

PUCE
Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

CARRERA:

Educación Inicial Semipresencial

Trabajo de titulación requisito previo a la obtención del título de:

LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN INICIAL

TEMA:

**DISEÑO DE UNA GUÍA PRÁCTICA BASADA EN LA NEUROEDUCACIÓN PARA
ESTIMULAR LA MEMORIA Y LA ATENCIÓN EN NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS.**

AUTORA:

LESLI DAYANA ROSAS EIVAR

TUTORA:

LUZ GERMANIA ESPINOSA CHIRIBOGA

Quito 2026

DEDICATORIA

Dedico este logro principalmente a Dios, quien ha sido fuente de mi fortaleza y guía en cada paso de este camino; solo él sabe cuánto luche. A mi sobrino, quien estuvo de manera indirecta “aguantando” este caminar y que, en muchas ocasiones, fue quien me dio ánimos para no rendirme. A mi familia y amigos por su apoyo, que de una y otra manera estuvieron allí.

Gracias a todos por confiar en mí.



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL
ECUADOR FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
INICIAL

**DISEÑO DE UNA GUÍA PRÁCTICA BASADA EN LA NEUROEDUCACIÓN PARA
ESTIMULAR LA MEMORIA Y LA ATENCIÓN
EN NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS**

Autora:

Lesli Dayana Rosas Eivar

Directora -Tutora:

Mgtr. Luz Germania Espinosa Chiriboga

Fecha:

Enero, 2026

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo diseñar una guía didáctica con estrategias y herramientas neuroeducativas para estimular la memoria y la atención en niños de 3 a 5 años, aplicable tanto en el ámbito escolar como en el hogar. La investigación surgió ante la situación problemática visualizada dentro del aula, donde se percibieron varios síntomas como alta sensibilidad a distractores ambientales, dificultad en el seguimiento de instrucciones secuenciales y respuestas impulsivas; así como también factores que se suman a la ausencia de planificaciones sistematizadas, las cuales, en muchos casos, carecen de coherencia neurodidáctica. El estudio se enmarcó en un enfoque de investigación aplicada, con un alcance descriptivo-evaluativo, orientado al diseño, desarrollo y evolución de la propuesta. Las actividades fueron estructuradas en función de la edad, detallando su metodología, materiales e instrucciones. La muestra para la validación constó de cinco especialistas quienes evaluaron la pertinencia, coherencia, claridad y viabilidad de la guía; así mismo, participaron siete padres de familia quienes valoraron la claridad del contenido, adecuación, la viabilidad de su uso y el beneficio obtenido

de la guía en el hogar. Los resultados evidenciaron una valoración preferentemente positiva, confirmando la pertinencia, uso y aplicación de la guía, alcanzando así los objetivos planteados.

Palabras claves: Neuroeducación, Guía didáctica, Educación Inicial, Neurodidáctica, Funciones ejecutivas.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL
ECUADOR FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN INICIAL

**DESIGN OF A PRACTICAL NEUROEDUCATION-BASED GUIDE TO
STIMULATE MEMORY AND ATTENTION IN CHILDREN AGED 3 TO**

5

Author:

Leslie Dayana Rosas Eivar

Director-Counselor:

MSc. Luz Germania Espinosa Chiriboga

Date:

Enero, 2026

ABSTRACT

This study aimed to design a pedagogical guide incorporating neuroeducational strategies and tools to stimulate memory and attention in children aged 3 to 5, intended for use in both school and home environments. The research was prompted by classroom observations of specific challenges, including high sensitivity to environmental distractions, difficulty following sequential instructions, and impulsive behaviors. Additionally, the study addresses the frequent lack of systematic planning and neurodidactic coherence in existing educational approaches. Framed within an applied research framework with a descriptive and evaluative scope, this work focuses on the design, development, and assessment of the proposed guide. The activities are structured by age group, providing detailed methodologies, materials, and instructions. For validation, five specialists evaluated the guide's relevance, coherence, clarity, and feasibility. Furthermore, seven parents assessed content clarity, suitability, ease of use, and the practical

benefits observed at home. The results yielded a predominantly positive assessment, confirming the guide's relevance and practical utility in achieving the stated educational objectives.

Keywords: Neuroeducation, Pedagogical guide, Early childhood education, Neurodidactics.

Executive functions.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
1.1 Formulación del problema	4
1.2 Objetivos de la Investigación.....	7
1.2.1 Objetivo General.....	7
1.2.2 Objetivos Específicos.	7
1.3 Justificación de la Investigación	7
CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
2.1. Antecedentes de la Investigación	9
2.2. Bases Teóricas	12
2.2.1. Neurociencia	12
2.2.2. Neuroeducación	13
2.2.2.1. Fundamentos de la neuroeducación en la primera infancia.....	13
2.2.2.2. <i>Funciones ejecutivas tempranas.</i>	14
2.2.2.3. <i>Enfoque sociocultural.</i>	15
2.2.2.4. <i>Cognición incorporada y aprendizaje multisensorial.</i>	16
2.2.3. Neurodidáctica.....	17
2.2.4. Atención.....	17
2.2.4.1. <i>Atención Selectiva.</i>	19
2.2.4.2. <i>Atención Sostenida.</i>	20
2.2.5. Memoria	20
2.2.5.1. <i>Memoria inmediata.</i>	22
2.2.5.2. <i>Memoria de trabajo.</i>	23
2.2.5.3. <i>Diseño instruccional.</i>	24
CAPÍTULO III: PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA	29
3.1. Descripción de la Propuesta	29
3.2. Justificación de la Propuesta.....	30

3.3.	Objetivos de la Propuesta	32
3.4.	Temporización de la Propuesta	32
3.5.	Beneficiarios de la Propuesta	33
4.	Conclusiones y Recomendaciones	56
5.	Anexos	65
5.1.	Anexo 1 Cuento actividad 1	65
5.2.	Anexo 2 Imagen actividad 1	66
5.3.	Anexo 3 Huellas	66
5.4.	Anexo 4 Caja de Sonidos	67
5.5.	Anexo 5 Maleta mágica.....	67
5.6.	Anexo 6 Encuesta a especialistas	68
5.7.	Anexo 7 Encuesta a padres de familia.....	68

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Fases de la propuesta</i>	32
Tabla 2 <i>Activdad 1 “La historia enredada”</i>	38
Tabla 3 <i>Activdad 2 “El tesoro que desaparece”</i>	39
Tabla 4 <i>Actividad 3 “Semáforo sonoro”</i>	41
Tabla 5 <i>Actividad 4 “Las huellas mágicas”</i>	42
Tabla 6 <i>Actividad 5 “La caja de los secretos”</i>	44
Tabla 7 <i>Actividad 6 “La maleta mágica”</i>	46
Tabla 8 <i>Actividad 7 “Álbum de recuerdos”</i>	48
Tabla 9 <i>Actividad 8 “Reto de memoria”</i>	49
Tabla 10 <i>Medias por ítem, encuesta padres de familia</i>	53

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Ilustración 1 Resultados de las encuestas	52
--	----

INTRODUCCIÓN

Durante los primeros años de vida se establecen bases fundamentales para el desarrollo integral de la persona, influyendo de manera significativa en su crecimiento posterior, en la que se sientan las bases cognitivas, emocionales y sociales que influirán de manera directa en los aprendizajes posteriores y en la adaptación escolar. Para Paolini, Oiberman y Mansilla (2020) entre los 3 y 5 años, los niños experimentan un acelerado proceso de maduración neurocognitiva que permite el desarrollo progresivo de funciones ejecutivas tempranas, especialmente en la memoria y la atención, las cuales resultan fundamentales para seguir consignas, sostener la atención durante las actividades, regular la conducta y construir aprendizajes significativos. Sin embargo, en diversos contextos de educación inicial se evidencian dificultades persistentes en estos procesos, asociadas tanto a factores del entorno como a la ausencia de estrategias pedagógicas sistemáticas fundamentadas en la evidencia científica.

En el ámbito educativo, si bien existen prácticas de estimulación aisladas, estas suelen carecer de una secuencia neurodidáctica clara, de criterios de progresión por edad y de orientaciones precisas para su aplicación tanto en el aula como en el hogar. Según Gómez, Posada y Gil (2020) esta situación limita la posibilidad de intervenir de manera temprana y efectiva en la atención y la memoria infantil, incrementando el riesgo de dificultades posteriores en la adquisición del lenguaje, la prelectura y las nociones lógico-matemáticas. Frente a este escenario, la neuroeducación emerge como un enfoque transdisciplinar que integra aportes de la neurociencia, la psicología y la pedagogía, y que permite comprender cómo aprende el cerebro infantil para traducir dicho conocimiento en prácticas educativas contextualizadas, lúdicas y emocionalmente significativas.

