

Métodos tradicionales vs. Estrategias innovadoras en educación inicial: un estudio comparativo sobre su impacto en la motivación y el aprendizaje

Traditional Methods vs. Innovative Strategies in Early Childhood Education: A Comparative Study of Their Impact on Motivation and Learning

DCM; marketing de conteúdos digitais; setor dos laticínios; fatores determinantes; posicionamento da marca; identidade territorial; economia solidária

Andrade Correa, Maritza Alexandra
Investigador Independiente

maac8025@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-1064-600X>



Moreno Pancho, Annabell Vanessa
Investigador Independiente

avane_1987@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-1814-5779>



González Quezada, Katherine Vanessa
Investigador Independiente

katherinev.gonzalezq@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-8351-7529>



Castro Alvarado, Eliana Marisela
Investigador Independiente

elianamariselacastro@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-5035-838X>



Pancho Cargua, Narcisa de Jesús
Investigador Independiente

narcisa.pancho@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0001-7166-3659>



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v7/n1/1470>

Como citar:

Andrade Correa, M. A., Moreno Pancho, A. V., González Quezada, K. V., Castro Alvarado, E. M., & Pancho Cargua, N. de J. (2026). Métodos tradicionales vs. Estrategias innovadoras en educación inicial: un estudio comparativo sobre su impacto en la motivación y el aprendizaje. *Código Científico Revista De Investigación*, 7(1), 327–354.

Recibido: 12/05/2026

Aceptado: 09/06/2026

Publicado: 30/06/2026

Resumen

La educación inicial constituye una etapa decisiva para configurar la motivación, la autonomía y las bases del aprendizaje significativo; por ello, este artículo tuvo como propósito analizar comparativamente la evidencia bibliográfica sobre el impacto de los métodos tradicionales y las estrategias innovadoras en la motivación y el aprendizaje infantil. Se desarrolló una revisión bibliográfica exploratoria, sustentada en artículos científicos, revisiones sistemáticas, metaanálisis, libros académicos y documentos técnicos publicados entre 2000 y 2026, seleccionados mediante criterios de pertinencia temática, rigor académico y relación directa con educación inicial. Los resultados muestran que los métodos tradicionales pueden aportar estructura, rutinas, claridad instruccional y consolidación de habilidades básicas, pero resultan limitados cuando predominan como práctica exclusiva, debido a que reducen la agencia infantil, la exploración y la motivación intrínseca. En contraste, las estrategias innovadoras, especialmente el juego guiado, el aprendizaje activo, la manipulación de materiales y la colaboración, favorecen experiencias cognitivas, socioemocionales y motivacionales más integrales. Se concluye que los mejores resultados dependen de una práctica equilibrada, intencional y situada, donde la mediación docente y los ambientes enriquecidos articulen estructura pedagógica e iniciativa infantil.

Palabras clave: educación inicial; métodos tradicionales; estrategias innovadoras; motivación infantil; aprendizaje significativo.

Abstract

Early childhood education is a decisive stage for shaping motivation, autonomy, and the foundations of meaningful learning; therefore, this article aimed to comparatively analyze bibliographic evidence on the impact of traditional methods and innovative strategies on children's motivation and learning. An exploratory literature review was conducted, based on scientific articles, systematic reviews, meta-analyses, academic books, and technical documents published between 2000 and 2026, selected according to thematic relevance, academic rigor, and direct connection with early childhood education. The findings show that traditional methods may provide structure, routines, instructional clarity, and consolidation of basic skills; however, they become limited when used as the dominant approach, as they tend to reduce children's agency, exploration, and intrinsic motivation. In contrast, innovative strategies, particularly guided play, active learning, hands-on materials, and collaboration, promote more comprehensive cognitive, socio-emotional, and motivational experiences. It is concluded that the best outcomes depend on a balanced, intentional, and context-sensitive practice, where teacher mediation and enriched environments integrate pedagogical structure with children's initiative.

Keywords: early childhood education; traditional methods; innovative strategies; child motivation; meaningful learning.

Resumo

A educação infantil constitui uma etapa decisiva para a formação da motivação, da autonomia e das bases da aprendizagem significativa; por isso, este artigo teve como objetivo analisar comparativamente a evidência bibliográfica sobre o impacto dos métodos tradicionais e das estratégias inovadoras na motivação e na aprendizagem das crianças. Foi desenvolvida uma revisão bibliográfica exploratória, sustentada em artigos científicos, revisões sistemáticas, metanálises, livros acadêmicos e documentos técnicos publicados entre 2000 e 2026, selecionados segundo critérios de pertinência temática, rigor acadêmico e relação direta com a

educação infantil. Os resultados mostram que os métodos tradicionais podem contribuir com estrutura, rotinas, clareza instrucional e consolidação de habilidades básicas; contudo, tornam-se limitados quando predominam como prática exclusiva, pois tendem a reduzir a agência infantil, a exploração e a motivação intrínseca. Em contraste, as estratégias inovadoras, especialmente o jogo orientado, a aprendizagem ativa, a manipulação de materiais e a colaboração, favorecem experiências cognitivas, socioemocionais e motivacionais mais integrais. Conclui-se que os melhores resultados dependem de uma prática equilibrada, intencional e contextualizada, na qual a mediação docente e os ambientes enriquecidos articulem estrutura pedagógica e iniciativa infantil.

Palavras-chave: educação infantil; métodos tradicionais; estratégias inovadoras; motivação infantil; aprendizagem significativa.

Introducción

La educación inicial constituye una etapa decisiva para el desarrollo cognitivo, socioemocional y motivacional, porque en ella se configuran disposiciones tempranas hacia el aprendizaje, la exploración y la relación con otros. En este nivel, el debate entre métodos tradicionales y estrategias innovadoras no puede reducirse a una oposición entre “enseñar” y “jugar”, sino que exige analizar qué prácticas favorecen aprendizajes significativos sin desconocer las necesidades evolutivas de niñas y niños. Los enfoques centrados en instrucción directa, repetición y actividades homogéneas han buscado asegurar dominio de contenidos básicos; sin embargo, las perspectivas contemporáneas sostienen que la calidad pedagógica depende también de la autonomía, la interacción, el juego guiado y la pertinencia cultural de las experiencias (NAEYC, 2020; Ryan & Deci, 2000; UNESCO & UNICEF, 2024).

En este contexto, el problema central radica en que muchas aulas de educación inicial continúan oscilando entre prácticas academicistas, centradas en fichas, repetición y control docente, y propuestas innovadoras cuya implementación no siempre se sustenta en evidencia suficiente o en criterios pedagógicos claros. Esta tensión se intensifica cuando las exigencias de preparación escolar desplazan el juego, el arte, la exploración científica y la participación infantil, con el riesgo de empobrecer la motivación intrínseca y limitar el desarrollo integral. La evidencia sobre kindergarten muestra un aumento de expectativas académicas, instrucción dirigida y evaluación estandarizada, junto con menor tiempo para actividades artísticas,

científicas y seleccionadas por los niños, lo que evidencia una transformación preocupante del currículo temprano (Bassok et al., 2016; Pushparatnam et al., 2021).

