienen los niños para aprender con facilidad, teniendo en cuenta los períodos sensitivos, lingüísticos y cognitivos. En este sentido, la estimulación temprana es una de las actividades implementadas en los niños para desarrollar su intelecto, debido a que por medio del estímulo aprenden, adquieren seguridad y confianza (Diamond y Ling, 2016).

Chomsky (1984) sostiene que el lenguaje es un espejo de la mente en un sentido profundo y significativo, es decir, es un producto de la inteligencia humana creado de nuevo en cada individuo mediante operaciones que se encuentran más allá del alcance de la voluntad o la conciencia. Asimismo, manifiesta que la capacidad del habla está determinada genéticamente, por lo que le atribuye a los niños un conocimiento innato respecto de las reglas lingüísticas y variaciones paramétricas; así como un conocimiento innato de los procedimientos que le permitirá hacer uso de las reglas de su lengua. Es por ello que, Chomsky (1984), refiere que el niño generará sus propias reglas lingüísticas a partir del análisis del habla que escucha a su alrededor.

Por su parte, Jiménez (2010) plantea que, para optimizar el desarrollo del lenguaje en el niño es imprescindible la intervención adulta ofreciendo una gran cantidad de estimulación, lo más adaptada y oportuna posible para ir produciendo un incremento progresivo del lenguaje.

Desde una mirada interdisciplinaria, los psicopedagogos forman parte del equipo profesional que puede intervenir en los procesos de planificación e implementación de la estimulación temprana.

De allí, surge el interés por investigar desde una mirada psicopedagógica, los conocimientos que tienen los docentes sobre la estimulación temprana a la hora de estimular desde el desarrollo de las habilidades lingüísticas, en Instituciones Estatales de la Ciudad de Buenos Aires. Es aquí donde surgen los siguientes interrogantes: ¿Cómo influye la intervención psicopedagógica en el trabajo interdisciplinario con los docentes, en relación a la estimulación temprana en las habilidades lingüísticas en niños de 3 a 5 años? ¿Qué conocimientos poseen los docentes a la hora de estimular a los niños de 3

a 5 años en el desarrollo de las habilidades lingüísticas? ¿Cuáles son las prácticas de estimulación que realizan los docentes? ¿De qué manera influye la estimulación en el proceso de aprendizaje?

Objetivos

Objetivo general

- Indagar y describir los conocimientos que poseen los docentes sobre la estimulación temprana desde los 3 hasta los cinco años, respecto de la intervención psicopedagógica para el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Objetivos específicos

- Analizar acerca de qué estrategias y métodos de estimulación temprana conocen e implementan los docentes, desde la importancia de la intervención psicopedagógica
- Caracterizar las estrategias implementadas, para favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas
- Analizar la importancia de la estimulación temprana desde la mirada psicopedagógica

Supuestos básicos de investigación

Según Hernandez Sampieri et al. (2014), los supuestos teóricos basados en los hechos y las consideraciones que se desarrollan en una investigación aportan premisas claves que permiten ampliar el conocimiento científico. En el caso de esta presente investigación, se plantean los siguientes supuestos:

- Los conocimientos y las apreciaciones que poseen los docentes acerca de la estimulación temprana favorecen al desarrollo de las habilidades lingüísticas en niños de 3 a 5 años, como así también, las prácticas de estimulación que realizan en su trabajo diario influyen en el proceso de aprendizaje en los niños.
- La importancia de la intervención psicopedagógica en el trabajo interdisciplinario con docentes, con el objetivo de la promoción, prevención y la detección temprana de alguna problemática en el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

ESTADO DEL ARTE

A continuación, se lleva a cabo una exploración de estudios recientes que sirvan de fundamento teórico y metodológico para la presente investigación.

Para comenzar, en Ecuador Coello Villa (2021) realizó un artículo titulado “Estimulación temprana y desarrollo de habilidades del lenguaje: Neuroeducación en la educación inicial en Ecuador”, referente a la neuroeducación para analizar los fundamentos neurológicos de programas de estimulación temprana orientados al lenguaje en niños de educación inicial. La investigación se realizó bajo un diseño mixto con 400 niños, utilizando la Escala Abreviada de Desarrollo de Ortiz para medir mejoras en lenguaje, motricidad y desarrollo socioafectivo. El objetivo de su investigación se basó en analizar los aspectos neurológicos y teóricos que fundamentan el programa de estimulación temprana en niños de educación inicial en Ecuador. Se observaron incrementos en las habilidades lingüísticas e integrales tras la intervención.

En los resultados, se indicó que, en la primera evaluación, se mantiene una estimación media, motricidad gruesa (56%), motricidad fina adaptativa (71%), audición y lenguaje (56%), personal social (57%) y desarrollo integral (62%); en la segunda evaluación también existió una estimación media, pero con incremento en sus porcentajes; además, se evidencia mejoras en cuanto al desarrollo socioafectivo, lingüístico y capacidades cognitivas. En la investigación se concluyó, que un adecuado uso e implementación de programas de estimulación temprana, garantizan el fortalecimiento de actividades cognitivas, ayudando a la estabilidad emocional del niño para desenvolverse en la sociedad.

Asimismo, en la región de Peru Bejar Figueroa et al. (2025) realizó una investigación titulada “El desarrollo del lenguaje en estudiantes del nivel preescolar”. Esta investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, basada en una revisión sistemática de 39 estudios. El objetivo fue analizar la influencia del lenguaje oral, la interacción social, el entorno y la afectividad. Los resultados evidenciaron que la estimulación temprana y el entorno sociocultural favorecen la adquisición del lenguaje, impactando el desarrollo cognitivo y académico. En esta investigación se concluyó que el desarrollo del lenguaje en la infancia está determinado por una combinación de factores biológicos,

socioculturales y afectivos. La implicación de los padres, la dinámica familiar, la interacción con el entorno y el acceso a herramientas tecnológicas influyen significativamente en la adquisición del lenguaje. La primera infancia es clave para fortalecer las habilidades lingüísticas.

Peñañiel Gaibor & Pérez Constante (2023), presentaron un programa para desarrollar las habilidades y destrezas del lenguaje desde un enfoque de neuroeducación en niños y niñas de educación inicial en Ecuador. La investigación se realizó bajo un enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo, el estudio empleó técnicas descriptivas e interpretativas basadas en el modelo cualitativo bajo el diseño fenomenológico, así como el análisis numérico de datos estadísticos basados en herramientas de estadística descriptiva. En el presente trabajo de investigación se concluyó que existe una fuerte correlación entre estímulos auditivos y sociales con el desarrollo integral.

La investigación llevada a cabo por Carrasco Campos & Calcina Mamani (2024), realizada en Perú y titulada “Estimulación temprana y lenguaje oral en los niños de 5 años de la institución educativa número 996 del distrito de san miguel, provincia de san román”. En el presente estudio de investigación el objetivo fue determinar cuál es la correlación entre la estimulación temprana con el lenguaje oral en los niños de cinco años. El método empleado en la investigación fue el hipotético deductivo dentro del enfoque cuantitativo. La recolección de datos se llevó a cabo mediante la observación, utilizando los siguientes instrumentos: una ficha para observar la Estimulación Temprana y otra ficha para observar el Lenguaje Oral. El resultado que más destaca es la presencia de una correlación positiva entre la estimulación temprana y el desarrollo del lenguaje oral en la muestra estudiada, lo cual confirma la hipótesis de investigación. Otro hallazgo de esta investigación sugiere que una mayor estimulación cognitiva en los niños está asociada con un mejor desarrollo de su lenguaje oral.

En otro estudio realizado en Venezuela, por Troya Ortiz & Marín Marcano (2022), titulado “Estimulación temprana en el desarrollo del lenguaje de hijos menores de 4 años de madres privadas de libertad”. En esta investigación se establece la relación entre la estimulación temprana y el desarrollo del lenguaje en menores de 4 años hijos de madres privadas de libertad, considerando la importancia de otorgar estímulos

apropiados que permitan un desarrollo adecuado, más aún si estos están expuestos a experiencias adversas como es tener una madre privada de libertad. La metodología propuesta fue una investigación correlacional, descriptiva, longitudinal, cuasi experimental de campo. Los autores de la investigación aplicaron el test de Denver II para obtener el nivel de desarrollo de 60 infantes, quienes viven con sus madres en los centros de rehabilitación social. Los resultados obtenidos arrojaron que los niños tenían un nivel de desarrollo dudoso, anormal de lenguaje. Así, se realizó actividades de estimulación temprana por un lapso de tiempo, esto permitió probar que la estimulación temprana favorece el desarrollo del lenguaje. Finalmente, los resultados obtenidos de la investigación concluyeron que las actividades planificadas, estructuradas de estimulación temprana se relacionan con el desarrollo óptimo del lenguaje.

Orna Quintanilla et al. (2025), publicaron en la revista Latinoamericana de ciencias y humanidades de Asunción, Paraguay, el artículo, "Estrategias de estimulación del lenguaje en la primera infancia". El presente trabajo de investigación tiene como objetivo exponer estrategias tradicionales de estimulación del lenguaje en la primera infancia y analizar los resultados de las evaluaciones realizadas en niños de 1 a 3 años en Ambato, Ecuador, utilizando la escala de desarrollo de Nelson Ortiz y el cuestionario de MacArthur. Estos instrumentos evalúan un conjunto de aspectos que manifiestan los niños para entender la acción pre lenguaje, la gramática, el vocabulario y el lenguaje con estrategias como los juegos, canto, cuentos y bailes entre otros. La metodología utilizada fue el enfoque cuantitativo estadístico. Como resultados se evidencio la importancia de intervenciones tempranas y efectivas para apoyar el desarrollo del lenguaje y comunicación en los niños. La implementación de estrategias adecuadas serán esenciales para mejorar sus habilidades del lenguaje y promover un desarrollo óptimo. Se concluye entonces que es fundamental desarrollar e implementar programas de intervención que incluyan actividades de estimulación del lenguaje más frecuentes y variadas, como el uso de música, la narración de cuentos, y la participación en juegos interactivos. Estas estrategias no solo mejorarán el desarrollo del lenguaje de los niños, sino que también contribuirán a su desarrollo emocional y social.

Puetate & Mendieta (2022), en Perú publicaron el artículo “Expresión oral en niños de nivel inicial en Hispanoamérica: una revisión sistemática”, con el objetivo de analizar las publicaciones existentes en Hispanoamérica durante el periodo 2020-2024, sobre la expresión oral en niños de nivel inicial. El presente trabajo de investigación, metodológicamente realizó una revisión sistemática, siguiendo la propuesta prisma para la selección de los artículos. La cantidad final de trabajos estuvo constituida por 27 estudios extraídos de las bases de datos Dialnet, Scielo, Ebsco y Google Académico, siendo Ecuador el país con mayor representación, seguido de Perú y Cuba, con predominancia de enfoques cualitativos. Los resultados indicaron que las estrategias más efectivas para mejorar la expresión oral en niños de preescolar incluyen el uso de juegos, cuentos infantiles, música, pictogramas y herramientas virtuales, las cuales fomentan la creatividad y la interacción verbal. Se concluye entonces que las intervenciones tempranas previenen dificultades en la articulación, comprensión y uso del lenguaje, así como la presencia de trastornos del lenguaje en los niños.