En respuesta a esta problemática, la presente investigación tiene como propósito el diseño de una guía práctica basada en la neuroeducación para estimular la memoria y la atención en niños de 3 a 5 años, dirigida tanto a docentes de educación inicial como a padres y cuidadores. La propuesta busca ofrecer una herramienta accesible, estructurada y pedagógicamente fundamentada, que facilite la implementación de actividades intencionales orientadas al fortalecimiento de estos procesos cognitivos esenciales, respetando las características evolutivas propias de la primera infancia y promoviendo la participación del adulto como mediador del aprendizaje.

Para el desarrollo del estudio, el trabajo se organiza en tres capítulos que permiten abordar de manera sistemática el problema de investigación, su sustento teórico y la propuesta práctica diseñada.

El Capítulo I, titulado Planteamiento del problema, presenta la contextualización de la investigación, lo que permite evidenciar la relevancia de la memoria y la atención en el aprendizaje temprano y la situación problemática observada en niños de 3 a 5 años en contextos de educación inicial. En este apartado se describe el problema de investigación, se precisan los objetivos generales y específicos, y se justifica la pertinencia académica, educativa y social del estudio, destacando su contribución tanto al ámbito pedagógico como a la intervención temprana.

El Capítulo II, correspondiente a la Fundamentación teórica, desarrolla el marco conceptual que sustenta la investigación. En este capítulo se analizan antecedentes investigativos relevantes relacionados con la neuroeducación, la memoria y la atención en la primera infancia. Asimismo, se abordan las bases teóricas de la atención, la memoria y los fundamentos de la neuroeducación aplicados al nivel inicial. De manera complementaria, se integran enfoques como las funciones ejecutivas tempranas, la perspectiva sociocultural, la cognición incorporada, el aprendizaje multisensorial, el diseño instruccional neuroinformado y la regulación emocional, configurando un marco teórico sólido que orienta el diseño de la propuesta.

El Capítulo III, denominado Presentación de la propuesta, expone el diseño de la guía práctica basada en la neuroeducación. En este apartado se describe detalladamente la propuesta, su justificación pedagógica y sus objetivos, así como la temporización, los beneficiarios y los responsables de su implementación. Además, se presenta la metodología empleada para el diseño, desarrollo y validación de la guía, incluyendo la planificación de las actividades, los criterios de pertinencia por edad y los indicadores de observación para el seguimiento de la atención y la memoria. Finalmente, se detallan las actividades propuestas, estructuradas de forma didáctica y lúdica, con orientaciones claras para el adulto mediador y adaptaciones según el nivel de desarrollo infantil.

Por tanto, la investigación busca aportar una herramienta práctica y fundamentada que contribuya al fortalecimiento de la memoria y la atención en la primera infancia, favoreciendo aprendizajes más significativos, una mejor autorregulación y una participación de docentes y familias en el proceso educativo, desde un enfoque preventivo, inclusivo y basado en la evidencia neuroeducativa.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Formulación del problema

Para Magayanes et al. (2025) el desarrollo de la memoria y la atención en la primera infancia constituyen un eje fundamental del aprendizaje escolar y de la autorregulación conductual. Según Loor y Grasst (2022) entre los 3 y 5 años se consolidan procesos neurocognitivos como la atención selectiva y sostenida, la inhibición conductual y la memoria de trabajo; todo esto condiciona la adquisición temprana del lenguaje, la prelectura y las nociones lógico-matemáticas. Señalan Yambay y Coello (2023) que, en este período etario, existen pequeñas variaciones en la calidad de las experiencias educativas, lo cual tiene efectos desproporcionados sobre la capacidad de los niños para mantenerse atentos en tareas, seguir instrucciones y retener información.

Dentro del contexto de educación inicial, Tokuhama et al. (2023) indica que se observan secuencias didácticas fragmentadas, con actividades puntuales de estimulación que carecen de coherencia neurodidáctica y de criterios de progresión por edad. De esta manera, la ausencia de una guía práctica, sistemática y validada limita la posibilidad de que los docentes integren estrategias con fundamento neurocientífico, evaluación breve y adaptaciones curriculares inclusivas. Frente a esa brecha, el estudio propone el diseño de una guía basada en neuroeducación orientada a fortalecer atención y memoria mediante actividades lúdicas, estructuradas y sensibles al desarrollo, acompañadas de procedimientos de evaluación formativa y lineamientos de implementación en aula y en el hogar.

La relevancia académica y social de esta propuesta radica en su doble contribución: por un lado, presenta hallazgos de la neurociencia del desarrollo a un formato operativo para la práctica docente; por otro, produce evidencia sobre efectos pre-post en funciones ejecutivas tempranas:

memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva, ofreciendo insumos para la mejora continua del currículo de educación inicial. Su alcance se delimita al segundo ciclo de educación infantil (3–5 años) y a entornos escolares ordinarios, con atención a la diversidad y a necesidades educativas específicas leves.

La literatura sobre estimulación de la memoria y la atención en la primera infancia converge en diversos enfoques. Por un lado, el neuroconstructivista, centrado en las funciones ejecutivas, sostiene que la atención selectiva y sostenida, la inhibición y la memoria de trabajo emergen de la interacción entre maduración neural y experiencia, y predicen el rendimiento escolar temprano; por esto, Happaney y Zelazo (2022) recomiendan intervenciones breves, frecuentes y ajustadas al desarrollo. Por otro lado, desde la perspectiva sociocultural, el juego planificado y con reglas actúa como andamiaje de la autorregulación, puesto que los niños atienden, recuerdan, interiorizan metas y signos compartidos; esto evidencia una mejora en las tareas y la memoria de trabajo Loo y Grasset (2022). Por último, el de cognición incorporada y aprendizaje multisensorial, Magayanes et al. (2025) subrayan que x, como pueden ser gesto, ritmo, imagen, lenguaje; potencia el foco atencional y la retención a corto plazo.

De manera complementaria a lo anterior, existen dos líneas transversales que han ganado respaldo empírico. En primer lugar, para Frago y Coutiño (2022) las rutinas breves de atención plena mejoran de forma consistente la atención y la regulación emocional. Por su parte, Carrión (2025) señalan el diseño instruccional, que consta de sesiones cortas, repetidas y separadas por pausas activas, que optimiza la retención y mantiene la atención en edades tempranas. Todo ello se inserta en un enfoque ecológico-contextual que reconoce la influencia del ambiente escolar y del estrés socioeconómico sobre la autorregulación, de modo que las intervenciones deben acompañarse de ajustes en rutinas y carga sensorial. De esta manera, los enfoques anteriormente

mencionados ofrecen un marco sólido para diseñar guías prácticas que sean fundamentadas en principios neuroeducativos, lúdicas y adecuadas al contexto de 3 a 5 años.

La situación problemática consiste en que aulas con alumnos de 3 a 5 años se perciben síntomas como baja atención sostenida, alta distracción ante estímulos del entorno, respuestas impulsivas en tareas con reglas simples, dificultades para retener ordenes de dos a tres pasos y transiciones desorganizadas entre actividades. En todo esto, intervienen como actores directos los niños, docentes tutores y el equipo psicopedagógico (DECE), y, de forma indirecta, las familias y los equipos directivos.

Como efectos inmediatos se incluyen menor tiempo en tarea, mayor tasa de errores y necesidad creciente de reorientación conductual, con pérdida de oportunidades de aprendizaje; a mediano y largo plazo, se proyectan rezagos en prelectura y nociones lógico-matemáticas y un aumento de requerimientos de apoyo específico. La magnitud del problema puede evidenciarse mediante una línea base con observaciones de porcentaje de tiempo en tarea por intervalos, tasas de ejecución correcta de consignas de dos y tres pasos, registros de errores en juegos de control inhibitorio y rúbricas de memoria inmediata.

En este marco, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿en qué medida la implementación de una guía basada en neuroeducación mejora la atención selectiva y sostenida en niños de 3 a 5 años? Así mismo, se plantea como cuestionamiento ¿qué cambios se observan en la memoria inmediata y, cuando corresponda por edad, en la memoria de trabajo tras tres semanas de intervención? y ¿cuál es la aceptabilidad y factibilidad percibida por las docentes para su adopción sostenida en el aula?

1.2 Objetivos de la Investigación

1.2.1 Objetivo General

Desarrollar una guía práctica basada en la neuroeducación para la estimulación de la memoria y la atención en niños de 3 a 5 años.

1.2.2 Objetivos Específicos.

1. Realizar una investigación bibliográfica en bases de datos relevantes para conocer los fundamentos teóricos de la neuroeducación y herramientas utilizadas en la estimulación y atención de los niños.
2. Diseñar una guía de actividades prácticas y didácticas basada en la neuroeducación para la estimulación de la atención selectiva y sostenida, así como la memoria inmediata.
3. Validar la guía práctica a través de la retroalimentación de educadores y encuestas realizadas a especialistas para asegurar su claridad, coherencia y pertinencia para edades de 3 a 5 años.