A pesar de ello, la literatura también advierte que las estrategias innovadoras no son automáticamente superiores por el solo hecho de incorporar juego, tecnología o materiales novedosos. El juego guiado ha mostrado beneficios frente a la instrucción directa o el juego libre cuando conserva la agencia infantil y añade una intencionalidad pedagógica clara; asimismo, el aprendizaje basado en juegos presenta efectos positivos en desarrollo cognitivo, social, emocional, motivación y compromiso, aunque su eficacia depende del diseño, los objetivos y la mediación docente (Alotaibi, 2024; Skene et al., 2022). De modo complementario, las revisiones sobre aprendizaje basado en juego señalan que los docentes valoran su potencial, pero enfrentan tensiones curriculares, conceptuales e institucionales para aplicarlo con coherencia (Bubikova-Moan et al., 2019).

La justificación de esta revisión bibliográfica se sostiene en la necesidad de organizar críticamente una evidencia dispersa y, en ocasiones, contradictoria sobre los efectos comparativos de métodos tradicionales y estrategias innovadoras en la motivación y el aprendizaje. Su relevancia social radica en aportar criterios para decisiones pedagógicas que protejan el derecho a experiencias educativas tempranas ricas, inclusivas y emocionalmente significativas; su valor teórico consiste en articular aportes de la teoría de la autodeterminación, el aprendizaje lúdico y la calidad de las interacciones; y su utilidad metodológica reside en ofrecer una base comparativa para futuras investigaciones empíricas (Ryan & Deci, 2000; UNESCO & UNICEF, 2024). Además, la revisión resulta viable porque existen metaanálisis, revisiones sistemáticas y estudios comparativos recientes sobre juego guiado, aprendizaje basado en juegos y pedagogías alternativas como Montessori (Alotaibi, 2024; Randolph et al., 2023; Skene et al., 2022).

En consecuencia, el objetivo general de este artículo es analizar comparativamente la evidencia bibliográfica sobre el impacto de los métodos tradicionales y las estrategias innovadoras en la motivación y el aprendizaje en educación inicial. Para alcanzarlo, se propone describir los fundamentos pedagógicos de ambos enfoques, identificar sus efectos reportados en motivación y aprendizaje, comparar las condiciones que favorecen o limitan su eficacia, y determinar las brechas teóricas y metodológicas que permanecen abiertas en la literatura. Con ello, la contribución esperada consiste en superar lecturas dicotómicas y ofrecer una síntesis crítica que permita comprender cuándo, cómo y bajo qué condiciones cada enfoque puede aportar al desarrollo infantil, destacando como originalidad la integración entre motivación, aprendizaje y calidad pedagógica en una misma matriz comparativa (Bassok et al., 2016; NAEYC, 2020; Randolph et al., 2023).

Metodología

El estudio se desarrollará como una revisión bibliográfica de alcance exploratorio, orientada a identificar, organizar y comparar la producción científica sobre métodos tradicionales y estrategias innovadoras en educación inicial, con énfasis en sus efectos sobre la motivación y el aprendizaje. La elección de este enfoque responde a que el problema no se abordará mediante trabajo de campo, sino mediante el análisis crítico de investigaciones previas, revisiones sistemáticas, metaanálisis, libros académicos y documentos técnicos especializados. En coherencia con ello, la revisión permitirá reconocer tendencias conceptuales, hallazgos convergentes, resultados contradictorios y vacíos de investigación, sin pretender establecer causalidad experimental ni estimaciones estadísticas propias de un metaanálisis. Para fortalecer la transparencia del procedimiento, se tomarán como referencia criterios de búsqueda, selección y reporte empleados en revisiones bibliográficas y revisiones sistemáticas adaptadas al campo educativo.

Se priorizarán publicaciones comprendidas entre 2000 y 2026, aunque se admitirán textos clásicos cuando aporten fundamentos teóricos indispensables para comprender la motivación, el aprendizaje o la pedagogía en la primera infancia. La estrategia de búsqueda incorporará operadores booleanos, equivalencias terminológicas y revisión de referencias cruzadas para ampliar la recuperación de literatura pertinente. Este procedimiento permitirá construir un corpus suficientemente amplio y, al mismo tiempo, delimitado por criterios de pertinencia temática, rigor académico y relación directa con los objetivos del artículo.

Los criterios de inclusión considerarán artículos científicos revisados por pares, revisiones sistemáticas, metaanálisis, capítulos de libros académicos y documentos institucionales especializados que aborden prácticas pedagógicas en educación inicial y reporten implicaciones sobre motivación, aprendizaje, participación, desarrollo cognitivo o interacción docente-niño. Se excluirán textos sin autoría verificable, opiniones no académicas, documentos duplicados, publicaciones centradas exclusivamente en niveles educativos posteriores y estudios que mencionen innovación educativa sin describir estrategias pedagógicas concretas. Una vez recuperados los documentos, se efectuará una primera depuración por título y resumen, seguida de una lectura completa de los textos elegibles. La información se organizará en una matriz analítica con campos referidos a autoría, año, país o contexto, tipo de estudio, enfoque pedagógico, variables analizadas, principales hallazgos, limitaciones y aportes para la comparación entre métodos tradicionales e innovadores.

El análisis de la información se realizará mediante síntesis narrativa y categorización temática, debido a la heterogeneidad esperada en diseños, contextos, edades, estrategias pedagógicas y formas de medición del aprendizaje y la motivación. En primer lugar, se identificarán categorías descriptivas vinculadas con métodos tradicionales, estrategias innovadoras, motivación intrínseca, compromiso, participación, aprendizaje cognitivo y desarrollo socioemocional. En segundo lugar, se compararán los hallazgos según el tipo de

intervención pedagógica, la mediación docente, el grado de autonomía infantil y las condiciones institucionales de implementación. Finalmente, se integrarán los resultados en una discusión crítica que permita distinguir entre evidencia consolidada, evidencia emergente y vacíos persistentes, evitando presentar como concluyentes hallazgos que dependan de contextos específicos o muestras limitadas.

Para asegurar la calidad metodológica de la revisión, se aplicarán criterios de trazabilidad, pertinencia, actualidad y coherencia interna entre pregunta, objetivos, criterios de selección y estrategia de síntesis. Asimismo, se conservará un registro del proceso de búsqueda, depuración y selección documental, de modo que las decisiones analíticas puedan ser revisadas y justificadas. Al tratarse de una revisión bibliográfica, no se trabajará con participantes humanos ni se recopilarán datos personales; por tanto, las consideraciones éticas se centrarán en el uso responsable de las fuentes, la atribución adecuada de ideas, la ausencia de plagio, la fidelidad en la interpretación de los hallazgos y la no manipulación de resultados para favorecer un enfoque pedagógico sobre otro. De esta manera, la metodología permitirá construir una comparación equilibrada, crítica y útil para comprender el impacto diferencial de los métodos tradicionales y las estrategias innovadoras en educación inicial.