Otro estudio que hace referencia al tema, llevado a cabo en Ecuador por Vélez y Meza (2025), titulado “Estrategias de intervención temprana para fomento del desarrollo del lenguaje en niños de educación inicial”. Este estudio tiene como objetivo desarrollar estrategias de intervención temprana para abordar los desafíos en fonología, articulación y uso del lenguaje mediante la colaboración entre docentes y padres. La metodología utilizada fue descriptiva, incluyó la evaluación diagnóstica utilizando la prueba PLON (Prueba de Lenguaje Oral Navarra) y entrevistas a docentes, directores y encuestas a padres de familia. Los resultados obtenidos en este trabajo de investigación, evidenciaron la importancia de actividades como la lectura compartida, los juegos de roles y los ejercicios de articulación para mejorar la expresión verbal y el vocabulario. Las autoras concluyeron que la intervención temprana, apoyada por un entorno familiar y escolar colaborativo, es esencial para un desarrollo integral y significativo del lenguaje en los niños. Es necesario implementar de manera continua estas estrategias para garantizar un avance efectivo y sostenible en sus habilidades lingüísticas.

Ramírez et al. (2024) en su investigación de enfoque cualitativo. Implementación de técnicas de estimulación temprana en la integración social: estudio de caso en universidad Ecuatoriana, sostienen como objetivo la implementación de técnicas de estimulación temprana en comunidades vulnerables de Ecuador, para mejorar el

desarrollo integral de niños menores de tres años. Los resultados de la investigación demostraron que la intervención de estimulación temprana tiene un impacto positivo en el desarrollo de los niños, ya que favorece sus habilidades motoras, el reconocimiento de su entorno y la capacidad de comunicarse de manera efectiva. Además, la participación de los cuidadores fue fundamental para consolidar los logros obtenidos, destaca la importancia de su rol en el proceso de crecimiento infantil. Entonces se concluye, que la estimulación temprana está consolidada como una herramienta fundamental para el desarrollo infantil, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Además, la intervención subraya la necesidad de involucrar a los cuidadores en el proceso de aprendizaje, dado su rol esencial en el acompañamiento del niño.

Por su parte, Coello Villa (2021) realiza una investigación titulada “La neuroeducación y el desarrollo cognitivo en la educación infantil”, llevada a cabo en Ecuador, en donde se plantea como objetivo de la investigación, develar la relevancia de la neuroeducación en actividades relacionadas con la estimulación temprana, para el desarrollo de habilidades y destrezas lingüísticas en niños/as de educación inicial. La investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo en la aplicación de la técnica de revisión documental. Se procedió a realizar una búsqueda sistemática de publicaciones científicas, académicas y documentos relevantes que abordan los temas de neuroeducación y desarrollo cognitivo en educación infantil (niños de 0 a 6 años de edad) en el contexto Ecuatoriano. La autora destaca que los resultados indican que un adecuado uso e implementación de programas de estimulación temprana con enfoque neuroeducativo, mejoran las habilidades lingüísticas y cognitivas de niños preescolares, y que las estrategias neuroeducativas se vuelven más significativas y motivadoras para el aprendizaje de áreas como la matemática. Como conclusión sostiene que una estimulación temprana diseñada bajo principios neuro educativos puede fortalecer competencias lingüísticas y socioemocionales, facilitando la estabilidad emocional de los niños y su desarrollo integral en un contexto educativo formativo.

MARCO TEÓRICO

La infancia

La noción de infancia no siempre existió como se la concibe actualmente. Ariès (1987), en su análisis histórico, muestra que en la Edad Media los niños eran considerados “adultos en miniatura”, sin una diferenciación clara de etapas, lo que evidencia que la infancia es una construcción social e histórica. En el contexto latinoamericano, Carli (2006) señala que la infancia está atravesada por instituciones como la escuela, la familia y el Estado, que configuran las condiciones de socialización y desarrollo. Dubet (2006) destaca que la infancia está sujeta a cambios sociales e institucionales, por lo que debe reconocerse como una construcción histórica y contextual, lejos de ser una etapa universal y homogénea. De manera complementaria, Valsiner (2007) resalta que la socialización y la experiencia infantil son procesos culturalmente mediados, y que la infancia se experimenta de manera diversa según los contextos familiares, sociales y económicos. UNICEF (2005, 2019) subraya que la infancia constituye un período vital para el desarrollo integral, enmarcado en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), y que debe garantizarse la protección, participación y educación de calidad de todos los niños y niñas, sin discriminación alguna.

Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, Piaget (1972) ubica la infancia como una etapa clave en la construcción activa del conocimiento. A través de la interacción con el entorno y del juego, los niños desarrollan estructuras cognitivas que les permiten comprender progresivamente el mundo que los rodea. Mientras Piaget enfatiza la construcción individual del conocimiento, Vygotsky (1978) resalta el papel del contexto social y la interacción con adultos y pares más capacitados, quienes mediante procesos de *andamiaje* facilitan el avance dentro de la Zona de Desarrollo Próximo. Montessori (1970) agrega que los periodos sensibles de la infancia permiten que la estimulación temprana potencie el desarrollo cognitivo, motor y socioemocional, especialmente cuando el entorno está preparado, seguro y adaptado a las necesidades del niño. Dewey (1916) complementa esta visión al destacar que los niños aprenden activamente a través de la exploración y la experiencia en interacción con su entorno.

El juego, considerado por Pellegrini (2009) y Vygotsky (1978) como un elemento central del aprendizaje, permite que los niños desarrollen creatividad, habilidades sociales, cooperación y regulación emocional. Las actividades lúdicas estructuradas y significativas no solo potencian el desarrollo cognitivo, sino que fomentan la construcción de vínculos afectivos seguros y la autorregulación emocional, contribuyendo a un desarrollo integral desde la primera infancia.

Desde la perspectiva psicoanalítica, Schejtman (2005) sostiene que la primera infancia constituye un período de gran potencialidad, donde las interacciones tempranas con las figuras parentales son decisivas en la constitución subjetiva y en la regulación afectiva. La función de los cuidadores no se limita al cuidado físico, sino que implica la creación de un ambiente psíquico que habilita al niño a simbolizar, comunicarse y vincularse con el entorno. Winnicott (1971), por su parte, aporta una mirada centrada en el desarrollo emocional, destacando la importancia de un entorno suficientemente bueno, donde la contención y el apoyo afectivo permiten al niño explorar, jugar y construir un sentido de identidad y autonomía.

Erikson (1963) plantea que la infancia constituye un período crucial para la construcción de la confianza básica y de la autonomía, donde las experiencias tempranas con los cuidadores influyen en la seguridad emocional y en la capacidad de relacionarse con otros. Este enfoque se complementa con la neurociencia, donde Shonkoff y Phillips (2000) y Coello (2021) destacan que los primeros años de vida representan una ventana crítica de desarrollo cerebral, en la que la calidad de las interacciones y la estimulación temprana moldean estructuras cognitivas y socioemocionales, impactando el aprendizaje futuro y la autorregulación. Estas investigaciones muestran cómo la plasticidad cerebral infantil permite optimizar habilidades cognitivas, lingüísticas, motrices y afectivas a través de entornos enriquecidos y experiencias significativas.

La infancia también es un período clave para la *resiliencia*. Masten (2014) plantea que los niños poseen capacidades adaptativas que les permiten enfrentar adversidades, siempre que cuenten con contextos protectores y relaciones seguras. Esto refuerza la importancia de la intervención temprana, tanto familiar como educativa, para potenciar recursos internos y prevenir dificultades futuras.

En el plano socioemocional, la infancia se caracteriza por la formación de vínculos afectivos seguros, esenciales para el bienestar y la adaptación del niño. Baeza (2010) subraya que la relación entre familia y escuela influye directamente en la motivación, la autoestima y la seguridad emocional. Amaya (2010) sostiene que cada sujeto debe ser considerado un ser en el presente, con su singularidad y complejidad, construyendo conocimiento a través de la experiencia y la interacción con su entorno.

El contexto social y cultural influye de manera decisiva en el desarrollo infantil. Bronfenbrenner (1979) propone un enfoque ecológico, donde distintos niveles del entorno, desde la familia y la escuela hasta la cultura y las políticas sociales, impactan en la construcción de competencias cognitivas, sociales y emocionales. Valsiner (2007) enfatiza que la infancia está mediada por la cultura y que los significados atribuidos al aprendizaje y a la socialización varían según el contexto. Esta perspectiva subraya la necesidad de considerar a los niños como agentes activos en su desarrollo, situados en entornos complejos que interaccionan entre sí.

En síntesis, la infancia constituye un período integral, multidimensional y situado en contexto, en el que interactúan factores históricos, cognitivos, emocionales, sociales, culturales y neurobiológicos. La comprensión de la infancia desde estas múltiples perspectivas resalta la importancia de generar entornos afectivos, estimulantes y seguros, que favorezcan la exploración, el aprendizaje y la construcción de la subjetividad. Asimismo, establece la base para intervenciones educativas y psicopedagógicas efectivas, garantizando un desarrollo pleno y sostenido a lo largo de la vida, respetando la diversidad y los derechos de cada niño y niña.

Estimulación temprana

La estimulación temprana se entiende como un conjunto de acciones dirigidas a proporcionar al niño experiencias que favorezcan el desarrollo pleno de su potencial físico, cognitivo, emocional y social desde los primeros años de vida. Montenegro (1978) la concibe como intervenciones orientadas a proporcionar al niño las experiencias necesarias para desarrollar al máximo su potencial psico-físico-social. En un enfoque similar, Martínez Mendoza (2000) resalta que la estimulación temprana se realiza

mediante intervenciones educativas organizadas, diseñadas para potenciar el desarrollo integral del niño.

DeMause (1982) enfatiza que una buena educación requiere de los adultos responsables padres y cuidadores gran cantidad de tiempo, energía y diálogo, especialmente en los primeros años, ya que ayudar a un niño a alcanzar sus objetivos cotidianos implica responder continuamente a sus necesidades. Así, la estimulación temprana no solo depende del entorno familiar, sino que también involucra al ámbito educativo, donde docentes y profesionales pueden reforzar estas experiencias iniciales.