1.3 Justificación de la Investigación

La pertinencia del estudio radica en que la atención y la memoria inmediata son funciones determinantes para el aprendizaje temprano, especialmente entre los 3 y 5 años, cuando se consolidan habilidades de autorregulación llegando así a la adaptación, necesarias para seguir consignas, mantener el foco y organizar la conducta en el aula. En muchos contextos de educación inicial se observan dificultades sostenidas en estos procesos y prácticas pedagógicas fragmentadas sin una secuencia neurodidáctica clara. Proponer una guía práctica con fundamentos de neuroeducación responde a necesidades reales del aula y se alinea con las prioridades curriculares de educación inicial orientadas al desarrollo y aprendizaje integral, la inclusión y el desarrollo de una convivencia escolar positiva.

La relevancia se sustenta en la doble contribución académica y profesional. En el plano teórico, el estudio articula evidencia sobre funciones ejecutivas tempranas como lo son la memoria y la atención, estos con criterios pedagógicos de progresión por edad, evitando neuromitos y traduciendo hallazgos en orientaciones aplicables. En el plano práctico, ofrece una herramienta estructurada, objetivos, neurofundamento, materiales, pasos, variantes y evaluación breve que puede ser adoptada por docentes y padres con recursos limitados y adaptada a distintos ritmos de maduración y contextos socioculturales. La evaluación pre-post y el análisis de aceptabilidad y factibilidad aportan información para ajustar la implementación y favorecer su sostenibilidad del proceso de aprendizaje.

La importancia se proyecta en tres niveles. En el nivel educativo, mejorar memoria y atención en edades tempranas incrementa el tiempo efectivo de aprendizaje, reduce conductas disruptivas y favorece la adquisición de prelectura y nociones lógico-matemáticas. En el nivel institucional, la guía facilita la formación docente continua, estandariza prácticas basadas en evidencia y aporta indicadores de seguimiento (tiempo en tarea, ejecución de consignas, registros de control inhibitorio) que fortalecen la toma de decisiones. En el nivel social, la intervención temprana contribuye a trayectorias escolares más sólidas y a la reducción de brechas de desempeño en poblaciones vulnerables, optimizando el uso de recursos públicos al priorizar acciones preventivas de alto impacto y bajo costo.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Antecedentes de la Investigación

A continuación, se presentan y analizan investigaciones recientes pertinentes al tema del desarrollo de la memoria y la atención en la educación inicial. Estas han sido seleccionadas por su relevancia conceptual, rigor metodológico y transferibilidad al aula. Estos antecedentes fundamentan el marco teórico y orientan el diseño de la guía propuesta.

Velez et al. (2025), en “Estrategias de Enseñanza Basadas en la Neuroeducación para Mejorar la Atención en el Aula”, presentan una revisión sistemática cuyo objetivo es identificar intervenciones neuroeducativas que mejoren la atención y, eventualmente, el rendimiento y la adaptación a diversos contextos escolares. El estudio abarca publicaciones 2019–2025 en español e inglés, con búsquedas en Scholar, Redalyc, Dialnet y repositorios institucionales; tras el cribado se pasó de 1.166 registros a 133 sin duplicados, 70 a texto completo y 20 estudios incluidos, organizando la síntesis narrativa en cuatro categorías: estrategias multisensoriales, pausas activas, emociones positivas y ritmos circadianos.

Sus resultados indican que las estrategias multisensoriales y las pausas activas muestran señales consistentes de mejora de la atención, mientras que la inducción de emociones positivas y la adecuación a ritmos circadianos contribuyen a un ambiente motivador; los autores advierten, sin embargo, heterogeneidad metodológica y riesgo de sesgo en parte de la evidencia. Para el presente proyecto, este antecedente aporta un mapa de estrategias transferibles a educación inicial, da sustento a la inclusión de bloques lúdicos multisensoriales y micro-pausas estructuradas, y justifica la evaluación post de indicadores de atención con adaptación específica al tramo etario de 3 a 5 años.

León et al. (2025), en el artículo “Estrategias didácticas basadas en la neuroeducación para mejorar la atención y memoria en estudiantes de educación básica”, desarrollan una revisión sistemática cuyo propósito es sintetizar la evidencia reciente sobre intervenciones neurodidácticas orientadas al fortalecimiento de la memoria y la atención en contextos escolares. El estudio, se realizó con protocolo PRISMA, diseñado para la evaluación de la calidad y claridad de las revisiones sistémicas, abarca publicaciones de 2018–2024 y organiza los hallazgos en ejes como práctica espaciada, metodologías lúdicas, clima emocional positivo, y el apoyo de música y actividad física, reportando mejoras consistentes en retención, memoria de trabajo y funciones ejecutivas, aunque con heterogeneidad metodológica entre los estudios incluidos.

Las autoras concluyen que las estrategias neuroeducativas muestran efectos favorables en el desempeño atencional y mnésico y recomiendan su incorporación planificada en el aula. Para el presente proyecto, este antecedente respalda el diseño de una guía con sesiones breves, práctica distribuida y componentes lúdicos y emocionales, así como la inclusión de indicadores pre–post de atención y memoria adecuados a la etapa de 3–5 años.

Por otro lado, Lascano et al. (2025), en “La estimulación temprana y el desarrollo socioemocional en la educación inicial mediante la neurociencia y neuroeducación basado en el funcionamiento cerebral para optimizar un aprendizaje temprano”, realizan una revisión de literatura con el objetivo de analizar cómo la estimulación temprana, sustentada en neurociencia y neuroeducación, favorece el desarrollo cognitivo y socioemocional en la primera infancia. El trabajo adopta un diseño de revisión documental de artículos científicos recientes, organizando la síntesis en torno a ejes como juego estructurado, estimulación sensorial, entrenamiento de habilidades emocionales y condiciones de aula, e incorpora consideraciones sobre el papel de docentes y familias.

Entre sus principales conclusiones, los autores sostienen que el juego, la estimulación multicanal y la educación emocional contribuyen a mejorar concentración, retención y el desarrollo del control emocional; al mismo tiempo, advierten limitaciones prácticas vinculadas a carencias de recursos tecnológicos y a brechas en la formación docente que dificultan la implementación sistemática de principios neuroeducativos. Para el presente proyecto, este antecedente sustenta la inclusión de actividades lúdicas multisensoriales y de regulación emocional en una guía para 3–5 años, y subraya la necesidad de acompañarlas con estrategias de formación docente y de participación familiar para asegurar su viabilidad y sostenibilidad en contextos reales de aula.

Magayanes et al. (2025), en “El impacto de la neuroeducación en las estrategias didácticas para mejorar la atención y la memoria en estudiantes de educación básica”, presentan un artículo de revisión cuyo propósito es analizar cómo los principios de la neuroeducación orientan el diseño e implementación de estrategias didácticas para optimizar la memoria y la atención en contextos escolares. Su metodología se trata de una síntesis narrativa de literatura reciente, este enfoque permite la recopilación de información, así como también la identificación de categorías de intervención que aparecen de manera recurrente en diferentes trabajos. Y con esto se desarrolla la discusión sobre las aplicaciones prácticas y proyección de líneas futuras de investigación.

Entre sus principales conclusiones, el trabajo sostiene que la neuroeducación favorece cambios neuroplásticos relevantes para el aprendizaje y que la incorporación planificada de estrategias multisensoriales, apoyos emocionales y rutinas cognitivas específicas resulta efectiva para mejorar la memoria y la atención en educación básica. Como aporte a la presente propuesta, este antecedente fundamenta la estructuración de una guía con sesiones breves y lúdicas que integren componentes multisensoriales y de regulación emocional, y justifica la medición pre–post de indicadores de atención y memoria en el tramo etario de 3 a 5 años, adaptando los principios identificados a las necesidades del nivel inicial.

El trabajo de Falcones, Naranjo y Jaramillo (2024), titulado “Recurso lúdico neuroeducativo para estimular el desarrollo cognitivo en niñas y niños de 4 años”, analiza un recurso didáctico de base neuroeducativa orientado a fortalecer procesos cognitivos iniciales en educación infantil. El objetivo central es determinar la efectividad de un conjunto de actividades lúdicas estructuradas aplicadas en aula con niñas y niños de 4 años. El estudio adopta un enfoque aplicado con diseño pre–post en un solo grupo, apoyado en una rúbrica de desempeño y registros observacionales de tiempo en tarea y ejecución de consignas, complementados por juicio de expertos para validar la pertinencia y claridad del material.

Los resultados reportan mejoras significativas en atención sostenida, seguimiento de instrucciones de dos pasos y evocación inmediata de series cortas tras la intervención, junto con una alta aceptabilidad docente por su bajo costo y fácil integración curricular. Este antecedente para el presente trabajo ofrece un modelo próximo a la realidad del nivel inicial que apoya a la estructuración de sesiones breves, lúdicas y multisensoriales.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Neurociencia

La neurociencia estudia cómo se desarrolla el sistema nervioso, su estructura y su relación con el comportamiento y procesos mentales. El mismo que está compuesto por el cerebro, la médula espinal y los nervios periféricos, y cómo estos componentes interactúan y se comunican para realizar funciones cognitivas, emocionales y motoras. Desde esta perspectiva Mora (2017), señala que la neurociencia ayuda a comprender como el cerebro procesa la información, regula la memoria y la atención, y responde a los estímulos del entorno. Según Triviño (2024), la neurociencia y la educación tienen un potencial para transformar el aprendizaje con fundamentos profundos en los procesos cognitivos, emocionales y sociales los cuales influyen en la adquisición

de nuevos conocimientos, y así integrarlos abriendo un mundo de posibilidades para sea este sea más efectivo y significativo.