Resultados

Impacto comparativo de los métodos tradicionales y las estrategias innovadoras en la motivación y el aprendizaje en educación inicial

La comparación entre métodos tradicionales y estrategias innovadoras en educación inicial exige superar una lectura simplista en la que lo tradicional aparece como necesariamente obsoleto y lo innovador como intrínsecamente superior. En realidad, la evidencia disponible sugiere que el impacto de ambos enfoques depende de su coherencia con el desarrollo infantil, de la calidad de la mediación docente, del tipo de interacción que promueven y del grado en

que permiten vincular los contenidos escolares con experiencias significativas. Los métodos tradicionales suelen organizar la enseñanza mediante instrucción directa, rutinas homogéneas, repetición, memorización, fichas de trabajo y control adulto de la actividad; por su parte, las estrategias innovadoras tienden a privilegiar el juego guiado, la exploración, la resolución de problemas, la colaboración, el uso de materiales manipulativos, la autonomía progresiva y la participación activa del niño. Esta diferencia no es menor, porque en la primera infancia el aprendizaje no ocurre únicamente por exposición a contenidos, sino mediante experiencias corporales, afectivas, sociales y simbólicas que permiten al niño construir sentido sobre lo que aprende (Bassok et al., 2016; NAEYC, 2020; Skene et al., 2022).

Figura 1
Equilibrio de enfoques en educación inicial



Nota: (Autores, 2026).

Desde una perspectiva pedagógica, el problema central no consiste en reemplazar toda forma de enseñanza estructurada, sino en evitar que la educación inicial sea absorbida por una lógica escolarizante que anticipe prematuramente formas de trabajo propias de niveles posteriores. Cuando el aula infantil se organiza alrededor de tareas repetitivas, evaluación temprana, presión por resultados académicos y reducción del juego, se debilitan condiciones fundamentales para la motivación, como la curiosidad, la elección, el sentimiento de competencia y la relación afectiva con el aprendizaje. En cambio, cuando la innovación se

comprende como una reorganización intencional del ambiente, de los materiales, del lenguaje docente y de la participación infantil, se abren posibilidades para que el aprendizaje sea más profundo, duradero y transferible. Por ello, la comparación debe formularse en términos de calidad pedagógica: no basta con preguntar qué enfoque “enseña más”, sino qué enfoque sostiene mejor la motivación, la comprensión, la autonomía, la interacción social y el desarrollo integral (Ryan & Deci, 2000; Hirsh-Pasek et al., 2009; Pianta & Hamre, 2009).

Efectos de los métodos tradicionales en la motivación infantil

Los métodos tradicionales pueden producir ciertos beneficios iniciales cuando proporcionan estructura, previsibilidad, organización temporal y claridad en las consignas, elementos que resultan importantes para niños pequeños que aún están construyendo hábitos escolares básicos. La repetición, el modelamiento y la práctica dirigida pueden favorecer la automatización de algunas habilidades iniciales, como el reconocimiento de letras, números, trazos, rutinas de higiene, normas de convivencia o secuencias simples de trabajo. Sin embargo, estos beneficios se vuelven limitados cuando la estructura se convierte en rigidez y cuando la actividad infantil queda subordinada a la reproducción de respuestas esperadas. En ese escenario, la motivación tiende a desplazarse desde el interés genuino por explorar hacia una motivación controlada, sostenida por aprobación adulta, cumplimiento de órdenes o evitación de sanciones, lo cual resulta problemático porque la motivación intrínseca requiere autonomía, competencia y vinculación afectiva con el entorno de aprendizaje (Ryan & Deci, 2000; Bassok et al., 2016).

En educación inicial, la motivación infantil no puede evaluarse solo por la permanencia del niño sentado, la ejecución silenciosa de fichas o la obediencia a la consigna, porque estas conductas pueden expresar adaptación externa sin implicación cognitiva profunda. Un niño puede completar una actividad repetitiva sin comprender su sentido, sin experimentar desafío intelectual y sin establecer conexiones entre la tarea escolar y su mundo cotidiano. Por esta

razón, los métodos tradicionales tienden a generar una apariencia de aprendizaje ordenado, pero no siempre garantizan apropiación significativa. La literatura sobre motivación advierte que los contextos excesivamente controladores pueden debilitar la iniciativa, la autorregulación y el compromiso sostenido, en especial cuando reducen la posibilidad de elegir, preguntar, manipular objetos, ensayar hipótesis o equivocarse sin temor (Ryan & Deci, 2000; NAEYC, 2020).

El estudio de Bassok, Latham y Rorem resulta especialmente pertinente para comprender esta tensión, porque documenta una transformación del kindergarten hacia prácticas más academicistas, con mayor énfasis en lectura y matemáticas, uso de libros de trabajo, pruebas estandarizadas e instrucción dirigida. Esta tendencia revela que la educación inicial ha recibido presiones de rendición de cuentas que han desplazado progresivamente actividades expresivas, artísticas, musicales, científicas y lúdicas. En términos motivacionales, dicho desplazamiento puede empobrecer la experiencia escolar, ya que limita las oportunidades de sorpresa, imaginación, cooperación y descubrimiento. Así, el método tradicional no resulta problemático por incluir momentos de instrucción, sino por instalar una cultura pedagógica en la que el niño aprende a responder antes que a investigar, a copiar antes que a crear y a obedecer antes que a construir sentido (Bassok et al., 2016; Bubikova-Moan et al., 2019).

Además, los métodos tradicionales suelen partir de una concepción homogénea del grupo, como si todos los niños avanzaran al mismo ritmo, tuvieran los mismos intereses, respondieran a las mismas formas de explicación y necesitaran idénticos apoyos. Esta lógica puede afectar la motivación de quienes no se ajustan al ritmo dominante: algunos niños se aburren porque la tarea les resulta demasiado simple, mientras otros se frustran porque no reciben andamiajes suficientes para comprenderla. La consecuencia pedagógica es una reducción de la percepción de competencia, dimensión decisiva para que el niño se sienta capaz de aprender y persista ante la dificultad. En cambio, cuando la enseñanza ofrece desafíos

graduados, retroalimentación sensible y oportunidades para actuar sobre los materiales, la motivación deja de depender únicamente del premio externo y se vincula con la experiencia de logro personal (Ryan & Deci, 2000; Pianta & Hamre, 2009).

No obstante, sería impreciso afirmar que toda práctica tradicional carece de valor educativo. La instrucción explícita, usada de manera breve, contextualizada y articulada con experiencias activas, puede ayudar a introducir vocabulario, modelar procedimientos, establecer rutinas de convivencia o guiar la atención hacia aspectos relevantes de una actividad. El problema aparece cuando esta instrucción se vuelve el modo dominante de relación pedagógica y deja poco espacio para la agencia infantil. En educación inicial, enseñar no debería significar sustituir la actividad del niño por la explicación adulta, sino organizar condiciones para que la explicación, la exploración y la interacción se potencien mutuamente. Por ello, los métodos tradicionales pueden cumplir una función instrumental, pero resultan insuficientes como marco pedagógico exclusivo para sostener motivación profunda y aprendizaje significativo (Lerkkanen et al., 2016; Skene et al., 2022).