Investigaciones de DeBaryshe, Binder y Buell (como se cita en Manzano Aragüéz & Arrebola, 2017) evidencian que el contexto familiar desempeña un rol fundamental en la alfabetización inicial y en el desarrollo de habilidades lingüísticas y preescolares. La calidad de la interacción diádica temprana, el diálogo entre el niño y los adultos, incide directamente en la evolución del lenguaje y en la preparación para futuros aprendizajes.

Medina Salas (2002) describe la estimulación temprana como un conjunto de acciones repetitivas, sistemáticas y continuas que potencian la motricidad gruesa y fina, la comunicación, la cognición, la creatividad y las habilidades adaptativas del niño. Asimismo, subraya que durante los primeros años de vida el cerebro presenta una elevada plasticidad, por lo que aprovechar esta etapa mediante experiencias significativas contribuye a prevenir déficits biológicos, psicológicos o sociales y a optimizar el desarrollo integral.

Campos (2010) enfatiza que la primera infancia constituye la etapa más crítica del desarrollo humano, ya que todo lo que ocurra en ella influirá directamente en los aprendizajes futuros y en la adquisición de habilidades sociales, emocionales, cognitivas, senso-perceptivas y motoras. Desde la gestación, el cerebro comienza a establecer mecanismos celulares que sentarán las bases para el aprendizaje; las conductas maternas, como la nutrición, el cuidado emocional y las experiencias sensoriales, impactan directamente en este proceso. Tras el nacimiento, el desarrollo cerebral es gradual y depende de la interacción positiva entre factores genéticos y ambientales, favoreciendo la formación de sinapsis neuronales y el desarrollo de habilidades cognitivas, motoras y comunicativas.

Desde la perspectiva de autores como Piaget (1972) y Vygotsky (1978) señalan que la estimulación temprana debe involucrar experiencias activas, significativas y socialmente mediadas. Piaget destaca la importancia de la interacción con el entorno para la construcción del conocimiento, mientras que Vygotsky enfatiza el rol del lenguaje y la mediación social en la internalización de procesos cognitivos y en la adquisición de habilidades complejas.

En este sentido, autores como Bronfenbrenner (1979) proponen la teoría ecológica del desarrollo, que destaca la influencia de los diferentes sistemas ambientales, como la familia, la escuela y la comunidad, en el desarrollo infantil. Esta perspectiva subraya la importancia de crear entornos enriquecidos que favorezcan el aprendizaje y el bienestar del niño desde una visión holística.

Perspectiva desde las neurociencias sobre estimulación temprana

La neurociencia aporta evidencia fundamental sobre la importancia de la estimulación temprana en el desarrollo cerebral. Estudios muestran que los primeros años de vida corresponden a un período de alta plasticidad neuronal, donde las experiencias del niño influyen directamente en la formación y fortalecimiento de las conexiones sinápticas (Shonkoff & Phillips, 2000). La exposición temprana a estímulos variados sensoriales, lingüísticos, motores y sociales promueve la activación de redes neuronales, y favorece el desarrollo de funciones ejecutivas, la memoria de trabajo, la atención y la regulación emocional (Diamond, 2013).

La estimulación multisensorial temprana, que combina actividades motoras, auditivas, visuales y socioemocionales, optimiza la conectividad cerebral y puede incrementar la capacidad de aprendizaje futuro (Gopnik, 2020). Asimismo, la neurociencia destaca que la interacción afectiva con los cuidadores y la comunicación verbal constante generan un entorno enriquecido que fortalece las vías neuronales relacionadas con el lenguaje, la cognición y las habilidades socioemocionales (Nelson et al., 2019).

Terzaghi (2000) subraya la relación entre la estimulación precoz y el desarrollo cerebral, destacando que las experiencias tempranas proporcionadas por la familia y la escuela son determinantes para la organización neuronal y el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en la primera infancia. Desde esta perspectiva, la

estimulación temprana se concibe como un proceso integral que articula educación, cuidado afectivo y desarrollo neurológico

En síntesis, la estimulación temprana es esencial para el desarrollo integral del niño y debe considerarse desde un enfoque multidimensional, que integra la participación familiar, escolar y comunitaria, las experiencias significativas y la evidencia neurocientífica. De esta manera los primeros años de vida pueden ser aprovechados de manera óptima para favorecer aprendizajes, competencias cognitivas, emocionales, sociales y motoras, sentando las bases para un desarrollo pleno a lo largo de la vida.

Habilidades lingüísticas

Las habilidades lingüísticas comprenden un conjunto de destrezas esenciales para la comunicación efectiva, entre las cuales se incluyen la comprensión auditiva, la expresión oral, la lecto-escritura emergente y la interacción oral y escrita (Anaya Reig & Calvo Fernández, 2019). Estas habilidades no solo abarcan el sistema estructural del lenguaje, fonología, morfosintaxis y léxico, sino también su dimensión funcional en contextos reales de uso, lo que permite al sujeto participar de manera efectiva en situaciones comunicativas.

Flores (2018) señala que estas destrezas permiten no solo producir y comprender el habla, sino sostener una comunicación adecuada y fluida, mientras que Jaén y Flores (2020) destacan que el dominio de estas habilidades facilita la organización del pensamiento, la expresión del mundo interior y la interacción con el entorno. En este marco, la competencia gramatical, que implica el conocimiento de las reglas formales del idioma, y la competencia sociolingüística, que moviliza normas sociales y contextos comunicativos, se constituyen como dimensiones esenciales para la estimulación lingüística desde la psicopedagogía.

Guerrero Macías (2018) agrega que las habilidades lingüísticas permiten comunicarse, escuchar, hablar, leer y escribir de manera apropiada, independientemente del tipo de situación, destacando su carácter integrador y funcional. De manera complementaria, Chiriboga (como se cita en Sánchez Suellen & Parrales, 2019) clasifica las habilidades lingüísticas en receptivas; escuchar y leer, orientadas a recibir y comprender mensajes y productivas o expresivas; hablar y escribir, orientadas a

comunicar ideas correctamente, estableciendo una distinción clara entre la recepción y producción del lenguaje.

Ártica Zárate (2013) considera al lenguaje como un instrumento del pensamiento y un medio de comunicación que involucra tanto los procesos productivos como receptivos. Por ello, la adquisición y estimulación temprana de estas habilidades en Educación Inicial resulta crucial, ya que contribuye al desarrollo de la discriminación fonémica, la motricidad fina, la maduración visual y auditiva, y la coordinación de diversas funciones cognitivas implicadas en la lectura y la escritura.

De los Heros (como se cita en Sánchez Suellen & Parrales, 2019) resalta que las habilidades lingüísticas permiten interpretar y comprender la realidad a través de textos orales y escritos, organizar y autorregular el pensamiento, y comunicarse de manera efectiva en diferentes contextos. En línea con esto, Sánchez Suellen & Parrales (2019) enfatizan que estas habilidades deben ser fomentadas desde la primera etapa de escolarización, ya que impactan directamente en la conciencia fonológica, la memoria funcional, la atención y el desarrollo del razonamiento necesario para la comprensión lectora y la producción textual.

Desde una perspectiva cognitiva, Chomsky (1965) introduce la distinción entre competencia lingüística, entendida como el conocimiento implícito de las reglas gramaticales de una lengua, y actuación lingüística, que se refiere al uso real del lenguaje en situaciones concretas. Esta distinción destaca la capacidad innata del ser humano para generar y comprender un número infinito de oraciones, incluso aquellas que nunca ha escuchado antes.

Por otro lado, Hymes (1972) amplía esta visión al introducir el concepto de competencia comunicativa, que no solo abarca la competencia lingüística, sino también la competencia sociolingüística, estratégica y discursiva. Según Hymes, la competencia comunicativa implica saber cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma; es decir, la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos, sino también socialmente apropiados.

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky, el lenguaje desempeña un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento y la cognición. Vygotsky (1978) sostiene que el lenguaje es una herramienta mediadora en la construcción del conocimiento,

permitiendo la interacción social y la internalización de procesos cognitivos. En este sentido, las habilidades lingüísticas son esenciales para la organización del pensamiento, la expresión del mundo interior y la relación con el entorno.

Además, investigaciones recientes han destacado la importancia de las habilidades lingüísticas en el desarrollo de la conciencia fonológica, la memoria funcional, la atención y el razonamiento necesario para la comprensión lectora y la producción escrita, especialmente en las primeras etapas de escolarización (Sánchez Suellen & Parrales, 2019).

Dimensiones, desarrollo y aplicaciones de las habilidades lingüísticas

El estudio de las habilidades lingüísticas no se limita a su dominio básico, sino que también considera su relación con otros aspectos del desarrollo cognitivo y social. Desde la perspectiva del aprendizaje, estas habilidades impactan directamente en la adquisición de conocimientos: la conciencia fonológica y la decodificación lectora facilitan la alfabetización inicial; la comprensión auditiva sostiene el aprendizaje de contenidos académicos; y la expresión oral y escrita permite organizar y exteriorizar el pensamiento, favoreciendo la metacognición y la autorregulación.

Desde un enfoque neuropsicológico, el desarrollo del lenguaje está estrechamente ligado al funcionamiento cerebral. Estructuras como la corteza prefrontal y los lóbulos temporales, así como las áreas de Broca y Wernicke, son esenciales para la producción y comprensión del lenguaje. La estimulación temprana favorece la formación de conexiones neuronales eficientes, potenciando no solo las habilidades lingüísticas, sino también la memoria de trabajo y otras funciones cognitivas complejas (Diamond, 2013).

El contexto sociocultural también juega un rol fundamental. El aprendizaje del lenguaje se construye a través de la interacción social con adultos y pares, mediante la adquisición de competencias comunicativas y la internalización de normas culturales, estrategias de resolución de problemas y valores sociales (Vygotsky, 1978; Rogoff, 2003).

Más allá de las habilidades básicas, el desarrollo de la pragmática lingüística permite al individuo adaptarse a distintos registros y contextos, comprender inferencias,

ironías y matices culturales, y negociar significados en conversaciones complejas o situaciones de conflicto.

La estimulación temprana mediante estrategias psicopedagógicas como la narración de cuentos, juegos de palabras, ejercicios de conciencia fonológica y actividades de escritura guiada fortalece tanto la producción como la comprensión del lenguaje y contribuye a prevenir dificultades de aprendizaje y retrasos en la lectoescritura (Whitehurst & Lonigan, 2001).

En síntesis, las habilidades lingüísticas constituyen un conjunto integrado de competencias cognitivas, sociales y comunicativas que permiten al individuo comprender, producir y utilizar el lenguaje de manera efectiva. Su desarrollo temprano y sistemático es fundamental para el aprendizaje académico, la interacción social y el crecimiento cognitivo del niño.

Lenguaje y subjetividad

El lenguaje constituye una habilidad fundamental que permite al individuo comunicarse, relacionarse con los demás y adquirir conocimientos sobre el entorno. Además, facilita el desarrollo del pensamiento, la expresión de habilidades sociales y funciona como regulador de las emociones y la conducta. Durante la primera infancia, se considera un recurso esencial para la construcción del pensamiento, mientras que en la vida adulta continúa siendo la principal herramienta para procesar y organizar ideas (Maggio, 2020).