2.2.2. Neuroeducación

La neuroeducación es una disciplina que combina la neurociencia, la psicología y la pedagogía. Se centra en comprender cómo aprende, recuerda y procesa la información el cerebro, creando un nuevo aprendizaje y para lograr esto se requiere tres procesos consecutivos: codificar, almacenar y recuperar, con esto se pueden desarrollar métodos más eficaces y eficientes para el diseño de nuevos currículos y políticas educativas.

Para Yandun y López (2024), la importancia de la Neuroeducación en el ámbito educativo es trascendental en la actualidad, principalmente para los educadores porque es una herramienta eficaz para detectar y posiblemente solucionar problemas de aprendizaje en niños de edades tempranas, así como también en jóvenes y adultos.

2.2.2.1. Fundamentos de la neuroeducación en la primera infancia

La neuroeducación en la primera infancia se concibe como un campo transdisciplinar que articula neurociencias, psicología y educación para comprender cómo aprende el cerebro y traducir ese conocimiento en decisiones didácticas situadas. Desde la perspectiva de Mora (2017), la neuroeducación entiende la primera infancia como un periodo de extraordinaria plasticidad cerebral, en el que cada experiencia significativa contribuye a moldear las redes neuronales implicadas en la atención, la memoria y la regulación emocional. El autor sostiene que “solo se puede aprender aquello que se ama”, subrayando que la emoción positiva, el interés y el vínculo afectivo con el adulto son condiciones indispensables para que la información sea codificada y retenida de forma duradera en el cerebro del niño.

Para Mejía (2025) su fundamento biológico es la plasticidad cerebral: entre los 3 y 5 años el sistema nervioso muestra alta capacidad de reorganización, por lo que el ambiente de aula

adquiere un peso decisivo en la codificación y consolidación del aprendizaje. Desde esta perspectiva, la neuroeducación ofrece fundamentos teóricos y prácticos, que permiten adaptar las estrategias educativas a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, y así evitar neuromitos y orientar la selección de métodos y recursos con base en evidencia.

Según Despaigne y Perea (2021) desde una perspectiva aplicada, el enfoque insiste en “acercar la ciencia al aula”: dotar a docentes y familias de criterios sobre qué intervenciones funcionan y por qué, aprovechando la plasticidad y el carácter receptivo del cerebro infantil. En particular, señala Mejía (2025) que se destacan estrategias de andamiaje emocional y atencional, organización sensorial del entorno, secuenciación breve y retroalimentación oportuna, que incrementan la calidad del involucramiento y la permanencia “en tarea”. Estas orientaciones han mostrado efectos positivos no solo en el desempeño cognitivo, sino también en competencias socioemocionales clave cuando se implementan rutinas breves y consistentes, con acompañamiento docente y refuerzo inmediato.

Finalmente, indican Suárez et al. (2025) que los fundamentos de la neuroeducación para el nivel inicial pueden resumirse en tres principios operativos: (i) diseñar experiencias emocionalmente significativas que modulen la atención y faciliten la memoria; (ii) ajustar demandas a la capacidad de procesamiento infantil mediante consignas claras, apoyos multimodales y práctica distribuida; y (iii) contextualizar la intervención a las condiciones reales del aula y la formación docente, para pasar de la prescripción teórica a la mejora efectiva del aprendizaje y del clima escolar.

2.2.2.2. Funciones ejecutivas tempranas.

Para Bernal y Cerda (2024) las funciones ejecutivas tempranas constituyen un conjunto de procesos de control con pasos como la inhibición, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva; todos ellos coordinan la atención y la conducta orientada a metas y que, durante la etapa de 3 a 5

años, muestran un incremento notable vinculado a la autorregulación y a la preparación escolar. En este periodo, la maduración de la memoria de trabajo sostiene el mantenimiento y la actualización de consignas; la inhibición permite suprimir respuestas impulsivas frente a distractores; y la flexibilidad posibilita cambiar reglas y adaptar el comportamiento a demandas variables del aula.

Según Jara y Lepe (2022) la evidencia refuerza su valor predictor sobre aprendizajes básicos: en una muestra infantil, un modelo de ecuaciones estructurales mostró que un conjunto de cinco funciones ejecutivas explicaba alrededor del 57% de la variabilidad en competencias matemáticas tempranas, destacando el peso de la memoria de trabajo verbal, la flexibilidad y la planificación; este hallazgo sitúa a las FE como “mecanismos de base” que median entre experiencias de aula y desempeño académico inicial.

Igualmente, estudios como el De La O (2024) con niños de 3 a 5 años reportan asociación estrecha entre desarrollo psicomotor y rendimiento en tareas ejecutivas, lo que sugiere que la actividad motora estructurada y el juego reglado pueden operar como vías ecológicas para estimular las FE en educación inicial.

De esta forma, se puede comprender que se requieren secuencias lúdicas que combinan consignas breves, control del ambiente sensorial, práctica distribuida y retroalimentación inmediata para entrenar los tres núcleos ejecutivos en situaciones de aula u hogar. Por tanto, la literatura revisada apoya que intervenir de manera temprana, situada y multimodal sobre inhibición, memoria de trabajo y flexibilidad no solo mejora la conducta en tarea, sino que también potencia aprendizajes instrumentales con efectos transferibles a la trayectoria escolar posterior.

2.2.2.3. Enfoque sociocultural.

El enfoque sociocultural aporta a la neuroeducación un marco que explica cómo los procesos cerebrales del aprendizaje temprano se organizan en interacción con herramientas culturales, lenguaje y relaciones sociales. A partir de Vygotsky (1978), el desarrollo de la

autorregulación se produce mediante mediación y andamiaje en la zona de desarrollo próximo (ZDP): los signos y las reglas compartidas en la actividad conjunta se internalizan progresivamente, transformándose en control voluntario de la conducta y del pensamiento. En educación infantil, jugar es el motor de aprendizaje, donde se aprende de maneras diferentes, el juego con reglas y roles funciona como contexto privilegiado de esta mediación: la niña o el niño sostiene el foco, inhibe impulsos y mantiene metas porque actúa “como si” bajo convenciones, apoyándose en lenguaje, gestos, objetos y en la co-regulación del adulto o de pares más competentes, con esto se puede lograr que los niños desarrollen su autonomía (Tejero Rodríguez , 2022).

La neuroeducación traduce estos principios a decisiones didácticas concretas: secuencias lúdicas planificadas con objetivos explícitos, andamiaje verbal y visual, tomas de turno y normas simples que estructuran la atención y alivian la carga cognitiva, y retroalimentación contingente que consolida la memoria funcional de las reglas. Según Tokuhami et al. (2023) al articular prácticas sociales con mecanismos neurales de plasticidad, el enfoque sociocultural evita neuromitos y justifica intervenciones ecológicamente válidas: rutinas breves, progresivas y culturalmente significativas que convierten herramientas externas en soportes internos para la atención selectiva/sostenida y la memoria de trabajo.

Por tanto, “lo social” es el andamiaje imprescindible para que los circuitos de control atencional y memoria se organicen al servicio de metas compartidas en el aula.

2.2.2.4. Cognición incorporada y aprendizaje multisensorial.

Para Quirós et al. (2024) la cognición incorporada indica que la mente opera en acople continuo con el cuerpo y el entorno; la percepción, la acción y el contexto físico-social configuran los procesos de comprensión y memoria. Verdugo Ibarra et al. (2025) señalan que, en educación infantil, este marco converge con el aprendizaje multisensorial, según el cual la codificación de la información mejora cuando se integran de manera congruente canales visuales, auditivos y

cinestésicos, generando representaciones más ricas y rutas redundantes de recuperación, lo cual constituye el andamiaje preciso para el desarrollo de los procesos cognitivos como la memoria y la atención.

Según Tokuhamma et al. (2023) en edades de 3 a 5 años, las actividades que combinan gesto-ritmo-imagen-palabra facilitan la codificación elaborativa y sostienen el foco atencional, especialmente en contextos lúdicos que organizan la acción bajo reglas simples. De esta manera, la integración de movimiento y múltiples modalidades sensoriales ofrece un camino neurocompatible para fortalecer atención y memoria: el cuerpo actúa como andamiaje de la mente, y la congruencia multisensorial como catalizador de la codificación y la retención.