Aportes de las estrategias innovadoras al aprendizaje significativo

Las estrategias innovadoras aportan al aprendizaje significativo porque reconocen que el niño pequeño aprende mediante acción, emoción, lenguaje, interacción y juego. En este enfoque, el conocimiento no se presenta como información aislada que debe ser memorizada, sino como experiencia organizada que permite al niño observar, comparar, clasificar, imaginar, narrar, resolver problemas y atribuir sentido a lo que hace. El juego guiado constituye una de las estrategias más relevantes, porque mantiene la iniciativa infantil sin renunciar a la intencionalidad pedagógica. A diferencia del juego libre sin mediación, el juego guiado incorpora preguntas, materiales, desafíos y acompañamiento docente; y, a diferencia de la instrucción directa rígida, conserva un margen de elección, exploración y descubrimiento. Esta

combinación explica por qué puede favorecer aprendizajes más comprensivos y motivadores (Skene et al., 2022; Hirsh-Pasek et al., 2009).

El aprendizaje significativo requiere que el niño pueda relacionar lo nuevo con experiencias previas, necesidades comunicativas, problemas concretos y situaciones afectivamente relevantes. Las estrategias innovadoras facilitan esta relación porque transforman el aula en un espacio de investigación infantil, donde los materiales, las preguntas y las interacciones se convierten en mediadores del pensamiento. Por ejemplo, una actividad tradicional puede pedir al niño que repita los colores en una ficha, mientras una estrategia innovadora puede invitarlo a clasificar objetos reales, construir patrones, explicar elecciones, negociar con pares y verbalizar descubrimientos. En ambos casos puede aparecer el mismo contenido, pero la diferencia reside en la profundidad de la elaboración cognitiva y en el grado de implicación subjetiva. En este sentido, la innovación pedagógica no se define por usar recursos llamativos, sino por producir condiciones de comprensión, transferencia y participación activa (NAEYC, 2020; Skene et al., 2022).

La evidencia reciente sobre aprendizaje basado en juegos refuerza esta interpretación, porque muestra que las experiencias lúdicas diseñadas con objetivos pedagógicos pueden incidir en dimensiones cognitivas, sociales, emocionales, motivacionales y de compromiso. El metaanálisis de Alotaibi informa efectos favorables del aprendizaje basado en juegos en educación inicial, lo que permite sostener que la dimensión lúdica no constituye una pérdida de tiempo académico, sino una vía privilegiada para organizar la atención, sostener el esfuerzo, regular la frustración y promover interacción. Sin embargo, el mismo argumento exige prudencia: no todo juego produce aprendizaje por sí mismo. Para que el juego sea pedagógicamente potente debe estar alineado con metas claras, materiales pertinentes, retroalimentación oportuna y una mediación adulta capaz de ampliar el pensamiento infantil sin colonizarlo (Alotaibi, 2024; Bubikova-Moan et al., 2019).

Otro aporte de las estrategias innovadoras es que permiten integrar áreas del desarrollo que los métodos tradicionales suelen fragmentar. En una ficha de trabajo, el contenido puede quedar reducido a un producto visible; en una experiencia innovadora, el mismo contenido puede involucrar lenguaje oral, motricidad fina, razonamiento, colaboración, creatividad y autorregulación. Esta integración es fundamental en educación inicial, porque el desarrollo infantil no avanza en compartimentos separados. Cuando un niño construye una torre, clasifica semillas, dramatiza una historia o participa en un juego de reglas, no solo “juega”: anticipa, compara, simboliza, espera turnos, negocia significados, ajusta su conducta y reorganiza sus ideas. Por ello, el aprendizaje significativo en la primera infancia requiere experiencias globales, activas y socialmente mediadas (Hirsh-Pasek et al., 2009; NAEYC, 2020).

Las estrategias innovadoras también favorecen la motivación porque incrementan la percepción de autonomía. Cuando los niños pueden elegir materiales, decidir procedimientos, formular preguntas o participar en la construcción de la actividad, se sienten más implicados en lo que hacen. Esta participación no supone ausencia de estructura; por el contrario, requiere una planificación docente más sofisticada, capaz de delimitar objetivos sin convertir la experiencia en una secuencia cerrada. Desde la teoría de la autodeterminación, la autonomía no equivale a libertad absoluta, sino a la experiencia de actuar con sentido y participación. En consecuencia, las estrategias innovadoras resultan motivadoras cuando permiten que el niño reconozca la actividad como propia, experimente competencia progresiva y establezca relaciones positivas con adultos y pares (Ryan & Deci, 2000; Pianta & Hamre, 2009).

Asimismo, enfoques como Montessori muestran que la innovación no necesariamente implica tecnología digital o novedad superficial, sino una reorganización profunda del ambiente pedagógico. La educación Montessori se caracteriza por materiales estructurados, trabajo autónomo, aulas multiedad, tiempos prolongados de concentración, libertad dentro de límites y un rol docente orientado a observar, preparar y acompañar. Las revisiones sobre sus

efectos sugieren impactos positivos tanto en resultados académicos como no académicos, aunque también señalan variabilidad según la fidelidad de implementación y las condiciones contextuales. Este caso es relevante porque demuestra que una estrategia innovadora puede ser rigurosa, sistemática y exigente sin reproducir una enseñanza tradicional centrada en la transmisión verbal y la repetición mecánica (Lillard & Else-Quest, 2006; Randolph et al., 2023).

Comparación entre ambos enfoques en el desarrollo cognitivo y socioemocional

La comparación entre métodos tradicionales y estrategias innovadoras en el desarrollo cognitivo muestra que ambos pueden contribuir al aprendizaje, pero lo hacen mediante mecanismos diferentes y con alcances distintos. Los métodos tradicionales tienden a fortalecer habilidades discretas cuando se orientan a la repetición, la memorización o la práctica de procedimientos específicos; por ejemplo, pueden ayudar a reconocer símbolos, repetir secuencias, seguir instrucciones o adquirir rutinas. Sin embargo, su contribución al pensamiento flexible, al razonamiento verbal, a la resolución de problemas y a la transferencia de aprendizajes suele ser menor cuando no se acompaña de exploración y diálogo. Las estrategias innovadoras, en cambio, promueven procesos cognitivos más complejos porque exigen al niño actuar, anticipar, ensayar, corregir, representar y explicar. Así, la diferencia no está solo en qué aprende el niño, sino en cómo organiza cognitivamente aquello que aprende (Lerkkanen et al., 2016; Skene et al., 2022).

El estudio de Lerkkanen y colaboradores aporta una evidencia relevante al mostrar que las prácticas centradas en el niño se asociaron positivamente con el desarrollo de habilidades académicas, mientras que las prácticas dirigidas por el docente presentaron efectos menos favorables en determinadas condiciones. Este hallazgo cuestiona la creencia de que una enseñanza más directiva garantiza mejores aprendizajes tempranos. En realidad, cuando el niño participa activamente, recibe apoyo ajustado y trabaja en situaciones con sentido, puede

desarrollar habilidades académicas sin que la experiencia escolar pierda riqueza lúdica y social. La implicación teórica es importante: el aprendizaje inicial de lectura, matemáticas o lenguaje no requiere necesariamente reducir el juego, sino integrarlo con mediaciones pedagógicas que orienten la atención hacia patrones, significados y relaciones (Lerkkanen et al., 2016; NAEYC, 2020).