Piaget (1976) sostiene que el lenguaje no surge de manera aislada, sino que está estrechamente vinculado a la evolución del pensamiento y a las estructuras cognitivas propias de cada etapa. En la etapa preoperacional (2 a 7 años), los niños adquieren la habilidad simbólica, donde pueden representar objetos mediante palabras, gestos o imágenes, lo que impulsa el juego simbólico. Con el avance hacia las operaciones concretas, el lenguaje se enriquece, posibilitando una comunicación más socializada y el desarrollo de habilidades narrativas, lo que amplía sus formas de interacción y comprensión del mundo.

En contraste, Vygotsky (1984) enfatiza el carácter interpsicológico del aprendizaje mediante su concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP). Desde esta perspectiva,

el niño, guiado por adultos o pares más capaces, puede superar sus límites individuales y ampliar tanto su lenguaje como su pensamiento. El autor también explica cómo el habla privada, inicialmente expresada en voz alta y luego internalizada, convierte al lenguaje en un instrumento de regulación emocional y cognitiva.

En esta misma línea, Bruner (1983) introduce el concepto de *andamiaje*, entendido como el apoyo que un adulto o par más competente ofrece al niño para que pueda resolver una tarea o alcanzar un nivel de desempeño lingüístico que no lograría por sí solo. Este acompañamiento, que se retira progresivamente a medida que el niño adquiere mayor autonomía, resulta fundamental en la adquisición y uso del lenguaje, ya que proporciona un marco de interacción seguro y estructurado. Desde esta perspectiva, el lenguaje se construye en un proceso dialógico donde el entorno social cumple un rol insustituible, no sólo para transmitir significados, sino también para generar condiciones que habiliten al niño a apropiarse de ellos.

Por su parte, Schlemenson (2004) destaca al lenguaje como una herramienta simbólica fundamental para la construcción de la subjetividad en el ámbito escolar. El diálogo, la narración, la lectura y la escritura son modos esenciales de apropiación subjetiva del lenguaje, capaces de abrir espacios simbólicos que vinculan al niño con otros, con el conocimiento y con su propia historia vital. Asimismo, propone la narrativa como una actividad terapéutica que convierte al niño en autor y experto de su relato, ofreciendo vías simbólicas para expresar miedos, deseos y conflictos, y favoreciendo construcciones más complejas de sí mismo.

Posteriormente, Schlemenson (2011) sostiene que los primeros vínculos emocionales y estéticos en la infancia son clave para el surgimiento de procesos simbólicos y de construcción del lenguaje. El afecto, el placer emocional y el contexto subjetivo constituyen pilares sobre los que se edifica la comunicación. Estimular el lenguaje, desde esta perspectiva, no implica únicamente promover habilidades comunicativas, sino también facilitar la formación de la identidad, la creatividad y el posicionamiento de cada niño como sujeto hablante.

En esta línea, la autora (2004) también subraya que el lenguaje es un complemento indispensable para la neuroeducación, ya que lo concibe como un discurso subjetivo que articula historia, emociones y encuentro con otros. Cada acto de narrar o conversar en

el aula constituye, así, una dotación de sentido e identidad de cada sujeto, más allá del mero desarrollo funcional del lenguaje. Esto sugiere que estimular el lenguaje en los niños significa mucho más que enseñar vocabulario o estructuras sintácticas: implica fomentar la capacidad de nombrar su mundo interior, construir sentido y ubicarse como autores de su propia historia.

En esta línea, Bruner (1997) destaca que el lenguaje cumple una función narrativa esencial, ya que permite al niño organizar experiencias, construir significados y dar coherencia a su mundo interno. Desde otra perspectiva, Habermas (1987) lo concibe como un medio para la acción comunicativa y la construcción de consensos intersubjetivos, reforzando su papel en la interacción social. De manera complementaria, Luria (1984) subraya que el lenguaje constituye un instrumento central de autorregulación de la conducta, enlazando procesos cognitivos y emocionales.

Más recientemente, Tomasello (2003) sostiene que la adquisición del lenguaje se explica a partir de la intencionalidad compartida y la interacción cooperativa, lo que confirma la importancia del contexto social y afectivo en su desarrollo. A su vez, las neurociencias aportan evidencias significativas: Kuhl (2010) demostró cómo la exposición temprana al lenguaje y la calidad de las interacciones favorecen la percepción de sonidos y la adquisición fonológica, mientras que Dehaene (2018) mostró que la lectura reorganiza profundamente los circuitos cerebrales, potenciando nuevas formas de procesamiento simbólico.

Finalmente, al integrar esta visión subjetiva con los fundamentos de la neuroeducación, Coello (2021) evidencia que los estímulos estructurados basados en el funcionamiento cerebral generan mejoras lingüísticas, afectivas y cognitivas. De esta manera, se reconoce tanto la función simbólica y emocional del lenguaje como sus bases neurobiológicas en la plasticidad infantil. Así, el lenguaje emerge como una experiencia integral, en la que lo cerebral y lo subjetivo se encuentran para potenciar la expresión, el vínculo y la autorreflexión del niño.

Intervenciones psicopedagógicas

La psicopedagogía se concibe como una disciplina que comprende la relación entre lo psicológico y la subjetividad del sujeto, considerando el contexto educativo, social y cultural de manera integral (Müller, 1990). Su objetivo principal es comprender las

características del proceso de aprendizaje humano, incluyendo cómo se aprende, cómo varía a lo largo del desarrollo y cómo los diversos factores pueden influir en él. Además, busca identificar, abordar y prevenir dificultades en el aprendizaje, promoviendo procesos de enseñanza-aprendizaje significativos para los participantes.

Müller (2000) enfatiza que la psicopedagogía es una interdisciplina que configura una praxis en la que encontramos personas aprendiendo en distintos momentos de sus vidas: en la escuela, la universidad, cursos de posgrado, en el trabajo, la familia, los medios de comunicación y el tiempo libre. La autora señala que los profesionales del área deben comprender que sus acciones impactan en el otro, reconocer las estructuras de aprendizaje y sus posibles alteraciones, poseer actitud investigadora y considerar aspectos que trascienden lo teórico.

En esta línea, Filidoro (2016) destaca que el rol del psicopedagogo puede orientarse hacia una descripción precisa y controlada del otro (niños, padres, docentes, instituciones), o bien dejar espacio para la emergencia de la novedad, que cuestione sus saberes y lo impulse a reorganizar sus categorías de conocimiento. Pensar la psicopedagogía como disciplina del aprendizaje implica reconocer la influencia de la psicología como ciencia madre y la necesidad de un enfoque interdisciplinario que considere la complejidad del aprendizaje humano.

Fernández (2000) sostiene que aprender implica abrirse al preguntar y al preguntarse, articulando tres instancias: desconocimiento, conocimiento y deseo de conocer. En relación con la intervención psicopedagógica, Fernández (2007) propone construir espacios subjetivos y objetivos donde la autoría del pensamiento sea posible. La intervención psicopedagógica comprende un conjunto de acciones profesionales realizadas en contextos educativos y de salud, con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes, prevenir dificultades y promover el desarrollo integral del sujeto. Cuando surgen problemas de aprendizaje, se realizan acciones de asistencia orientadas no al síntoma, sino a movilizar modalidades de aprendizaje más eficaces.

Desde esta perspectiva, el psicopedagogo actúa en distintos ámbitos, utilizando saberes, enfoques metodológicos y principios teóricos que permiten llevar a cabo acciones preventivas, correctivas o de apoyo. Müller (1990) destaca la necesidad de un

enfoque interdisciplinario que integre pedagogía, psicología, psiquiatría y otras ciencias para intervenir de manera efectiva en diversos contextos.

Por otra parte, Ibáñez López, Mudarra Sánchez y Alfonso Ibáñez (2014) señalan que es fundamental considerar variables personales (físicas, intelectuales, psicológicas, afectivas y conductuales), contextuales sociofamiliares (positivos o alterados) y biológicas/orgánicas, como factores de riesgo prenatales, para planificar la intervención. Además, Sanchiz Ruiz (2009) describe tres niveles de intervención: primaria (prevención antes de que surja el problema), secundaria (actuación frente a la aparición del problema) y terciaria (tratamiento y rehabilitación ante un problema ya desarrollado).

Por último, Pearson (2022) destaca que cualquier dificultad es susceptible de intervención, ya que las personas poseen múltiples recursos para superar obstáculos. Subraya la importancia de enfocarse en los procesos cognitivos, el desarrollo de habilidades y estrategias compensatorias, utilizando evidencia científica actualizada y programas basados en resultados de investigación. Según la autora, la labor del psicopedagogo consiste en revelar las necesidades del sujeto y ofrecer herramientas que le permitan alcanzar su máximo potencial de aprendizaje, más allá de sus dificultades.

Recientes estudios destacan la importancia de integrar enfoques contemporáneos de inclusión educativa y neuroeducación en la intervención psicopedagógica. González-Monteagudo y Melero (2015) subrayan que los profesionales deben adaptar sus estrategias a la diversidad funcional, cultural y socioemocional de los sujetos, mientras que Reig y Castejón (2018) proponen fomentar el aprendizaje autónomo mediante el desarrollo de habilidades metacognitivas y estrategias de autorregulación. Asimismo, la evidencia neurocientífica aportada por Coello (2021) y Tokuhama-Espinosa (2011) permite optimizar la memoria, la atención y la motivación, fortaleciendo un aprendizaje integral y contextualizado. Finalmente, Cazden (2001) resalta que la interacción y el lenguaje en contextos educativos constituyen herramientas esenciales para la construcción del conocimiento, reforzando la dimensión social y colaborativa de la intervención

En definitiva, la intervención psicopedagógica se configura como un campo complejo que integra prevención, diagnóstico, tratamiento y promoción de aprendizajes,

reconociendo la singularidad de cada sujeto y su contexto. Su carácter interdisciplinario y dinámico permite no solo abordar dificultades, sino también potenciar recursos, desplegando así un enfoque centrado en el desarrollo integral del individuo

MÉTODO

Diseño de estudio

Este trabajo se trata de un estudio cualitativo, el cual se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. Como enuncia Hernández Sampieri et al (2016) el enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos.

Esta metodología se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados. (Hernández Sampieri, 2016).

Asimismo, se trata de un estudio de alcance descriptivo, dado que los estudios descriptivos se utilizan para recopilar, resumir y presentar datos de manera objetiva, sin realizar manipulaciones o inferencias causales. En otras palabras, se busca describir las características o fenómenos que se presentan en una población o muestra específica (Hernández Sampieri et al., 2014). El trabajo aspira a explicar las relaciones entre la caracterización de las variables extraídas del rastreo bibliográfico y el análisis de la información y la elaboración de conclusiones.