2.2.3. Neurodidáctica

El término neurodidáctica fue definido por primera vez en 1988 por Gerhard Friedrich y Gerhard Preissen en una revista neurológica alemana. Propusieron que el objetivo fundamental de esta nueva ciencia es permitir que los estudiantes aprendan según sus capacidades y talentos. La unión de la neurociencia y la educación ha dado lugar a un nuevo campo de investigación que es la neurodidáctica, que tiene la función de aplicar los hallazgos neurocientíficos para mejorar los métodos de enseñanza y aprendizaje.

Sagnay (2024), menciona que la neurodidáctica tiene un enfoque holístico del aprendizaje, integrando el desarrollo cognitivo, motor y socioemocional. El considerar cómo se desarrollan estas áreas de manera interrelacionada, se diseñan metodologías que promuevan un crecimiento integral del estudiante que va a la par con la planificación curricular atendiendo a principios como la atención, memoria, estimulación multisensorial y la emocionalidad positiva.

2.2.4. Atención.

La atención, para Iguarán et al. (2021) puede definirse como un mecanismo que filtra, controla y regula los procesos cognitivos, permitiendo seleccionar la información relevante y

sostener el procesamiento necesario para el aprendizaje y la autorregulación. Esta concepción resalta su carácter transversal y su sensibilidad a propiedades del estímulo como intensidad, novedad, movimiento, organización; lo que abre la puerta a su educación y entrenamiento desde edades tempranas.

Desde la teoría, Piaget (1999) señala que la atención en los niños es una forma de funcionamiento de la inteligencia guiada por el interés y la acción sobre el entorno. En esta etapa pre operacional, el niño tiende a centrar su atención en un solo aspecto de los estímulos y va avanzando progresivamente hacia formas más organizadas y voluntarias de atención a medida en que juega y experimenta con los objetos. Esto implica que, para lograr una verdadera estimulación de la memoria y la atención, las propuestas didácticas deben partir de actividades significativas para el niño, vinculadas con su juego simbólico, su curiosidad y sus experiencias cotidianas.

En el plano funcional, Urzúa et al. (2009) distinguen un componente de activación neurofisiológica y otro de dirección del foco atencional, cuya coordinación explica la persistencia en la tarea y la resistencia a la distracción en contextos de aula como escuchar al docente y completar actividades. Desde esta perspectiva, la atención se entiende como la capacidad de regular el foco y evitar interferencias, estrechamente vinculada con la memoria de trabajo; de hecho, parte de la variabilidad en memoria de trabajo refleja la eficacia de los procesos atencionales que protegen la información activa. Estas ideas se articulan en definiciones contemporáneas que describen a la atención como un sistema complejo de selección y asignación de recursos para metas específicas, con implicaciones directas en el desempeño escolar cotidiano.

Para su uso educativo, explican Rusca y Cortez (2020) que resulta útil diferenciar entre atención selectiva, que se trata de enfocar estímulos relevantes en ambientes con distractores, y sostenida, que consiste en mantener el foco a lo largo del tiempo; y dividida, que es atender a más de una fuente o demanda. Todas estas categorías que organizan la observación docente y la

planificación de actividades en educación inicial. En aulas numerosas y altamente estimulantes, la selectiva y la sostenida constituyen el núcleo funcional de la participación “en tarea” y del seguimiento de consignas de varios pasos, mientras que la dividida debe emplearse con cautela por su mayor demanda de control. La tesis base revisada subraya que el desarrollo de estas formas de atención es gradual y requiere mediación intencional del adulto mediante secuencias lúdicas y una organización pedagógica que reduzca distractores y dosifique la carga cognitiva.

2.2.4.1. Atención Selectiva.

Según Posner y Rothbart (2007), la atención selectiva se entiende como el proceso mediante el cual el sistema cognitivo prioriza información relevante e inhibe interferencias, asignando recursos limitados de procesamiento a estímulos o tareas que guardan relación con una meta inmediata. Para Diamond (2013) supone la coordinación de mecanismos “top-down”, es decir dirigidos por objetivos, y “bottom-up” o captura por saliencia, junto con el control inhibitorio que suprime respuestas dominantes ante distractores. Ponitz et al. (2009) explican que, en educación infantil, se observa cuando el niño logra mantener el foco en consignas con competencia estímulo-ruido, por ejemplo, identificar un rasgo objetivo entre distractores, seguir reglas simples ignorando señuelos; y se estima mediante indicadores como que tan exactas sean las respuestas y que tiempo tarda en darse. En estas se utilizan tareas de búsqueda visual (encontrar un objeto entre varios), variantes infantiles de Stroop (se dice el color de una palabra, aunque el texto diga otra cosa), o paradigmas Go/No-Go (se responde rápidamente a ciertos estímulos y se impide la respuesta frente a otros).

Según Aragundi y Meza (2023) su desarrollo entre los 3 y 5 años es gradual y dependiente del contexto: mejora con la claridad de objetivos, la dosificación de la carga cognitiva y la organización sensorial del aula, así como con prácticas lúdicas estructuradas que exigen seleccionar señales relevantes e inhibir respuestas impulsivas. De esta manera, la atención selectiva integra

selección, mantenimiento e inhibición al servicio de metas de aprendizaje, y constituye un prerequisite de la autorregulación y de la memoria de trabajo en el aula de educación inicial.

2.2.4.2. Atención Sostenida.

Para Posner y Rothbart (2007) la atención sostenida se define como la capacidad de mantener un nivel estable de focalización y rendimiento conductual durante intervalos prolongados en tareas monótonas o repetitivas, resistiendo la fatiga, la habituación y la distracción ambiental; en términos escolares, implica permanecer “en tarea” con calidad y constancia mientras se ejecutan consignas de similar exigencia. En la edad preescolar su desarrollo es gradual y sensible a la estructura de la actividad, a la dosificación del tiempo y al clima socioemocional del aula.

Sobre esta base, De La O (2024) explica que juegos tranquilos, son tareas lúdicas de baja activación, reglas simples, ritmo pausado, componentes viso-motores y metas claras. Estos constituyen un medio idóneo para fortalecer la atención sostenida en niños de 5 años, al reducir la sobrecarga sensorial, favorecer la autorregulación del arousal y entrenar la persistencia en ciclos breves con retroalimentación inmediata. El enfoque propone progresiones en duración, control del ambiente, andamiaje verbal y visual de las metas, y micro-pausas planificadas para prevenir el decaimiento atencional; su evaluación puede realizarse mediante registros de tiempo en tarea por intervalos, constancia de ejecución y errores de omisión en tareas continuas, complementadas con observación estructurada en aula.

2.2.5. Memoria

Desde la perspectiva clásica de Ausubel (2002), la memoria cumple un papel central en el aprendizaje significativo, entendido como el proceso mediante el cual la información nueva se consolida de manera estable en la estructura cognitiva del niño al relacionarse con sus conocimientos previos. En niños esta integración ocurre cuando los contenidos se presentan a partir de experiencias cercanas a su vida cotidiana como: juegos, cuentos, canciones, rutinas familiares;

estos actúan como “anclajes” para que la información sea comprendida, recordada y posteriormente evocada con mayor facilidad. Desde la neuroeducación, esta concepción se refuerza al reconocer que la memoria se consolida mejor cuando las actividades despiertan emoción, curiosidad y participación activa, favoreciendo la creación y fortalecimiento de conexiones neuronales

Para Serrano et al. (2025) la memoria en la primera infancia puede entenderse como un sistema de procesos que permiten la codificación, almacenamiento y recuperación de información, articulando niveles de memoria inmediata, memoria de trabajo (mantenimiento y manipulación temporal) y memoria a largo plazo (consolidación). En el tramo de 3 a 5 años, estos subsistemas se desarrollan de forma acelerada y son altamente sensibles al formato de la experiencia, a la carga cognitiva de las tareas y al estado emocional que acompaña el aprendizaje, lo que justifica intervenciones lúdicas cuidadosamente diseñadas para optimizar la codificación y favorecer la retención.

Desde esta perspectiva, Loor y Grasst (2022) muestran que actividades lúdicas digitales, cuando se ajustan en duración, progresión y apoyos visuales; contribuyen a mejorar concentración y memoria en niños de 5 años. Todo ello, se debe a que ofrecen pistas multisensoriales, retroalimentación inmediata y andamiaje graduado que facilitan la codificación elaborativa y reducen interferencias. Su aporte central para el nivel inicial es metodológico: estructurar micro-sesiones con objetivos claros, secuencias breves y repetidas y soporte multimodal, lo que se alinea con una práctica distribuida compatible con los límites de la memoria de trabajo infantil. De forma complementaria Panchi et al. (2021) fundamentan que la musicoterapia como estrategia para el desarrollo de la memoria en infantes, señalando que el ritmo, la melodía y el acompañamiento emocional actúan como potentes señales de codificación y pistas de recuperación, además de modular el nivel de activación y la motivación; en términos prácticos, integrar canciones breves,

patrones rítmicos y consignas cantadas puede reforzar la memoria inmediata y servir de andamiaje para la memoria de trabajo en tareas con reglas.