En el plano socioemocional, las diferencias entre ambos enfoques resultan todavía más visibles. Los métodos tradicionales, cuando se basan en control adulto y cumplimiento uniforme, pueden limitar la autorregulación auténtica porque el niño aprende a regularse principalmente por vigilancia externa. En cambio, las estrategias innovadoras permiten que la regulación emerja gradualmente en contextos de interacción, elección, espera, negociación y solución de conflictos. En un juego cooperativo, por ejemplo, el niño debe escuchar, respetar turnos, tolerar frustraciones, ajustar su conducta al grupo y comprender reglas compartidas. Estas experiencias son socioemocionalmente más densas que una actividad individual de repetición, porque vinculan aprendizaje, afecto, lenguaje y convivencia. Por ello, la innovación pedagógica tiene valor no solo por incrementar la motivación, sino por articular el desarrollo cognitivo con la construcción de habilidades sociales y emocionales (Alotaibi, 2024; Hirsh-Pasek et al., 2009).

La educación Montessori ofrece un ejemplo particularmente ilustrativo de esta integración entre cognición y socioemocionalidad. Lillard y Else-Quest reportaron diferencias favorables en resultados académicos y sociales de niños que asistían a programas Montessori, mientras que la revisión sistemática de Randolph y colaboradores concluyó que la educación Montessori puede tener efectos positivos en resultados académicos y no académicos. Estos hallazgos deben interpretarse con cautela, porque la calidad de implementación, la formación docente y el contexto institucional influyen en los resultados; aun así, refuerzan la idea de que los ambientes preparados, la autonomía regulada y los materiales manipulativos pueden

promover concentración, independencia, colaboración y comprensión. Frente a un modelo tradicional centrado en el producto inmediato, este enfoque privilegia procesos prolongados de construcción personal y social del aprendizaje (Lillard & Else-Quest, 2006; Randolph et al., 2023).

Una comparación rigurosa también exige reconocer que las estrategias innovadoras pueden fracasar cuando se implementan de manera superficial. Una actividad puede llamarse “lúdica” o “innovadora” y, sin embargo, carecer de propósito pedagógico, continuidad, desafío cognitivo o evaluación formativa. De igual modo, el uso de juegos digitales, rincones, proyectos o materiales manipulativos no garantiza aprendizaje si el docente no sabe observar, intervenir, formular preguntas y conectar la experiencia con objetivos curriculares. Por ello, la evidencia sobre juego guiado resulta decisiva: los mejores efectos aparecen cuando la actividad combina libertad infantil con orientación adulta, no cuando se abandona al niño a una exploración sin mediación ni cuando se le impone una secuencia cerrada que elimina el carácter exploratorio del juego (Skene et al., 2022; Bubikova-Moan et al., 2019).

Desde esta perspectiva, la comparación no debería concluir que lo tradicional debe eliminarse por completo ni que lo innovador debe adoptarse sin evaluación. Más bien, la evidencia invita a construir un equilibrio pedagógico en el que la instrucción explícita tenga un lugar delimitado y funcional, mientras las experiencias activas, lúdicas y colaborativas ocupen el centro de la educación inicial. Este equilibrio permite evitar dos reduccionismos: el academicismo prematuro, que transforma al niño en ejecutor de tareas, y el espontaneísmo, que confunde juego con ausencia de intencionalidad educativa. La mejor práctica parece ubicarse en una zona intermedia de alta estructura y alta participación infantil, donde el docente diseña ambientes ricos, sostiene vínculos sensibles y guía el aprendizaje sin neutralizar la iniciativa del niño (Pianta & Hamre, 2009; NAEYC, 2020; Skene et al., 2022).

Condiciones pedagógicas que favorecen mejores resultados en educación inicial

Los resultados más favorables en educación inicial dependen menos de la etiqueta metodológica y más de las condiciones pedagógicas que sostienen la experiencia de aula. Una estrategia tradicional puede ser relativamente útil si se aplica con sensibilidad, brevedad, claridad y articulación con experiencias activas; del mismo modo, una estrategia innovadora puede perder eficacia si se ejecuta sin planificación, sin observación del desarrollo infantil o sin criterios de progresión. La calidad de las interacciones docente-niño constituye una condición central, porque el aprendizaje temprano se produce en vínculos donde el adulto ofrece seguridad emocional, lenguaje enriquecido, retroalimentación, modelamiento y andamiaje. En este sentido, la mejora pedagógica no depende de incorporar actividades novedosas de manera aislada, sino de transformar la relación entre adulto, niño, contenido y ambiente (Pianta & Hamre, 2009; NAEYC, 2020).

Una primera condición es la intencionalidad pedagógica. Las actividades deben tener objetivos comprensibles para el docente, pero suficientemente flexibles para admitir caminos diversos de exploración infantil. En educación inicial, planificar no significa predeterminedar cada respuesta, sino anticipar oportunidades de aprendizaje, seleccionar materiales potentes, prever preguntas orientadoras y observar cómo los niños construyen significados. Esta intencionalidad permite que el juego, la conversación, el movimiento y la manipulación no sean actividades accesorias, sino dispositivos de aprendizaje. Por ello, las estrategias innovadoras ofrecen mejores resultados cuando el docente puede justificar qué habilidades promueve cada experiencia, cómo se vincula con el desarrollo infantil y qué evidencias observará para valorar avances (Skene et al., 2022; Bubikova-Moan et al., 2019).

Una segunda condición es la adecuación al desarrollo. Las prácticas pedagógicas deben corresponderse con las características cognitivas, lingüísticas, motrices, afectivas y sociales de los niños pequeños. Cuando se exige atención prolongada, abstracción prematura o producción escrita repetitiva sin apoyo manipulativo, se incrementa el riesgo de frustración y

desmotivación. En cambio, cuando las tareas se diseñan desde la exploración sensorial, la oralidad, el movimiento, el juego simbólico y el contacto con objetos concretos, los niños pueden aproximarse a contenidos complejos de manera gradual y significativa. La práctica apropiada al desarrollo enfatiza justamente la necesidad de experiencias activas, culturalmente pertinentes y emocionalmente seguras, lo cual refuerza la superioridad pedagógica de enfoques que respetan ritmos, intereses y formas infantiles de aprender (NAEYC, 2020; UNESCO & UNICEF, 2024).