Participantes- Muestra

Debido a que la investigación corresponde a un método cualitativo, la muestra será no probabilística homogénea. Con respecto a este tipo de muestra homogénea, Hernández Sampieri et al. (2014) menciona que las unidades que se seleccionan tienen perfil, características o rasgos similares. El objetivo de las mismas es centrarse en el tema para investigar y destacar sucesos o episodios en un grupo social determinado.

Asimismo, el autor sostiene que en este caso la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un medio natural y en relación con su contexto, además sostiene que la elección no depende de la probabilidad, sino de motivos vinculados con aspectos de la investigación o con objetivos y decisiones del investigador.

La muestra estará conformada por 12 participantes, que ejercen el rol docente en la actualidad, en Instituciones educativas de Educación Inicial de la Ciudad de Buenos Aires, con edades comprendidas entre los 25 y 50 años, del sexo femenino.

Instrumento de recolección de datos

Los datos se obtendrán a través de entrevistas semidirigidas, definida según Valles (2007) como una técnica metodológica, que se convierte en parte de la sociabilidad a partir de un encuentro entre el entrevistador y el entrevistado. Esta información se obtiene a partir de ciertas preguntas y respuestas que logra una comunicación y una construcción conjunta de significados respecto a un tema específico.

Por su parte, Hernández Sampieri et al. (2014), sostiene que las entrevistas semidirigidas son aquellas que contienen una guía de preguntas en la cual el entrevistador tiene la autonomía para agregar preguntas adicionales y así precisar conceptos y/o conseguir más información.

Procedimiento

Para llevar adelante el procedimiento se contactará a docentes del nivel inicial, para realizar una entrevista de tipo semi-estructurada de manera presencial. La colaboración de los mismos será de manera voluntaria. En la entrevista, se realizará un consentimiento informado de anonimato y confidencialidad, donde se les explicara que todas sus respuestas serán confidenciales, utilizándose exclusivamente para los fines de investigación del trabajo. Se estima que el tiempo de duración será de 15/20 minutos dependiendo de cada entrevista. Una vez recolectada la información de las entrevistas, se desarrollará el análisis de los datos obtenidos.

Utilización del consentimiento informado

El Consentimiento Informado (cuyo modelo se adjunta en los anexos) tiene por finalidad invitar a los sujetos a participar voluntariamente de la investigación. Una vez explicado de forma oral a los participantes el objetivo del estudio, se presentó el formulario a los docentes de instituciones de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), de manera presencial, para su lectura y posterior firma. Este documento detalla en qué consiste la investigación y establece el compromiso de respetar la confidencialidad y los derechos de los participantes (Losada, 2014).

Resultados

El presente apartado se centra en el análisis de datos y resultados de la investigación titulada “Trabajo interdisciplinario entre docentes y psicopedagogos para la estimulación temprana en niños/as de 3 a 5 años en el desarrollo de habilidades lingüísticas en escuelas de CABA”. El estudio tuvo como objetivo principal indagar y describir los conocimientos que poseen los docentes sobre la estimulación temprana desde los 3 hasta los cinco años, respecto de la intervención psicopedagógica para el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Para lograr este objetivo se llevaron a cabo una serie de entrevistas a docentes de nivel inicial de diferentes Instituciones Educativas públicas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En cuanto a los objetivos específicos de la investigación detalla los siguientes: Analizar acerca de qué estrategias y métodos de estimulación temprana conocen e implementan los docentes, desde la importancia de la intervención psicopedagógica, Analizar la importancia de la estimulación temprana desde la mirada psicopedagógica y Caracterizar las estrategias implementadas, para favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

A continuación, se detallan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a las docentes.

1.¿Cuenta con conocimientos previos sobre la estimulación temprana en niños?

La mayoría de las docentes indicó contar con conocimientos previos sobre estimulación temprana.

2.¿Cómo definiría la estimulación temprana en el contexto de la educación inicial?

La mayoría de las docentes definió la estimulación temprana como un conjunto de actividades planificadas destinadas a favorecer el desarrollo integral de los niños, incluyendo dimensiones cognitivas, motoras, sociales, emocionales y lingüísticas. *“Considero que la estimulación temprana en el nivel inicial es un conjunto de actividades planificadas que tienen como objetivo ayudar en el desarrollo cognitivo, social, emocional, y también en el lenguaje, jugando, explorando y expresándose (C. Guidi, 2025).*

“Son propuestas vinculadas a la estimulación de aspectos físicos, socioemocionales y cognitivas” (F.López, 2025).

“Las definiría como actividades diseñadas y pensadas en fomentar el desarrollo físico y mental en niños y niñas desde su nacimiento” (L. Landa, 2025).

“Es la posibilidad de crear situaciones de aprendizaje para favorecer el desarrollo psicomotor y del lenguaje en lxs niñxs para favorecer sus capacidades de relacionarse y aprender con el mundo que lo rodea” (G. Larocca, 2025).

“La estimulación temprana en el contexto de la educación inicial no solo se limita a actividades basadas en los diferentes ejes del diseño, sino que también incluye aspectos como el juego, la interacción social, el desarrollo emocional, y la adquisición de habilidades motoras y lingüísticas” (C. Mastronardi).

Menos de la mitad dio definiciones más generales, vinculandola a propuestas que acompañan el crecimiento desde la primera infancia sin detallar dimensiones específicas.

“Son las propuestas que colaboran en el desarrollo de los niños y niñas desde bebés” (A. Boscio, 2025).

“Definiría a la estimulación temprana cómo las acciones y/o estímulos que se les brinda a los niños desde la primera infancia” (N. Quintana, 2025).

Por otro lado, un caso aislado expresó una visión crítica respecto a la falta de formación docente en este campo, señalando que la implementación depende de la iniciativa individual.

“ La estimulación temprana en el nivel inicial es depende de cada docente. No nos forman con herramientas, sino que queda en cada una si quiere incorporar recursos para realizar la estimulación temprana” (L. Juni, 2025)

3. ¿Cuál consideras que es el rol principal de una docente en la estimulación temprana de los niños?

La mayoría de las docentes respondió que el rol principal es guiar y apoyar a los niños en su proceso de aprendizaje.

4. ¿Qué conocimientos pone en juego a la hora de estimular a los niños para el desarrollo de habilidades lingüísticas?

La mayoría de las docentes manifestó que los conocimientos que ponen en juego están atravesados por la observación y la evaluación para comprender en la etapa de

desarrollo en la que se encuentren los alumnos para luego planificar las actividades correspondientes.

“ En base a una evaluación inicial y dependiendo de los contenidos que quiera trabajar para y con los alumnos. Haría una una evaluación del desarrollo del niño; en que etapa evolutiva se encuentra, con que recursos se puede contar para estimular su desarrollo” (N. Quintana, 2025).

“A la hora de estimular el desarrollo de habilidades lingüísticas en los niños, es fundamental conocer los prerrequisitos del lenguaje y evaluar cómo se encuentran en cada caso los procesos subyacentes que lo sostienen. Esto implica observar y valorar si el niño presenta una adecuada discriminación auditiva, atención conjunta y contacto visual, intencionalidad comunicativa y atención sostenida” (F.Crespo, 2025).
“Primeramente debemos entender las diferentes etapas del lenguaje en los niños/as. En sala de 5 años en general los niños/as ya saben hablar correctamente, de no ser así se implementan diferentes estrategias a partir del juego para ayudar la estimulación lingüística” (L. Juni, 2025).

Menos de la mitad respondió que emplea estrategias y propuestas atractivas para fomentar las habilidades lingüísticas.

“Fomentar el lenguaje desde lo cotidiano como también en diversas propuestas atractivas que contribuyen con el uso de la palabra. La idea es que los niños/así puedan disfrutar de cada actividad sin forzarlos o corregirles constantemente la dicción” (A. Boscio, 2025).

“El docente planifica que los/as niños/as lleguen a determinados conocimientos sobre la adquisición del lenguaje por medio de propuestas de juego. Los conocimientos que se ponen el juego son: el hablar, leer, y escuchar” (F.López,2025).

5. ¿ Realiza prácticas de estimulación temprana en su tarea diaria?

La mayoría de las docentes expresó que realiza prácticas de estimulación en su tarea diaria. Por otro lado, menos de la mitad respondió que no lo hace.

6. ¿ Qué actividades específicas realiza en el aula para fomentar el desarrollo del lenguaje oral en los niños?

En relación, a las actividades que realizan en el aula para favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas, la mayoría de las docentes coincidieron en que promueven el aprendizaje de habilidades lingüísticas a través de espacios para que los

niños participen activamente en su aprendizaje, mediante actividades como lecturas de cuentos, juegos de roles y dramatizaciones, actividades con rimas y canciones.

7. ¿ Qué importancia tiene, para usted y dentro de la sala, el lenguaje y la comunicación?

La mayoría de las docentes coincidió en que el lenguaje y la comunicación son fundamentales e importantes para el desarrollo integral de los niños.

“El lenguaje es uno de los pilares fundamentales para el desarrollo integral de los niños. Es el medio por el cual expresa sus emociones, ideas, opiniones, gustos, preferencias, saberes. Si un niño tiene una dificultad en relación a esto se acompaña y orienta tanto al niño como a la familia para que esto pueda mejorar” (F.Ascoli, 2025).

“El lenguaje y la comunicación son fundamentales tanto dentro de la sala como para la vida cotidiana. El lenguaje, como facultad distintiva del ser humano, permite una comunicación eficaz que posibilita expresar ideas, opiniones, conceptos, necesidades y emociones, fomentando así el desarrollo cultural, cognitivo y social. Una alteración en su adquisición o uso puede generar consecuencias a futuro que, de no abordarse a tiempo, podrían ser difíciles de revertir” (F. Crespo, 2025).

Un caso aislado expresó también la importancia del compromiso de las familias en el acompañamiento fuera de la institución.

“Creo que las propuestas relacionadas con las prácticas del lenguaje, son muy primordiales en el hoy de la educación, ya que se ha observado muchos inconvenientes en los/as niños/as, para lograr desarrollarlo de manera adecuada. Para ello, es fundamental el trabajo desde edades tempranas, sobre este eje y los contenidos referidos a ello. Por otra parte, también es importante el compromiso de las familias para continuar con este trabajo fuera de la institución, si así se necesita” (F. Lopez, 2025).

8. ¿Observa que se den conversaciones espontáneas entre los alumnos en sus juegos cotidianos, o solo se dan si usted es quien los invita a dialogar?

La mayoría de las docentes expresó que sí observa conversaciones espontáneas entre sus alumnos. Menos de la mitad respondió que no, y un caso aislado señaló que en la sala de bebés la comunicación es distinta, es a través de gestos.