Por su parte, Serrano et al. (2025) analizan la gamificación en la memoria a largo plazo con población de 6 a 8 años y concluyen que sistemas de puntos, misiones y retroalimentación contingente incrementan la implicación y favorecen procesos de repetición espaciada y recuperación activa, dos mecanismos robustos para la consolidación mnésica. Aunque el rango etario es mayor que el de educación inicial, sus principios son transferibles si se adaptan las demandas: metas simples, refuerzos inmediatos, ciclos cortos de práctica y recordatorios lúdicos que permitan practicar sin fatiga y reactivar huellas en diferentes momentos del día.

Estos antecedentes sostienen una base teórica en la que la memoria infantil mejora cuando las tareas: (a) disminuyen la carga extrínseca (instrucciones claras, apoyos visuales/sonoros); (b) aumentan la codificación multimodal (imágenes, gesto, ritmo, música); y (c) organizan la práctica en episodios breves, distribuidos y con recuperación guiada, maximizando así la transición desde la memoria inmediata y de trabajo hacia la consolidación en el largo plazo. Por tanto, sugieren criterios de diseño para tu guía: sesiones cortas y repetidas, consignas rítmicas/musicales como pistas de memoria, y elementos lúdico-digitales dosificados para sostener la atención mientras se profundiza la codificación y la recuperación.

2.2.5.1. Memoria inmediata.

La memoria inmediata se define como la capacidad para codificar y retener por unos segundos una cantidad limitada de información sensorial o verbal sin manipulación activa; constituye la antesala de la memoria de trabajo y condiciona el éxito de tareas básicas como repetir secuencias breves, seguir consignas de dos o tres pasos y reconocer estímulos recién presentados.

Para Gathercole y Alloway (2008) en edades de 3 a 5 años, su funcionamiento está restringido por el límite de capacidad y por la vulnerabilidad a la interferencia; por ello, se favorece

con estímulos claros, organizados y multimodales (imagen-gesto-sonido) y con consignas concisas que reduzcan la carga extrínseca. Según Korkman et al. (2007) desde la evaluación, se observa mediante tareas de repetición inmediata de series (3–5 ítems pictóricos o sonoros), reconocimiento de figuras e historias muy breves, y subpruebas estandarizadas para preescolar que aportan validez ecológica cuando se combinan con registros de ejecución en aula.

Loor y Grasst (2022) respaldan que formatos lúdicos multimodales y micro-prácticas distribuidas mejoran la codificación inmediata: las actividades digitales bien dosificadas ofrecen apoyos visuales y retroalimentación contingente que facilitan el registro inicial y sostienen la atención. La musicoterapia aporta pistas rítmicas y melódicas que actúan como señales de codificación y recuperación inmediatas (Panchi et al., 2021); y la gamificación ligera (metas simples, refuerzos inmediatos) potencia la repetición breve sin fatiga, favoreciendo la transición desde lo inmediato hacia retenciones un poco más estables (Serrano et al., 2025). Por tanto, estos hallazgos implican para el aula de 3–5 años: consignas de una sola idea, apoyos visuales/gestuales, series cortas con ensayos breves y espaciados y uso estratégico de ritmo y canciones como andamiaje, asegurando condiciones de evaluación formativa y adaptación a la diversidad.

2.2.5.2. Memoria de trabajo.

Según Cowan (2010) la memoria de trabajo es el sistema de capacidad limitada que permite mantener y manipular temporalmente información relevante para una meta, integrando almacenamiento breve con control atencional. Para Baddeley (2000) en el modelo multicomponente, opera mediante el bucle fonológico (material verbal/sonoro) y la libreta visoespacial, coordinados por un ejecutivo central que dirige la atención, inhibe interferencias y actualiza contenidos; el buffer episódico integra información de distintas fuentes y con la memoria a largo plazo. Diamond (2013) indica que entre los 3 y 5 años se observa un aumento sensible en eficiencia y capacidad, estrechamente ligado al desarrollo de la inhibición y la flexibilidad, por lo

que la memoria de trabajo se vuelve un predictor robusto de logros iniciales en lenguaje, prelectura y nociones lógico-matemáticas.

En términos pedagógicos, Gathercole y Alloway (2008) señalan que su fragilidad en estas edades exige consignas breves y secuenciadas, reducción de carga extrínseca como materiales claros, apoyos visuales/gestuales; y práctica distribuida con recuperación guiada para sostener el mantenimiento y la actualización sin sobrecarga. La codificación multimodal y las señales rítmico-musicales pueden servir como andamiaje del bucle fonológico y de la libreta visoespacial, mientras que juegos con reglas promueven la coordinación entre selección, inhibición y manipulación de información.

Para su evaluación con validez ecológica en 3–5 años, Gathercole y Alloway (2008) recomiendan tareas de span pictórico/visoespacial y de repetición con actualización mínima, complementadas con subpruebas estandarizadas como NEPSY-II, como por ejemplo Memoria para diseños/rostros/cuentos; y registros de aula de ejecución de consignas y tiempo en tarea. En síntesis, la memoria de trabajo en la primera infancia es entrenable cuando el diseño didáctico alinea demandas con la capacidad infantil y articula apoyos multisensoriales y práctica espaciada, potenciando así la autorregulación y el aprendizaje.

2.2.5.3. Diseño instruccional.

El diseño instruccional alude al conjunto de decisiones sistemáticas que alinean objetivos, contenidos, métodos, recursos y evaluación para optimizar el aprendizaje en contextos concretos. Desde un enfoque clásico, los modelos de Gagné, y de Dick y Carey (2005) enfatizan el análisis de necesidades, la formulación de objetivos medibles y la secuenciación de eventos instruccionales como: atención, activación de saberes previos, guía, práctica con retroalimentación y evaluación; todo ello como vía para asegurar la coherencia interna del proceso. En clave de diseño por comprensión (backward design), Wiggins y McTighe (2005) proponen partir de los resultados

deseados y evidencias de logro para luego decidir experiencias y tareas, lo que favorece la trazabilidad entre metas y actividades. Los Principios de Instrucción de Merrill (2002) agregan que los aprendizajes mejoran cuando se centran en problemas auténticos, se activan conocimientos previos, se demuestran procedimientos, se guían las prácticas y se propicia la integración en nuevas situaciones.

La literatura cognitiva de Sweller, et al. (2019) aporta reglas de optimización transversales. La teoría de la carga cognitiva advierte que el desempeño depende de equilibrar la demanda intrínseca de la tarea, reducir la carga extrínseca y potenciar la carga germana vinculada a la construcción de esquemas. Mayer (2005) señala que en materiales multimodales, los principios de Mayer recomiendan segmentar, señalizar, evitar la sobrecarga y coordinar palabra–imagen para mejorar la codificación.

Cepeda et al. (2006) indican que sobre la práctica, la evidencia apoya la práctica distribuida frente a la masiva, la recuperación activa sobre la simple relectura y el intercalado para discriminar categorías y promover transferencia. En población infantil, estas pautas se operacionalizan como micro-sesiones breves y repetidas, consignas claras y retroalimentación inmediata, con tareas de complejidad creciente y momentos planificados de pausa activa para sostener la atención y consolidar la memoria.

Guillén (2019) explica que en educación inicial, un diseño instruccional neuroinformado implica: (a) enunciar objetivos observables ligados a atención selectiva/sostenida y memoria inmediata/de trabajo; (b) secuenciar de lo simple a lo complejo con andamiajes visuales y gestuales para reducir carga extrínseca; (c) integrar aprendizaje multisensorial y movimiento en rutinas lúdicas, coherentes con la cognición incorporada; (d) organizar práctica distribuida con ciclos cortos de recuperación guiada (recordar reglas, secuencias o consignas) y (e) asegurar fidelidad de

implementación (duración, orden, materiales) junto con evaluación formativa sensible al desarrollo (tiempo en tarea, ejecución de consignas, errores de omisión/impulsividad).

Por lo tanto, el diseño instruccional opera como el puente que traduce principios neurocognitivos en decisiones pedagógicas concretas, maximizando la probabilidad de cambios observables en atención y memoria en el aula de 3 a 5 años.

2.2.5.4. Regulación emocional y atención plena.

De acuerdo con Blair y Raver (2015) la regulación emocional en la primera infancia se entiende como los procesos intrapersonales e interpersonales mediante los cuales los niños monitorizan, evalúan y modifican sus reacciones emocionales para alcanzar metas adaptativas en contextos sociales y de aprendizaje. Según Siegel (2012) en términos neurocognitivos, la regulación eficiente apoya el funcionamiento de las funciones ejecutivas, al mantener el nivel de activación dentro de un rango óptimo para el procesamiento y reducir la interferencia de la reactividad afectiva sobre el control atencional. De esta forma, la articulación entre emoción y cognición resulta crítica entre los 3 y 5 años, etapa en que el entrenamiento de rutinas breves de co-regulación y el ajuste del ambiente sensorial del aula favorecen la persistencia “en tarea” y el seguimiento de consignas.