Una tercera condición es la mediación docente sensible. El docente de educación inicial no es un simple facilitador que observa pasivamente, ni un transmisor que monopoliza la actividad; es un profesional que interpreta señales infantiles, formula preguntas, amplía vocabulario, introduce desafíos, regula conflictos y conecta experiencias con conceptos. Esta mediación es decisiva porque transforma la actividad espontánea en aprendizaje elaborativo. Por ejemplo, ante una construcción con bloques, el docente puede limitarse a felicitar el producto o puede enriquecer la experiencia preguntando por estabilidad, altura, equilibrio, comparación, secuencia y colaboración. En el segundo caso, la intervención no interrumpe el juego, sino que lo vuelve cognitivamente más fecundo. Esta es una diferencia esencial entre innovación superficial e innovación pedagógicamente robusta (Pianta & Hamre, 2009; Skene et al., 2022).

Una cuarta condición es la organización del ambiente. En educación inicial, el espacio no es un escenario neutro, sino un componente didáctico que puede favorecer o restringir la autonomía, la interacción y la exploración. Ambientes con materiales accesibles, rincones diferenciados, recursos manipulativos, libros, objetos naturales, superficies para construir, espacios de conversación y producciones visibles de los niños comunican expectativas pedagógicas distintas a las de un aula centrada exclusivamente en pupitres y fichas. Los ambientes preparados permiten que el niño elija, actúe, compare y vuelva sobre sus procesos,

mientras el docente observa y acompaña. La evidencia sobre Montessori y sobre aprendizaje basado en juego respalda la relevancia de materiales estructurados, libertad regulada y experiencias de manipulación para promover aprendizaje y desarrollo integral (Lillard & Else-Quest, 2006; Randolph et al., 2023; Alotaibi, 2024).

Una quinta condición es la evaluación formativa. En enfoques tradicionales, la evaluación temprana suele reducirse a verificar productos: si el niño coloreó dentro del margen, repitió una secuencia, reconoció una letra o completó una ficha. Aunque estos productos pueden aportar información parcial, no captan procesos como estrategias de resolución, lenguaje utilizado, persistencia, cooperación, creatividad o comprensión emergente. Una evaluación coherente con estrategias innovadoras debe apoyarse en observación sistemática, registros anecdóticos, documentación pedagógica, análisis de producciones, conversaciones con los niños y seguimiento de progresos individuales. Esto permite valorar no solo qué respuesta ofrece el niño, sino cómo piensa, cómo interactúa y qué apoyos necesita para avanzar (Pianta & Hamre, 2009; NAEYC, 2020).

Finalmente, una condición transversal es la formación docente. La innovación en educación inicial exige conocimientos sobre desarrollo infantil, didáctica, evaluación, inclusión, diseño de ambientes, mediación del juego y análisis crítico de la evidencia. Sin esta base, las estrategias innovadoras pueden convertirse en modas metodológicas o actividades decorativas sin impacto real. Del mismo modo, la formación permite resignificar elementos tradicionales útiles —como rutinas, modelamiento o práctica guiada— e integrarlos en experiencias más activas y motivadoras. Por tanto, los mejores resultados se alcanzan cuando el docente no elige entre tradición e innovación como polos excluyentes, sino cuando construye una práctica reflexiva, equilibrada y situada, capaz de proteger la motivación infantil y promover aprendizajes significativos desde una perspectiva integral del desarrollo (Bubikova-Moan et al., 2019; UNESCO & UNICEF, 2024).

En síntesis, el impacto comparativo de los métodos tradicionales y las estrategias innovadoras muestra que los primeros pueden contribuir a la organización y consolidación de habilidades específicas, pero resultan insuficientes cuando monopolizan la experiencia educativa y reducen la agencia infantil. Las estrategias innovadoras presentan mayor potencial para articular motivación, aprendizaje significativo y desarrollo cognitivo-socioemocional, siempre que estén sustentadas en mediación docente, intencionalidad pedagógica, ambientes ricos y evaluación formativa. La conclusión más sólida no es que la educación inicial deba renunciar a toda estructura, sino que debe evitar una estructura empobrecedora; tampoco se trata de idealizar el juego, sino de reconocerlo como una vía privilegiada para aprender cuando está cuidadosamente guiado. En consecuencia, el criterio decisivo no es la novedad de la estrategia, sino su capacidad para producir experiencias intelectualmente desafiantes, emocionalmente seguras, socialmente ricas y evolutivamente pertinentes (Ryan & Deci, 2000; Skene et al., 2022; NAEYC, 2020).

Discusión

Los resultados revisados permiten sostener que la oposición entre métodos tradicionales y estrategias innovadoras en educación inicial no debe comprenderse como una sustitución mecánica de un modelo por otro, sino como una discusión sobre la calidad de las experiencias que se ofrecen a los niños en una etapa decisiva del desarrollo. La evidencia converge en que las prácticas tradicionales pueden aportar orden, continuidad, rutinas y ciertos aprendizajes instrumentales cuando se aplican de forma breve, clara y contextualizada; sin embargo, su predominio absoluto tiende a restringir la agencia infantil, reducir la exploración y desplazar el juego como experiencia estructurante del aprendizaje temprano. Esta tensión resulta especialmente visible en los procesos de escolarización prematura, donde el énfasis en contenidos académicos, pruebas y fichas de trabajo puede producir una apariencia de avance

cognitivo, pero no necesariamente una comprensión profunda ni una motivación sostenida por el interés, la curiosidad y el sentido personal de la actividad (Bassok et al., 2016; Ryan & Deci, 2000).

En este sentido, la discusión no debe centrarse únicamente en cuánto aprenden los niños, sino en qué tipo de relación establecen con el aprendizaje. Desde la teoría de la autodeterminación, la motivación intrínseca se fortalece cuando el ambiente satisface necesidades psicológicas de autonomía, competencia y vinculación; por ello, una práctica pedagógica excesivamente directiva puede disminuir la iniciativa infantil aunque logre respuestas correctas en el corto plazo. En educación inicial, este punto es crucial porque el niño no aprende solo mediante recepción verbal, sino a través de la manipulación, el movimiento, la interacción, la imaginación y la formulación de hipótesis sobre el mundo. Por tanto, cuando el método tradicional se convierte en una pedagogía de la obediencia, la motivación queda subordinada a factores externos; en cambio, cuando la enseñanza ofrece elección regulada, desafío alcanzable y acompañamiento afectivo, el aprendizaje adquiere mayor densidad cognitiva y emocional (Ryan & Deci, 2000; NAEYC, 2020).

La evidencia sobre estrategias innovadoras, particularmente el juego guiado y el aprendizaje basado en juegos, ofrece un argumento sólido para cuestionar la falsa dicotomía entre juego y aprendizaje. El juego no representa una pausa respecto de la actividad intelectual, sino una forma privilegiada de simbolización, ensayo, negociación social, autorregulación y resolución de problemas. Skene et al. (2022) muestran que el juego guiado puede favorecer el aprendizaje y el desarrollo frente a la instrucción directa o al juego libre sin mediación suficiente, mientras que Alotaibi (2024) reporta efectos favorables del aprendizaje basado en juegos en dimensiones cognitivas, sociales, emocionales, motivacionales y de compromiso. La implicación pedagógica es relevante: la innovación no consiste en abandonar la enseñanza, sino en desplazarla desde la transmisión unilateral hacia una mediación más sofisticada, donde

el docente diseña ambientes, formula preguntas, introduce desafíos y acompaña el pensamiento infantil sin anularlo (Alotaibi, 2024; Skene et al., 2022).