“En Sala de bebés se dan a través de gestos, juegos de sostén, y actividades de rutina diaria más con las docentes y de a poco entre pares desde balbucea qué tienen intención comunicativa” (G. Larocca)

9. ¿Qué importancia le otorga a la estimulación lingüística en los primeros años de vida?

La totalidad de las docentes le otorga gran importancia a la estimulación lingüística en los primeros años como base para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y capacidades de aprendizaje.

“La estimulación lingüística en los primeros años de vida es muy importante, ya que existe una etapa en la que el cerebro es especialmente receptivo para adquirir el lenguaje. Estimular en este momento ayuda a construir bases firmes para su comunicación futura” (F. Crespo, 2025).

“Le doy mucha importancia a la estimulación lingüística en los primeros años porque es una etapa clave para el desarrollo del lenguaje. Cuanto más rica sea la estimulación desde pequeños más herramientas van a tener para expresarse” (C.Guidi, 2025).

10. ¿Qué tipo de estrategias utilizas para fomentar la comunicación verbal entre los niños en el aula?

La totalidad de las docentes coincidió en que utilizan juegos cooperativos en grupo, actividades de intercambio de palabras entre pares y preguntas abiertas durante las actividades.

11. ¿Usted puede identificar, cuando un niño tiene dificultades para comunicarse? Si la respuesta es sí, ¿Cuál de las siguientes estrategias se pone en juego?

La mayoría de las docentes señaló que sí puede identificar cuando un niño presenta dificultades para comunicarse. En cuanto, a las estrategias que implementan, la totalidad coincidió en fomentar la imitación de sonidos y palabras con juegos, y en derivar al niño/a con otro especialista.

En relación al objetivo general ***“Indagar y describir los conocimientos que poseen los docentes sobre la estimulación temprana y la intervención psicopedagógica en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en niños de 3 a 5 años”***

Los resultados muestran que la mayoría de los docentes reconoce la estimulación temprana como un conjunto de actividades planificadas orientadas al desarrollo integral (lenguaje, motor, social y emocional). Sin embargo, se evidencian diferencias en la

profundidad de las definiciones y en la formación recibida, lo que da cuenta de un conocimiento generalizado, aunque heterogéneo.

En el primer objetivo específico se planteó ***“analizar qué estrategias y métodos de estimulación temprana conocen e implementan los docentes”***.

Se identificó que la mayoría de las docentes emplean estrategias vinculadas al lenguaje oral, como canciones, cuentos, dramatizaciones, juegos de roles y rimas. Además, más de la mitad destacó la importancia de la escucha activa y del respeto por los turnos de palabra, lo que refuerza la idea de prácticas centradas en la comunicación.

En el segundo objetivo específico se pretendió ***“analizar la importancia de la estimulación temprana desde la mirada psicopedagógica”***.

Si bien los docentes reconocen el valor integral de la estimulación, una entrevistada remarcó la falta de formación específica y de recursos institucionales, lo que sugiere la necesidad de fortalecer el trabajo interdisciplinario con psicopedagogos. Este aspecto evidencia que, aunque se percibe la importancia, aún existen limitaciones en su aplicación sistemática.

En cuanto al último objetivo específico se buscó ***“caracterizar las estrategias implementadas para favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas”***

Las docentes señalaron que las estrategias buscan la participación activa de los niños mediante actividades lúdicas y cooperativas. El juego fue destacado por más de la mitad como recurso central para promover la expresión oral, lo que caracteriza un enfoque pedagógico que combina aprendizaje, socialización y lenguaje en forma integrada.

Discusión

En el presente estudio se recopilaron y analizaron entrevistas realizadas a docentes de Instituciones Educativas estatales de nivel inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con el propósito de explorar los conocimientos que poseen los docentes acerca de la estimulación temprana desde los 3 hasta los cinco años, respecto de la intervención psicopedagógica para el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Las docentes entrevistadas proporcionaron una visión significativa sobre cómo perciben la estimulación temprana y las estrategias que utilizan para implementarla con los/las alumnos/as.

A continuación, se discutieron los hallazgos obtenidos con la información del marco teórico de referencia y con las investigaciones previamente realizadas.

Los resultados mostraron que más de la mitad de las docentes posee conocimientos previos acerca de la estimulación temprana, y que la mayoría la define como un conjunto de actividades planificadas que favorecen el desarrollo integral del niño. Estas concepciones coinciden con lo planteado por Bejar Figueroa et al. (2025) en su revisión sistemática, infiere que hay evidencia regional, que coincide en que la combinación de estimulación temprana con entornos afectivo-cognitivos enriquecidos potencia significativamente la adquisición del lenguaje y otras competencias comunicativas. De este modo, la visión docente en las entrevistas no solo refleja buenas prácticas, sino que también se sostiene sobre una base teórica sólida y sobre hallazgos empíricos verificados en otros contextos latinoamericanos.

Un hallazgo central es la convergencia entre las docentes entrevistadas respecto a la importancia de la estimulación temprana como una práctica integral y fundamental. Todas, salvo una, la describen como un conjunto de actividades estructuradas que promueven el desarrollo cognitivo, emocional, motriz y lingüístico. Este hallazgo encuentra un respaldo empírico sólido en el estudio de Coello Villa (2021), esta investigación realizada en Ecuador, menciona que una estimulación temprana diseñada bajo principios neuro educativos puede fortalecer competencias lingüísticas y socioemocionales, facilitando la estabilidad emocional de los niños y su desarrollo integral en un contexto educativo formativo.

En relación con esta investigación, una de las entrevistadas menciona *“la estimulación en los primeros años de vida es muy importante ya que existe una etapa en la que el cerebro es especialmente receptivo para adquirir el lenguaje. Estimular en este momento ayuda a construir bases firmes para su comunicación futura”* (F. Crespo, 2025).

Por otra parte, diferentes investigaciones mencionan que el juego simbólico es reconocido como una estrategia pedagógica eficaz para impulsar el desarrollo integral en la infancia, incidiendo positivamente en el lenguaje, la creatividad, la interacción social y la motricidad. Asimismo, Bejar Figueroa et al. (2025) en su revisión sistemática, infiere que hay evidencia regional, que coincide en que la combinación de estimulación temprana con entornos afectivo-cognitivos enriquecidos potencia significativamente la adquisición del lenguaje y otras competencias comunicativas . De este modo, la visión docente en las entrevistas no solo refleja buenas prácticas, sino que también se sostiene sobre una base teórica sólida y sobre hallazgos empíricos verificados en otros contextos latinoamericanos.

En cuanto a las formas de estimulación Guerrero (2018) destaca que los juegos y las actividades están ligadas, en su mayoría, a fomentar el máximo despliegue de las habilidades lingüísticas. Estas habilidades permiten el desenvolvimiento de la comunicación, la escucha, el habla, la lectura y escritura, la apropiada utilización del lenguaje. También, Sánchez Suellen & Parrales (2019), demuestran estar en sintonía con este tipo de pensamiento, ya que consideran muy importante fomentar y estimular dichas habilidades, ya que influyen y ayudan al desarrollo de la conciencia fonológica, la memoria funcional, la atención, y al desarrollo del razonamiento y conocimiento, necesarios para la comprensión. A partir de esta información se puede determinar que las docentes entrevistadas ofrecen una estimulación relacionada con las habilidades lingüísticas, a través de lectura de cuentos, juegos en donde se involucra la escritura, las letras, la escucha activa, los dibujos, canciones y el intercambio entre pares, permitiendo así experiencias educativas significativas que favorecen al desarrollo integral de los/as niños/as.

Este hallazgo es especialmente relevante debido a que la mayoría de las docentes manifestó realizar estrategias lúdicas que incluyen cuentos, canciones, dramatizaciones, juegos de roles, preguntas para generar interacciones, juegos cooperativos. El juego aparece como recurso privilegiado para favorecer la expresión oral, la cual coincide con

los aportes de Vygotsky (1978) sobre el aprendizaje situado en la interacción. Asimismo, refleja una visión estrechamente vinculada con la neuroeducación (Coello, 2021) donde se evidencio que las actividades lúdicas fortalecen las competencias lingüísticas en la primera infancia. En este sentido, la investigación aporta una perspectiva complementaria desde la voz de las docentes entrevistadas en CABA, validando a nivel local la efectividad de prácticas que han demostrado impacto en otros contextos latinoamericanos.

A su vez, existe consenso en que el lenguaje y la comunicación son pilares fundamentales del desarrollo integral. La totalidad de las docentes les otorga gran relevancia en los primeros años de vida, lo cual se relaciona con los planteos de Vygotsky (1978), quien enfatiza el papel del lenguaje como herramienta de pensamiento y de mediación cultural. Además, los resultados coinciden con antecedentes en Perú por Bejar Figueroa et al. (2025) , donde se evidenció que la estimulación lingüística en edades tempranas tiene un impacto positivo en la expresión oral y la socialización.

La investigación de Puetate & Mendieta (2022), se centró en analizar las publicaciones existentes en Hispanoamérica, sobre la expresión oral en niños de nivel inicial. Los resultados indicaron que las estrategias más efectivas para mejorar la expresión oral en niños de preescolar incluyen el uso de juegos, cuentos infantiles, música, pictogramas y herramientas virtuales, las cuales fomentan la creatividad y la interacción verbal. El proyecto concluyó en que las intervenciones tempranas previenen dificultades en la articulación, comprensión y uso del lenguaje, así como la presencia de trastornos del lenguaje en los niños.

En relación con este estudio, hay una convergencia importante entre las respuestas de las entrevistadas ya que sostuvieron apreciaciones positivas, en cuanto a qué estrategias poner en juego en relación a niños con dificultades para comunicarse. Mayoritariamente respondieron; *hablar más despacio y usar frases más simples; fomentar la imitación de sonidos y palabras con juegos; repetir constantemente las palabras para que el niño se las aprenda y por último derivarlo con un especialista.*

A diferencia de la mayoría de las docentes, que comparten una visión clara y fundamentada sobre la estimulación temprana, una de las entrevistadas L. Juni (2025), expresó que la estimulación temprana *“depende de cada docente”* y que *“no nos forman*

con herramientas, sino que queda en cada una si quiere incorporarlas". Este hallazgo desafía la visión predominante entre las docentes entrevistadas y pone de manifiesto una vulnerabilidad del sistema educativo: la ausencia de lineamientos claros y espacios formativos que respalden la implementación coherente y sistemática de estrategias psicopedagógicas. Asimismo, este hallazgo evidencia una brecha institucional que limita la sistematización de estas prácticas, una cuestión que se advierte como un desafío recurrente en contextos educativos (Coello Villa, 2021; Bejar Figueroa et al., 2025).