En este marco, Kabat (2003) señala que la atención plena (mindfulness) se define como la focalización deliberada y no enjuiciadora de la experiencia presente y, adaptada a infantil, se implementa mediante prácticas muy breves (1–3 minutos) de respiración, conciencia corporal y escucha atenta con apoyos visuales/sonoros. La evidencia en preescolar muestra mejoras modestas pero consistentes en control atencional, autorregulación y clima socioemocional del aula cuando estas rutinas se integran de forma sistemática y lúdica.

Desde la neuroeducación, Immordino-Yang (2016) indica que tales efectos se explican por la modulación del arousal, la emoción y por el fortalecimiento del esfuerzo atencional (effortful

control) descrito en los modelos de redes atencionales. Por tanto, la regulación emocional y la atención plena constituyen andamiajes neurocompatibles para sostener la atención selectiva/sostenida y apoyar la memoria inmediata/de trabajo en edades tempranas, siempre que se apliquen con consignas claras, tiempos breves, co-regulación adulta y evaluación formativa de su aceptabilidad y efectos.

2.2.5.5. Perspectiva ecológico-contextual e inclusión.

La perspectiva ecológico-contextual para Blair y Raver (2015) entiende el aprendizaje infantil como el resultado de la interacción dinámica entre el niño y los múltiples sistemas que lo rodean como el microsistema aula-familia, mesosistema, exosistema y macrosistema. Desde el modelo bioecológico, Bronfenbrenner y Morris (2006) explican que la autorregulación emerge de procesos proximales sostenidos en contextos regulares, predecibles y emocionalmente seguros; estos procesos son sensibles a la calidad del ambiente físico, a las prácticas docentes y a condiciones socioeconómicas que pueden introducir estrés tóxico y “caos ambiental” con efectos negativos sobre las funciones ejecutivas. En educación inicial, reducir distractores sensoriales, regular los niveles de activación y estabilizar las transiciones incrementa el tiempo en tarea y favorece la codificación y el mantenimiento de la información relevante.

De acuerdo con Meyer et al. (2014) la inclusión se operacionaliza mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) combinado con ajustes razonables y apoyos graduados para responder a la variabilidad del desarrollo entre 3 y 5 años. Este enfoque desplaza la lógica de “adaptar al niño” hacia la de adaptar el entorno y la tarea, disminuyendo la carga extrínseca y posibilitando la participación plena de niñas y niños con distintos ritmos de maduración, diversidad lingüística o necesidades educativas leves. Para UNESCO (2020) en coherencia con los marcos internacionales de educación inclusiva, la intervención prioriza barreras del entorno, promueve la

co-regulación adulto-niño y articula escuela-familia-comunidad para sostener procesos proximales de calidad.

Una guía neuroinformada para 3–5 años debe anclar sus decisiones didácticas en esta doble clave: (a) ecológica, optimizando las condiciones físicas y socioemocionales del aula para proteger y potenciar las funciones ejecutivas, y (b) universal e inclusiva, diseñando experiencias accesibles desde el inicio y escalando apoyos según necesidad. Así, las mejoras en atención selectiva/sostenida y en memoria inmediata/de trabajo dejan de depender del esfuerzo individual del niño y pasan a ser el resultado esperable de contextos predecibles, accesibles y emocionalmente seguros.

CAPÍTULO III: PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

3.1. Descripción de la Propuesta

La propuesta tiene como fin elaborar una guía práctica basada en la neuroeducación, la cual está dirigida para ser aplicada en el hogar o en contextos escolares para niños de 3 a 5 años, con el objetivo de estimular la memoria y la atención. Esto se llevará a cabo mediante actividades novedosas, didácticas y prácticas, las cuales serán fáciles de implementar en casa, o en el aula de clases. Según UNICEF (2025), la calidad de las experiencias que viven los niños en sus primeros años de vida determina en gran medida las bases para su aprendizaje, salud y bienestar futuro, por lo que resulta esencial ofrecer a las familias orientaciones claras para acompañar este proceso.

La guía se fundamenta en un enfoque constructivista y sociocultural. Desde el constructivismo cognitivo de Piaget (1999), el niño de 3 a 5 años se ubica en el periodo preoperatorio, etapa en la que el aprendizaje se potencia mediante el juego, la representación simbólica, la exploración y manipulación de materiales concretos, así como la construcción progresiva de nociones como clasificación, seriación y secuenciación. De manera complementaria, desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), se asume que el desarrollo cognitivo se fortalece a través de la interacción social y la mediación del adulto, quien orienta al niño en tareas situadas dentro de su Zona de Desarrollo Próximo, ajustando gradualmente la ayuda hasta favorecer la autonomía. En este marco, la guía asigna al adulto un rol activo como mediador, incorporando estrategias de andamiaje tales como modelado, preguntas guía, retroalimentación y apoyos visuales o verbales.

De igual manera, la investigación operacionaliza la neuroeducación mediante principios aplicables a la primera infancia como: (a) emoción y atención como condiciones de entrada al aprendizaje, (b) participación activa del niño en situaciones de juego con propósito, (c)

multisensorialidad para favorecer la codificación de la información, y (d) repetición y progresión gradual para el reforzamiento y la consolidación de habilidades, especialmente componentes de las funciones ejecutivas superiores para el aprendizaje y la autorregulación. (Santana, Ocampo, & Pedraza, 2025)

En términos de estructura, la guía integra un conjunto de actividades organizadas por objetivos cognitivos y por ámbitos del Currículo de Educación Inicial (2014). Cada actividad se presenta en un formato estandarizado que incluye: objetivo, proceso cognitivo principal, metodología, temporalidad, materiales, descripción paso a paso, variaciones por edad e indicadores observables para el seguimiento del adulto. Esta organización busca asegurar que las actividades sean didácticas, intencionales y fundamentadas, facilitando que el cuidador comprenda el “para qué” y el “cómo” de cada ejercicio, y pueda replicarlo de manera consistente en casa o en el aula.

Finalmente, esta herramienta de trabajo se concibe como práctica y accesible, pero pedagógicamente estructurada: prioriza materiales sencillos por razones de viabilidad, sin renunciar al fundamento teórico, ya que el impacto depende de la mediación, la planificación y la experiencia de aprendizaje que se genera con el niño. Con ello, se busca fortalecer tanto el desarrollo cognitivo de la memoria y la atención del niño como el rol formativo de las familias en la primera infancia.

3.2. Justificación de la Propuesta

La propuesta se justifica porque la primera infancia constituye una etapa decisiva para el desarrollo, en la que las experiencias tempranas influyen de manera directa en la construcción de bases para el aprendizaje, el bienestar y la salud a lo largo de la vida. En esa línea, UNICEF (2023) sostiene que el desarrollo en los primeros años requiere políticas y prácticas que aseguren experiencias de calidad, dado su impacto en el desarrollo integral infantil.

La guía se centra en la memoria y la atención porque son procesos cognitivos esenciales para aprender: permiten mantener el foco, seguir consignas, recordar información relevante y sostener tareas. Desde la neurociencia cognitiva, para Baddeley (2000) la memoria de trabajo se entiende como un sistema que mantiene y manipula información a corto plazo, y que sostiene múltiples actividades de pensamiento y aprendizaje. De igual manera, las funciones ejecutivas como inhibición, flexibilidad y memoria de trabajo, son claves para la autorregulación y el rendimiento escolar; por ello, su estimulación temprana resulta pedagógicamente pertinente. (Torres, 2024)

La guía se sustenta en un enfoque constructivista y sociocultural, lo que fortalece su coherencia pedagógica al considerar que el aprendizaje se construye activamente y, a la vez, se consolida en interacción. En términos piagetianos, las actividades se organizan para que el niño asimile y acomode información nueva mediante la exploración, el ensayo-error y la reorganización de sus esquemas, favoreciendo la formación de estructuras cognitivas propias del periodo preoperatorio, como la comprensión de relaciones, patrones y secuencias (Piaget, 1999). A su vez, Vygotsky (1978), asume que el desarrollo de funciones como la atención y la memoria se potencian cuando el adulto convierte la actividad en un espacio de diálogo guiado, donde el niño aprende estrategias que progresivamente internaliza hasta utilizarlas de manera autónoma. Por ello, este instrumento pedagógico propone formas de acompañamiento que regulan la dificultad: el adulto modela, formula preguntas que orientan sin resolver, ofrece claves visuales o verbales y retira apoyos de manera gradual, en correspondencia con el andamiaje como soporte temporal para promover independencia (Wood, Bruner, & Ross, 1976).