No obstante, la superioridad potencial de las estrategias innovadoras no debe interpretarse de manera ingenua. La literatura también advierte que el aprendizaje basado en juego presenta tensiones conceptuales y prácticas, pues muchos docentes reconocen su valor, pero enfrentan presiones curriculares, ambigüedades sobre su implementación y dudas respecto al momento adecuado de intervenir. En consecuencia, una actividad no se vuelve pedagógicamente potente por ser lúdica, manipulativa o tecnológicamente atractiva; requiere intencionalidad didáctica, continuidad, observación sistemática y alineación entre objetivos, materiales e interacciones. De ahí que el juego libre sin mediación pueda ser insuficiente para alcanzar ciertos aprendizajes, mientras que el juego guiado representa una vía más equilibrada porque conserva la iniciativa infantil y, al mismo tiempo, introduce orientación adulta pertinente (Bubikova-Moan et al., 2019; Skene et al., 2022).

Al comparar ambos enfoques en el desarrollo cognitivo, la evidencia sugiere que los métodos tradicionales pueden favorecer habilidades discretas, como la repetición de secuencias, el reconocimiento inicial de símbolos o la adquisición de rutinas; sin embargo, muestran limitaciones cuando se espera que el niño razone, explique, transfiera, negocie significados o resuelva problemas en contextos variables. En contraste, las prácticas centradas en el niño tienden a promover aprendizajes más elaborados porque articulan acción, lenguaje, interacción y reflexión. El estudio de Lerkkanen et al. (2016) resulta ilustrativo, ya que encontró asociaciones positivas entre prácticas centradas en el niño y desarrollo de habilidades académicas, lo cual contradice la creencia de que la enseñanza directiva es siempre más eficaz para asegurar logros tempranos. Esta evidencia permite afirmar que la participación infantil no es incompatible con el aprendizaje académico; por el contrario, puede constituir una condición

para que dicho aprendizaje sea más significativo y transferible (Lerkkanen et al., 2016; NAEYC, 2020).

En el plano socioemocional, las estrategias innovadoras muestran una ventaja adicional porque permiten integrar aprendizaje, convivencia, autorregulación y construcción de identidad. Mientras una práctica tradicional excesivamente individualizada puede limitar la interacción a la escucha y la ejecución, las metodologías activas generan situaciones donde los niños deben esperar turnos, coordinar acciones, resolver discrepancias, expresar emociones y construir acuerdos. La educación Montessori ofrece un ejemplo de esta articulación, pues combina autonomía regulada, materiales estructurados, tiempos prolongados de concentración y ambientes preparados; en esta línea, Lillard y Else-Quest (2006) reportaron beneficios académicos y sociales, y Randolph et al. (2023) concluyeron que la educación Montessori tiene impactos positivos en resultados académicos y no académicos. Estos hallazgos no autorizan una generalización acrítica, pero sí refuerzan la tesis de que los ambientes activos, ordenados y sensibles pueden producir aprendizajes más integrales que los enfoques centrados exclusivamente en instrucción y repetición (Lillard & Else-Quest, 2006; Randolph et al., 2023).

La discusión también permite reconocer que el eje decisivo no es la etiqueta metodológica, sino la calidad de las interacciones pedagógicas. Pianta y Hamre (2009) sostienen que los procesos de aula —apoyo emocional, organización y soporte instruccional— son dimensiones fundamentales para comprender y mejorar la enseñanza; por ello, una estrategia tradicional puede ser menos perjudicial si se usa con sensibilidad y una estrategia innovadora puede ser poco eficaz si carece de mediación. En educación inicial, el docente no debe actuar como transmisor absoluto ni como observador pasivo, sino como un mediador que interpreta señales, amplía vocabulario, orienta la atención, introduce desafíos y documenta progresos. Desde esta perspectiva, los mejores resultados emergen cuando se combinan estructura y flexibilidad: estructura para sostener objetivos claros y flexibilidad para permitir

exploración, error, diálogo y caminos diversos de aprendizaje (Pianta & Hamre, 2009; Skene et al., 2022).

Otro aspecto central es la pertinencia evolutiva y cultural de las prácticas. La educación inicial no puede ser evaluada con los mismos parámetros de la educación primaria, porque sus propósitos exceden la adquisición temprana de contenidos académicos y comprenden el desarrollo físico, emocional, social, lingüístico y cognitivo. La NAEYC (2020) subraya la importancia de experiencias significativas, activas, culturalmente pertinentes y basadas en el juego, mientras que UNESCO y UNICEF (2024) plantean que la educación y el cuidado en la primera infancia deben comprenderse como un ecosistema integrado de aprendizaje, bienestar, familias, docentes y comunidades. Esta perspectiva amplía la discusión: el problema no es solo metodológico, sino también institucional y político, pues la calidad de la educación inicial depende de formación docente, recursos, condiciones de aula, acompañamiento familiar y marcos curriculares coherentes con el desarrollo infantil (NAEYC, 2020; UNESCO & UNICEF, 2024).

Desde el punto de vista crítico, esta revisión bibliográfica también evidencia una brecha importante: gran parte de la literatura disponible tiende a comparar enfoques pedagógicos como categorías amplias, pero no siempre describe con precisión qué ocurre dentro del aula, qué tipo de mediación se realiza, cómo se evalúa la motivación infantil o qué condiciones institucionales moderan los resultados. Además, algunos estudios se concentran en resultados académicos medibles y dejan en segundo plano indicadores más complejos, como curiosidad, persistencia, creatividad, cooperación, bienestar o sentido de pertenencia. Esta limitación metodológica invita a evitar conclusiones maximalistas: aunque las estrategias innovadoras muestran mayor potencial para favorecer aprendizajes significativos, su eficacia depende de la calidad de implementación, la fidelidad pedagógica, la formación docente y la capacidad de adaptar las propuestas a contextos diversos (Bubikova-Moan et al., 2019; Randolph et al., 2023).

En síntesis, la discusión confirma que los métodos tradicionales pueden conservar un valor instrumental cuando se integran de forma moderada, contextualizada y complementaria, pero resultan insuficientes como matriz dominante de la educación inicial. Las estrategias innovadoras, en cambio, ofrecen un horizonte más consistente con las necesidades del desarrollo infantil porque articulan motivación, actividad, interacción, autonomía y construcción de significado. Sin embargo, su potencia no reside en la novedad formal, sino en la intencionalidad pedagógica que las sostiene. Por ello, el aporte central de este artículo consiste en desplazar el debate desde la contraposición “tradicional versus innovador” hacia una pregunta más compleja: qué condiciones pedagógicas permiten que los niños aprendan con sentido, participen activamente, desarrollen confianza en sus capacidades y construyan una relación positiva con el conocimiento desde los primeros años de escolaridad (Alotaibi, 2024; Bassok et al., 2016; Ryan & Deci, 2000; Skene et al., 2022).