Por su parte, esta situación coincide con los resultados de una revisión sistemática regional, en donde se explica que la formación continua de docentes de educación básica infantil es crucial para transformar la práctica pedagógica y promover una cultura reflexiva e investigativa, mientras que su ausencia limita significativamente el desarrollo profesional docente y, por ende, la calidad educativa (Aguirre et al., 2021) En este contexto, la percepción de L. Juni no solo marca una brecha en las formas de comprensión del rol docente, sino también evidencia una oportunidad para fortalecer la formación continua y los espacios colaborativos entre docentes y psicopedagogos, garantizando que las prácticas reflexivas y fundamentadas puedan sostenerse institucionalmente y no quedar a criterio individual.

En cuanto al rol docente e intervención psicopedagógica, la mayoría de las docentes entiende su rol como guiar y acompañar a los niños en el proceso de aprendizaje. No obstante, se observaron limitaciones respecto de la formación inicial y la incorporación de recursos específicos para la estimulación. En este sentido, Losada (2014) subraya la importancia del acompañamiento psicopedagógico como garante del respeto a la diversidad y de la detección temprana de posibles dificultades.

Otro aspecto central que surge de esta investigación es la necesidad de fortalecer la intervención psicopedagógica en el nivel inicial. Si bien las docentes entrevistadas reconocen la relevancia de la estimulación temprana, también manifestaron limitaciones vinculadas a la falta de formación específica y de recursos institucionales. En este sentido, la psicopedagogía aporta un marco teórico y práctico que permite no solo detectar tempranamente dificultades en el desarrollo lingüístico, sino también diseñar estrategias preventivas y de promoción del aprendizaje. Tal como sostienen Fernández (2007) y Müller (1990), la intervención psicopedagógica trasciende la asistencia

individual, ya que implica generar contextos educativos que favorezcan la autoría de pensamiento, la inclusión y el desarrollo integral.

En el marco de esta investigación, la articulación entre docentes y psicopedagogos aparece como un eje clave: los primeros, desde su práctica cotidiana, observan y acompañan a los niños en su proceso de aprendizaje; los segundos, desde una mirada interdisciplinaria, pueden aportar herramientas para enriquecer la planificación pedagógica, brindar recursos específicos para la estimulación lingüística y acompañar a las familias en el proceso educativo. Esta complementariedad permite transformar las prácticas aisladas en estrategias sistemáticas, sostenibles y fundamentadas en evidencia, garantizando una atención integral a la diversidad de trayectorias infantiles.

De este modo, los hallazgos no solo confirman la importancia de la estimulación temprana como práctica pedagógica, sino que también resaltan la urgencia de consolidar el trabajo interdisciplinario, posicionando al psicopedagogo como un actor fundamental en la detección, prevención y potenciación de las habilidades lingüísticas en la primera infancia

En síntesis, la comparación de los resultados de las entrevistas con el marco teórico de referencia y con las investigaciones previas, mostraron similitudes en cuanto a las apreciaciones de los docentes sobre la estimulación temprana para el desarrollo de habilidades lingüísticas. Así como también se mostraron similitudes en cuanto a la importancia de la utilización del juego como estrategia para la estimulación de los aprendizaje en niños de 3 a 5 años. Estos hallazgos también mostraron, a través de la divergencia de una entrevistada, la importancia de la formación continua y los espacios colaborativos entre docentes y psicopedagogos, para poder abordar de manera efectiva las necesidades de los niños y la comunidad educativa en su conjunto.

Conclusión

La presente investigación permitió describir y analizar los conocimientos y apreciaciones que poseen docentes de nivel inicial de CABA sobre la estimulación temprana y su relación con el desarrollo de habilidades lingüísticas en niños de 3 a 5 años. Los hallazgos evidencian que la mayoría de las docentes reconoce la estimulación temprana como un conjunto de actividades planificadas que favorecen el desarrollo integral de los niños, destacando el valor del juego y de las propuestas lúdicas como principales estrategias pedagógicas.

Asimismo, se constató que, si bien existe un consenso respecto a la importancia de la estimulación temprana y de la comunicación como ejes centrales del aprendizaje, persisten diferencias en la profundidad de los conocimientos y en la formación específica de los docentes. Este aspecto refuerza la necesidad de fortalecer el trabajo interdisciplinario con psicopedagogos, no solo como agentes de detección y acompañamiento, sino también como profesionales capaces de enriquecer la planificación y ejecución de prácticas educativas más integrales y sistemáticas.

Los resultados obtenidos ponen de relieve la relevancia de consolidar instancias de formación continua y colaborativa entre docentes y psicopedagogos, que permitan superar las limitaciones individuales y transformar las prácticas en acciones fundamentadas y sostenibles. De este modo, se contribuye no solo al desarrollo lingüístico de los niños, sino también a su bienestar cognitivo, social y emocional en los primeros años de vida.

En suma, la investigación confirma que la estimulación temprana, sostenida por el trabajo interdisciplinario y el compromiso docente, constituye un pilar fundamental para promover aprendizajes significativos y garantizar una educación de calidad desde la primera infancia.

Aportes y contribuciones de la investigación

Esta investigación ofrece valiosas aportaciones tanto para la comunidad científica como para la práctica educativa en el nivel inicial. En primer lugar, visibiliza el consenso entre las docentes de CABA en torno a la estimulación temprana como una práctica integral y fundamentada, respaldando la eficacia de estrategias lúdicas y psicopedagógicas para el desarrollo óptimo de las habilidades lingüísticas en los niños.

En segundo lugar, subraya la relevancia de consolidar espacios de formación continua para docentes y psicopedagogos, articulando teoría y praxis pedagógica mediante capacitaciones, talleres y planificación colaborativa. Finalmente, esta investigación contribuye a posicionar el trabajo interdisciplinario como un eje clave para implementar estrategias de estimulación temprana basadas en evidencia, allanando el camino institucional para que prácticas reflexivas, fundamentadas y sostenibles se conviertan en valor compartido dentro de las instituciones educativas.

Limitaciones

La selección del tamaño de la muestra no fue aleatoria, lo que limita la representatividad y la posibilidad de establecer conclusiones universales. Debido a que la investigación se centró en analizar las apreciaciones de docentes de salas de 3 a 5 años, dejando de lado las apreciaciones de docentes de 45 días a 2 años, como así también la mirada de una psicopedagoga, esto limitó los hallazgos a un contexto de edad más amplio, y una muestra más diversa. Además, la interpretación de los datos estuvo influenciada por las perspectivas y experiencias previas de las investigadoras, lo que introduce un sesgo subjetivo en el análisis. Asimismo, la naturaleza del diseño cualitativo implica que los hallazgos reflejan las percepciones y opiniones de las docentes en un momento específico, sin considerar posibles cambios a lo largo del tiempo. Para finalizar, la falta de observación directa en el aula impide evaluar la efectividad real de las estrategias pedagógicas mencionadas.

Líneas de investigación futura

Considerando las limitaciones mencionadas, esta investigación abre nuevas vías para la exploración académica en el campo de la estimulación temprana psicopedagógica. En primer lugar, se hace evidente la necesidad de investigar cómo factores macrocontextuales como por ejemplo, la educación de los cuidadores y las prácticas de estimulación en el hogar influyen en el desarrollo lingüístico e integral de los niños. En segundo lugar, convendría investigar cómo la formación, capacitación y desarrollo profesional docente modulan las percepciones sobre la colaboración con psicopedagogos en nivel inicial. En tercer lugar, explorar en profundidad las vivencias y desafíos desde la perspectiva del propio psicopedagogo, lo que podría dar una mirada más amplia y completa sobre las barreras y oportunidades que enfrentan en su rol interdisciplinario.

Profundizar en estas líneas futuras no sólo enriquecerán el conocimiento teórico, sino que también ofrecerán herramientas concretas para intervenir de manera más eficaz, inclusiva y contextualizada en entornos educativos.

Proyecto de intervención

En función de los resultados y aportes de esta investigación, se propone a continuación un proyecto de intervención con acciones orientadas a fortalecer el trabajo interdisciplinario entre docentes y psicopedagogos en la estimulación temprana del lenguaje en niños de 3 a 5 años en instituciones educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

“Espacios Lúdicos de Lenguaje y Estimulación Temprana”

Descripción

La propuesta surge a partir de los hallazgos de la investigación realizada, donde se constató la importancia de la estimulación temprana en niños/as de 3 a 5 años y la necesidad de fortalecer el trabajo interdisciplinario entre docentes y psicopedagogos en instituciones públicas de nivel inicial de CABA.

El proyecto consiste en la implementación de talleres y actividades lúdicas de estimulación del lenguaje, diseñadas y aplicadas en conjunto por docentes y psicopedagogos. Se prevé la inclusión de las familias mediante guías prácticas y talleres, así como la utilización de registros de observación y retroalimentación continua para evaluar el impacto de la propuesta en los niños y en las prácticas docentes.

Fundamentación

El lenguaje constituye una herramienta central para el desarrollo cognitivo, social y emocional en la primera infancia (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978). Tal como evidenciaron los resultados de esta investigación, las docentes reconocen el valor del juego, las narraciones y las interacciones verbales como estrategias eficaces para la estimulación lingüística, aunque persisten limitaciones vinculadas a la falta de formación y de articulación institucional. Desde la psicopedagogía, la intervención temprana y el trabajo interdisciplinario permiten detectar posibles dificultades, diseñar estrategias preventivas y promover aprendizajes significativos (Fernández, 2007; Müller, 1990).

En este sentido, la presente propuesta busca consolidar un dispositivo práctico y

sostenible que promueva el desarrollo lingüístico en niños/as de 3 a 5 años, fortaleciendo el trabajo docente y favoreciendo la colaboración con psicopedagogos.

Objetivos:

General:

- Fortalecer el desarrollo del lenguaje oral y las habilidades comunicativas en niños/as de 3 a 5 años de escuelas públicas de CABA, mediante acciones colaborativas entre docentes, psicopedagogos y familias.

Específicos:

- Diseñar actividades lúdicas centradas en la estimulación temprana del lenguaje.
- Implementar estrategias psicopedagógicas (modelado, expansión, role-play) en el aula.
- Generar instancias de formación y reflexión conjunta entre docentes y psicopedagogos.
- Involucrar a las familias como agentes activos en la estimulación lingüística.
- Evaluar el impacto de la propuesta a través de registros sistemáticos y retroalimentación.

Metodología de trabajo

- Enfoque: cualitativo, de tipo participativo e interdisciplinario.
- Técnicas: talleres de planificación, sesiones en aula, observación participante, registros de prácticas, entrevistas a docentes y familias.
- Modalidad: trabajo colaborativo docente–psicopedagogo, con actividades semanales en las salas de 3 a 5 años.

Duración

10 meses (un ciclo lectivo completo).

Responsables

- Equipo docente: planificación y ejecución de actividades en el aula.
- Psicopedagogo/a: diseño de estrategias específicas, observación y retroalimentación.
- Equipo directivo: coordinación y supervisión del proyecto.