Conclusión

El análisis realizado permite concluir que la educación inicial no debe organizarse desde una oposición rígida entre métodos tradicionales y estrategias innovadoras, sino desde una comprensión crítica de sus alcances, límites y condiciones de aplicación. Los métodos tradicionales pueden aportar estructura, orden, repetición útil y consolidación de ciertos aprendizajes básicos; sin embargo, cuando se convierten en la práctica dominante, tienden a reducir la participación infantil, debilitar la curiosidad y limitar la construcción significativa del conocimiento.

Asimismo, se concluye que las estrategias innovadoras presentan mayor correspondencia con las necesidades cognitivas, sociales, emocionales y motivacionales propias de la primera infancia. El juego guiado, el aprendizaje activo, la exploración, la manipulación de materiales, la colaboración y la autonomía regulada favorecen experiencias

más ricas, porque permiten que los niños aprendan a partir de la acción, la interacción y la resolución de situaciones con sentido. Por ello, su aporte no radica únicamente en hacer más atractiva la clase, sino en transformar la relación del niño con el aprendizaje.

De igual manera, la revisión evidencia que la motivación infantil se fortalece cuando el aula ofrece oportunidades de elección, desafío, acompañamiento afectivo y reconocimiento de los ritmos individuales. En cambio, las prácticas excesivamente directivas pueden generar cumplimiento externo sin garantizar interés genuino ni comprensión profunda. Por esta razón, la motivación debe entenderse como una dimensión central del aprendizaje y no como un elemento secundario o meramente actitudinal.

También se concluye que las estrategias innovadoras no son eficaces por sí mismas, sino por la calidad pedagógica con la que se implementan. Una actividad lúdica, manipulativa o creativa puede perder valor si carece de intención didáctica, mediación docente y continuidad; del mismo modo, una práctica tradicional puede conservar utilidad si se emplea de manera breve, contextualizada y articulada con experiencias activas. En consecuencia, el criterio decisivo no es la novedad metodológica, sino la capacidad de cada estrategia para promover participación, comprensión, autonomía y desarrollo integral.

Finalmente, este artículo permite afirmar que los mejores resultados en educación inicial se alcanzan mediante una práctica equilibrada, reflexiva y situada, en la que la estructura pedagógica no suprima la iniciativa infantil y la innovación no se confunda con improvisación. La contribución principal de la revisión consiste en demostrar que el aprendizaje temprano requiere ambientes emocionalmente seguros, cognitivamente desafiantes y socialmente enriquecedores, donde el docente actúe como mediador sensible y planificador intencional de experiencias significativas.

Referencias bibliográficas

- Alotaibi, M. S. (2024). *Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis*. *Frontiers in Psychology*, 15, 1307881. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>
- Alvear-Díaz, O. L., Caicedo-Villamarín, S. D., Chuquimarca-Llulluna, M. M., Quishpe-Quishpe, M. D. C., & Pico-Cantos, V. O. (2025). Tecnologías digitales en la educación inicial: Percepciones docentes y su aplicación en el aprendizaje de lectoescritura. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(3), 309-321. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n3/78>
- Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 2(1), 1–31. <https://doi.org/10.1177/2332858415616358>
- Bubikova-Moan, J., Hjetland, H. N., & Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: A systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776–800. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717>
- Concha-Ramírez, J. A., Saavedra-Calberto, I. M., Ordoñez-Loor, I. I., & Alcívar-Córdova, D. M. (2023). Impacto de la gamificación en la motivación y el compromiso estudiantil en educación primaria. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 1(4), 44-55. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n4/22>
- Córdova-Alvarado, J. J., Giron-Sotomayor, J. C., Bastidas-Andradez, M. J., Imba-Chango, A. L., & Conejo-Muenala, F. G. (2025). El rol del juego estructurado en el fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños de educación inicial. *Revista Científica Zambos*, 4(3), 122-137. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n3/136>
- Cunuhay-Ayala, D. M., & Constante-Barragán, M. F. (2026). El Metaverso en Modelos de la Escuela Nueva, efectividad en el aprendizaje y motivación. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 4(1), 191-208. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v4/n1/145>
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. G. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195382716.001.0001>
- Lerkkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2016). Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Associations with the development of academic skills in the first grade at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 145–156. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.023>
- Lillard, A. S., & Else-Quest, N. (2006). The early years: Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893–1894. <https://doi.org/10.1126/science.1132362>
- Mera-Carranza, M. C., Vera-Celi, D. M., Morales-Muñoz, K. W., Quimí-Domínguez, S. I., & Giron-Sotomayor, J. C. (2025). Percepción docente sobre la integración de proyectos de emprendimiento como estrategia de innovación educativa en educación inicial. *Revista Científica Ciencia Y Método*, 3(4), 359-372. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n4/116>
- National Association for the Education of Young Children. (2020). *Developmentally appropriate practice: A position statement of the National Association for the*

Education of Young Children. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/contents>

- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Pushparatnam, A., Ding, E., Lee, K., Rolla, A., & Wilinski, B. (2021). *Effective teaching practices in early childhood education: The evidence base for the Teach ECE classroom observation tool.* World Bank. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/75bdb5f2c03f19f0642db1c941193f8d-0140042021/related/Teach-ECE-Lit-Review-5-27-21-clean-Template-3.pdf>
- Randolph, J. J., Bryson, A., Menon, L., Henderson, D. K., Kureethara Manuel, A., Michaels, S., Walls Rosenstein, D. L., McPherson, W., O’Grady, R., & Lillard, A. S. (2023). Montessori education’s impact on academic and nonacademic outcomes: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 19(3), Article e1330. <https://doi.org/10.1002/cl2.1330>
- Randolph, J. J., Sanchez, M., Nguyen, T., & Lee, S. (2023). Montessori education’s impact on academic and nonacademic outcomes: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 19(3), e1330. <https://doi.org/10.1002/cl2.1330>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Skene, K., O’Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children’s learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162–1180. <https://doi.org/10.1111/cdev.13730>
- Suárez-González, S. O., Rodríguez-Moreano, R. P., Tobar-Rogel, M. F., Álvarez-Ayala, D. M., & Castro-Sánchez, N. G. (2026). La integración de tecnologías emergentes como IA y realidad virtual y su efecto en la motivación y el rendimiento de los estudiantes. *Revista Científica Zambos*, 5(1), 81-96. <https://doi.org/10.69484/rcz/v5/n1/152>
- Suárez-González, S. O., Rodríguez-Moreano, R. P., Tobar-Rogel, M. F., Álvarez-Ayala, D. M., & Castro-Sánchez, N. G. (2026). La integración de tecnologías emergentes como IA y realidad virtual y su efecto en la motivación y el rendimiento de los estudiantes. *Revista Científica Zambos*, 5(1), 81-96. <https://doi.org/10.69484/rcz/v5/n1/152>
- UNESCO & UNICEF. (2024). *Global report on early childhood care and education: The right to a strong foundation.* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390215>
- Zambrano-Villacis, M. G. (2025). La importancia de la educación inicial en el desarrollo cognitivo de niños de 3 a 5 años. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 161–173. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v5/n1/167>