Destinatarios

- Directos: niños/as de 3 a 5 años de instituciones educativas públicas de CABA.
- Indirectos: familias de los niños, docentes de nivel inicial y comunidad educativa.

Recursos

- Humanos: docentes de nivel inicial, psicopedagogos, equipo directivo, familias.
- Materiales: cuentos, títeres, instrumentos musicales, material gráfico, juegos simbólicos.
- Financieros: bajo costo; materiales didácticos básicos adquiridos por la institución o gestionados mediante programas educativos estatales.

Cronograma y Actividades del proyecto (10 meses)

Cronograma	Actividades
Mes 1	<ul style="list-style-type: none"> - Taller de formación inicial en neuroeducación y estimulación del lenguaje. - Planificación general de actividades lúdicas.
Meses 2–7	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación semanal de actividades lúdicas en aula (lectura compartida, dramatizaciones, canciones, juegos cooperativos). - Observación y registro por parte de psicopedagogos.
Meses 3–8	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniones de retroalimentación y mejora continua.
Mes 6	<ul style="list-style-type: none"> - Talleres de orientación a familias con guías de actividades caseras

Mes 9	- Sistematización y ajuste de la experiencia.
Mes 10	-evaluación final y presentación de resultados.

Evaluación del proyecto

- Cualitativa: entrevistas a docentes y familias sobre avances observados.
- Cuantitativa: registros de vocabulario, participación en narraciones, turnos de palabra y expresividad.
- Reflexiva: reuniones de evaluación interdisciplinaria.

Referencias

- Amaya, O. (2010). *La infancia como sujeto y experiencia*. Editorial Paidós.
- Ariès, P. (1987). *Historia social de la infancia y de la familia*. Fondo de Cultura Económica.
- Ártica Zárate, C. (2013). *El lenguaje como instrumento de pensamiento en la Educación Inicial*. Revista Latinoamericana de Educación, 22(3), 75-92.
- Baeza, S. (2010). *La intervención familia-escuela: Una perspectiva sistémica*
- Baeza, S. (2010). *Educación, motivación y desarrollo socioemocional en la infancia*. Editorial Graó.
- Bruner, J. (1983). *La importancia de la educación*. Paidós.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Campos, Anna Lucia (2010). *Primera infancia, una mirada desde la neuroeducación* (pp. 1-10). Ed. Cerebrum – Centro Iberoamericano de Neurociencias, Educación y Desarrollo Humano.
https://scholar.google.com.ar/scholar?q=PRIMERA+INFANCIA:+UNA+MIRADA+DESD+LA+NEUROEDUCACION&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar.
- Campos, R. (2010). *Estimulación temprana y desarrollo integral en la primera infancia*. Editorial Médica Panamericana
- Carli, M. (2006). *Infancia, cultura y sociedad en América Latina*. Editorial Santillana
- Coello Villa, M. C. (2021). *Estimulación temprana y desarrollo de habilidades del lenguaje: Neuroeducación en la educación inicial en Ecuador*. Revista de Ciencias Sociales. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9416/24693>
- Coello, J. (2021). Neuroeducación y lenguaje: Aportes para el desarrollo infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 45-59.
- Dehaene, S. (2018). *Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa

Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía clínica: propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión (pp. 172-173). <https://es.scribd.com>

Filidoro, N. (2016). *Prácticas profesionales y ética. I Jornada de educación y psicopedagogía. Pensar la clínica*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Argentina. <https://publicaciones.filo.uba.ar>

Flores, L. (2018). *Habilidades comunicativas y aprendizaje del lenguaje*. Fondo Editorial Universitario.

Guarneros Reyes, E. y Vega Pérez, L. (2014). *Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares*. Revista Avances en Psicología Latinoamericana. Volumen 32 (1), 21-35. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/apl32.1.2014.02/pdf>.

Guerrero Macías, C. A. (2018). Recursos didácticos en el desarrollo de habilidades lingüísticas del subnivel medio. Tesis de grado, Universidad de Guayaquil. Repositorio Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/33356>

Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, R. y Bautista L., P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc. Graw Hill.

Jaén, J., & Flores, R. (2020). Competencia en comunicación lingüística: aspectos cognitivos y sociales. *Revista de Psicopedagogía*, 37(2), 45-60.

Kuhl, P. K. (2010). El aprendizaje del lenguaje y la mente en desarrollo: Los nuevos horizontes de la neurociencia del lenguaje. *Neuron*, 67(5), 713-727.

Luria, A. R. (1984). *Lenguaje y pensamiento*. Fontamara.

Maggio, M. (2020). *Enseñar en la universidad: Nuevos horizontes*. Paidós

Müller, M. (1987). *Aprender para ser*. Editorial Bonum.

<https://www.scribd.com>

Medina Salas, Alejandro (2002). *La estimulación temprana*. Revista Mexicana de Medicina Física y Rehabilitación. Volumen 14 (2-4), 63-64. Recuperado de https://www.medigraphic.com/pdfs/fisica/mf-2002/mf02-2_4i.pdf.

Montessori, M. (1970). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia* (M. González, Trad.). Barcelona: Editorial Crítica. (Original publicado en 1912)

Nelson, C. A., Zeanah, C. H., & Fox, N. A. (2019). Cómo las experiencias tempranas moldean el desarrollo humano: El caso de la privación psicosocial

Orna Quintanilla, K. A., Aguirre León, M. B., Paredes Guevara, A. W., & Aguiar Gaibor, V. C. (2025). *Estrategias tradicionales de estimulación del lenguaje en la primera infancia*. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3775>

Pearson, M. R. y Equipo Jel Aprendizaje (2022). *Una forma diferente de aprender. Tratamiento psicopedagógico*. Paidós, 3° edición.

<https://revistas.uca.edu.ar>

Pérez Constante, M. B., Tramallino, C. P., & Peñafiel Gaibor, V. (2020). *La estimulación temprana en el desarrollo de habilidades y destrezas del lenguaje en niños de educación inicial*. Didáctica y Educación, 11(2), 86–95. Recuperado de revistas.ult.edu.cu

Peñafiel Gaibor, V., & Pérez Constante, M. B. (2023). *Programa de estimulación temprana en el desarrollo de habilidades y destrezas del lenguaje: un enfoque de neuroeducación en niños de educación inicial en la zona central del Ecuador*. Ponencia en 2º Congreso Universal de las Ciencias y la Investigación.

Piaget, J. (1965). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Piaget, J. (1976). *La psicología del niño*. México: Siglo XXI.

- Sánchez Suellen, E., Parrales, L. K. E. (2019). *Los recursos didácticos en el desarrollo de las habilidades lingüísticas*. Universidad de Guayaquil.
- Sanchiz Ruiz, Ma. Luisa (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Universidad Jaume.
- Schlemenson, S. (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica: Voces presentes y pasadas* (Vol. 176, Paidós educador). Buenos Aires, Argentina.
- Schlemenson, S., Cavalleris, S., Di Scala, M., Meza, A., & Pereira, M. (2011). *El placer de criar, la riqueza de pensar: Una experiencia con madres para el desarrollo infantil temprano*. Buenos Aires, Argentina
- Schlemenson, S. (2004). *El sujeto en la clínica psicopedagógica: Un enfoque clínico del aprendizaje*. Paidós.
- Schlemenson, S. (2011). *Narrativas y aprendizajes: La construcción del sujeto en la escuela*. Paidós.
- Schejtman, F. (2005). *Infancia y subjetividad: una mirada psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Tomasello, M. (2003). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Amorrortu.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Katz Editores.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje* (A. Castro, Trad.). Madrid: Ediciones Morata. (Original publicado en 1934)
- UNICEF. (2005). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF.
- UNICEF. (2019). *Informe sobre infancia y derechos en América Latina*. UNICEF.
- Winnicott, D. W. (1971). *Juego y realidad*. Buenos Aires: Paidós

ANEXOS

Anexo 1

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer al equipo docente de la Institución. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre “Trabajo interdisciplinario entre docentes y psicopedagogos para la estimulación temprana en niños/as de 3 a 5 años en el desarrollo de habilidades lingüísticas en escuelas de CABA”. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Universidad UFLO y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable)

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, aceptó participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

Aclaración:

DNI:

DNI:

Fecha:

Protocolo N°:

Anexo 2

Preguntas para Entrevista a Docentes de Nivel Inicial, salas de 3, 4 y 5 años

Nombre y apellido de la entrevistada:

Edad:

En qué sala trabaja:

1. ¿Cuenta con conocimientos previos sobre la estimulación temprana en niños?
 - Si
 - No
2. ¿Cómo definiría la estimulación temprana en el contexto de la educación inicial?
3. ¿Cuál consideras que es el rol principal de una docente en la estimulación temprana de los niños?
 - Promover el aprendizaje de habilidades lingüísticas
 - Promover espacios para que los niños participen activamente en su aprendizaje
 - Guiar y apoyar a los niños en su proceso de aprendizaje
 - Otra
4. ¿Qué conocimientos pone en juego a la hora de estimular a los niños para el desarrollo de habilidades lingüísticas?
5. ¿Realiza prácticas de estimulación temprana en su tarea diaria?
 - Si
 - No
6. ¿Qué actividades específicas realiza en el aula para fomentar el desarrollo del lenguaje oral en los niños?
 - A) Juegos de roles y dramatización
 - B) Lectura de cuentos
 - C) Actividades de canciones y rimas
 - D) Juegos de construcción o manipulación
 - E) Otra

7. ¿Qué importancia tiene, para usted y dentro de la sala, el lenguaje, y la comunicación?

8. ¿Observa que se den conversaciones espontáneas entre los alumnos en sus juegos cotidianos, o solo se dan si usted es quien los invita a dialogar?

- Si
- No
- Otra

9. ¿Qué importancia le otorgas a la estimulación lingüística en los primeros años de vida?

10. ¿Qué tipo de estrategias utilizas para fomentar la comunicación verbal entre los niños en el aula?

- A) Promuevo juegos cooperativos en grupo
- B) Realizo actividades de intercambio de palabras entre pares
- C) Utilizo preguntas abiertas durante las actividades
- D) No fomento la comunicación entre los niños de manera directa

11. ¿Usted puede identificar, cuando un niño tiene dificultades para comunicarse?

- Si
- No

Si la respuesta es sí, ¿Cuál de las siguientes estrategias pone en juego ?

- A) Hablar más despacio y usar frases más simples
- B) Repetir constantemente las palabras para que el niño las aprenda
- C) Fomentar la imitación de sonidos y palabras con juegos
- D) No hacer nada, esperar que el niño se desarrolle solo
- E) Derivarlo con otra especialista

Anexo 3

Consentimientos informados y entrevistas TFI

<https://drive.google.com/drive/folders/1GMPIMwJEJzEHNwzsKaHjWiZRqWgn31WR?usp=sharing>