Además, la guía se orienta a padres y cuidadores porque el hogar es un contexto decisivo de aprendizaje temprano y la participación familiar favorece la continuidad educativa. En el estudio de Dereli y Türk (2022) sobre educación inicial se observa que el involucramiento parental

fortalece el proceso educativo y contribuye a sostener aprendizajes, particularmente cuando existe articulación entre hogar y escuela. Por ello, la propuesta prioriza actividades estructuradas, breves y aplicables, acompañadas de orientaciones claras para el adulto mediador. Finalmente, la propuesta es pertinente porque se articula con el marco educativo nacional, al considerar ámbitos y orientaciones del Currículo de Educación Inicial del Ecuador (2014), lo que permite asegurar coherencia entre objetivos, actividades y desarrollo esperado para la edad.

3.3. Objetivos de la Propuesta

3.3.1 Objetivo general

Diseñar una guía didáctica con estrategias y herramientas neuroeducativas que permitan estimular el desarrollo de la memoria y la atención desde el enfoque de las neurociencias.

3.3.2 Objetivos específicos

1. Brindar a docentes, padres y cuidadores una herramienta útil y comprensible que permita estimular la memoria y la atención en niños de 3 a 5 años.
2. Desarrollar una guía práctica con enfoque de neurodidáctica, mediante la implementación de recursos accesibles y amigables que faciliten su uso en diferentes entornos.
3. Evaluar el contenido y uso de la guía mediante una encuesta a especialistas y padres, para establecer la pertinencia pedagógica y aplicabilidad en el hogar.

3.4. Temporización de la Propuesta

La presente propuesta tiene como tiempo estimado 12 semanas, distribuidas en cuatro fases, en la que se definirán de manera clara las actividades a desarrollar y tiempos. Esta temporización permite el desarrollo de una manera ordenada y factible para las partes, tomando en consideración el diseño, validación y entrega del producto final.

Tabla 1 *Fases de la propuesta*

FASE	Actividad	responsable	Actividades principales	Duración
FASE 1	Revisión teórica	Autora	Investigación bibliográfica en bases de datos relevantes.	2 semanas
FASE 2	Diseño de la guía teórico-práctica	Autora	Desarrollo de las actividades metodológicas y didácticas.	5 semanas
FASE 3	Beneficiarios	Niños, docentes y padres de familia.	Utilización de la guía por parte de los padres y revisión de especialistas.	3 semanas
FASE 4	Validación	Encuesta estructurada con 10 preguntas cerradas.	Elaboración de encuestas y/o entrevistas	1 semana
FASE 5	Análisis de resultados	Autora	Conclusiones	1 semana

3.5. Beneficiarios de la Propuesta

La propuesta está dirigida a niños de 3 a 5 años, quienes a través de las actividades didácticas planteadas en esta guía reforzaran habilidades cognitivas fundamentales para su desarrollo.

Para los padres será una herramienta útil que les permitirá sentirse más involucrados en el proceso de educación de sus hijos, debido a que aprenderán a utilizar de manera adecuada las estrategias pedagógicas incluidas en la guía. De esta manera, a docentes de educación inicial que trabajarán con la guía, se les facilitará el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula.

3.6. Responsables con el adecuado desarrollo de la propuesta

El desarrollo de la propuesta estará a cargo de la autora, quien asumirá la responsabilidad del diseño, aplicación y evaluación de la guía. Este trabajo se realizará bajo la orientación de la

tutora académica, encargada de acompañar el proceso, revisar la pertinencia de los contenidos y garantizar la coherencia entre el marco teórico, la propuesta y los objetivos planteados.

Igualmente, contará con la colaboración de padres de niños de 3 a 5 años, quienes aplicarán las actividades en el hogar siguiendo las indicaciones de la guía. Su participación será fundamental para comprobar la efectividad y la aceptación de las estrategias propuestas. Finalmente, se dispondrá del apoyo de cinco docentes, quienes se encargarán de validar la pertinencia pedagógica y didáctica de la guía práctica.

3.7. Metodología de la Propuesta

La presente propuesta se desarrolla bajo un enfoque de investigación aplicada, orientada al diseño, construcción y puesta a prueba de una guía didáctica con fundamento neuroeducativo para estimular la atención y la memoria en niños de 3 a 5 años, con desarrollo típico, sin ningún diagnóstico de necesidades educativas especiales, no se contempla adaptaciones curriculares o educación inclusiva. Metodológicamente, se asume un alcance descriptivo–evaluativo, porque se sistematizan principios teóricos y curriculares para estructurar el recurso y, posteriormente, se valora su pertinencia y viabilidad mediante validación de contenido.

La propuesta se sostiene en un marco constructivista y sociocultural que orienta tanto el diseño de las actividades como el rol del adulto acompañante. Desde Piaget (1999), se asume que en el periodo preoperatorio el niño construye conocimiento al organizar y reorganizar sus esquemas mediante la exploración, la comparación, la anticipación y el ajuste progresivo de sus respuestas, lo que permite fortalecer procesos como la secuenciación, la categorización y la representación simbólica. De manera complementaria, desde Vygotsky (1978), se comprende que estas habilidades se consolidan cuando el niño participa en interacciones significativas donde el lenguaje y la guía del adulto funcionan como herramientas para orientar la atención, planificar acciones y recordar consignas, hasta que dichas estrategias se asimilan. En coherencia con ello, la guía incorpora

estrategias de andamiaje, entendidas como apoyos flexibles que se ajustan al desempeño del niño y se retiran gradualmente para favorecer su autonomía.

Además, el componente de las neurociencias se operacionaliza priorizando habilidades vinculadas con funciones ejecutivas como la atención sostenida, control inhibitorio y flexibilidad; relevantes para la autorregulación y el aprendizaje; así como con procesos de memoria de trabajo necesarios para seguir consignas, sostener información y construir significados. La planificación y el diseño de actividades se alinean con el Currículo de Educación Inicial del Ecuador (2014), con el fin de asegurar pertinencia por edad, coherencia pedagógica y articulación con los ámbitos de desarrollo y aprendizaje propuestos a nivel nacional.

3.7.1 Diseño

En la fase de diseño se construye una guía sólida en términos teóricos, curriculares y metodológicos, evitando una formulación basada únicamente en apreciaciones personales. En primer lugar, se desarrollará una revisión bibliográfica de fuentes académicas y documentales para identificar estrategias neuroeducativas y didácticas pertinentes para la primera infancia, con énfasis en atención, memoria y funciones ejecutivas, así como en condiciones de aplicación realistas en contextos familiares y escolares. Posteriormente, este sustento se articulará con el enfoque constructivista y sociocultural, de manera que el diseño de cada actividad responda a criterios de adecuación evolutiva y de acompañamiento pedagógico: por un lado, se considerarán las posibilidades cognitivas propias del periodo preoperatorio y la progresión esperable en habilidades como la representación, la categorización y la secuenciación (Piaget, 1999). Por otro lado, se definirá el tipo de mediación necesaria para orientar la tarea, promover el uso de lenguaje como herramienta de regulación y facilitar la internalización gradual de estrategias (Vygotsky, 1978). Con ello, cada actividad quedará justificada no solo por su propósito, sino también por su nivel de

complejidad, su forma de implementación, los apoyos previstos y los indicadores observables de participación y avance.

A partir de la revisión, se definirá la estructura de la guía y el formato estándar de presentación de las actividades, incorporando componentes explícitos que fortalezcan la consistencia académica del producto: objetivo, proceso cognitivo principal, metodología, temporalidad, materiales, instrucciones paso a paso, variaciones por edad, rol del adulto mediador e indicadores observables de desempeño. El diseño integrará de forma explícita el enfoque neuroeducativo, vinculando cada actividad con habilidades de funciones ejecutivas y con procesos de memoria de trabajo pertinentes para la edad; con el fin de que la propuesta constituya una experiencia lúdica con intencionalidad cognitiva.

3.7.2 Desarrollo

La fase de desarrollo corresponde a la construcción operativa de la guía y a la formulación pedagógica final de sus actividades. En esta etapa se redactará el documento con un lenguaje claro, directo y aplicable para familias y docentes, incorporando orientaciones que expliciten cómo acompañar al niño durante la actividad en sus momentos de inicio, ejecución y cierre, de manera que el adulto asuma un rol de mediación consistente y respetuoso. Metodológicamente, las actividades se estructurarán con progresión gradual, de menor a mayor complejidad, e incorporarán apoyos ajustables como demostración inicial, consignas breves, claves verbales o visuales y preguntas orientadoras, con el fin de regular la dificultad según la edad y el desempeño del niño. De este modo, la intervención se ubica en un nivel desafiante pero alcanzable con ayuda y, de forma progresiva, favorece un tránsito hacia mayor independencia, en coherencia con la Zona de Desarrollo Próximo propuesta por Vygotsky y con el principio de andamiaje formulado por Wood, Bruner y Ross.

De manera complementaria, el desarrollo de cada actividad incorporará explícitamente el componente neuroeducativo, describiendo qué habilidad se estimula, qué elementos favorecen el compromiso atencional y emocional del niño y qué indicadores observables permiten identificar avances, tales como sostener la consigna, recordar secuencias, inhibir impulsos o completar una tarea por pasos. Esta precisión busca vincular la propuesta con constructos neurocognitivos relevantes para el aprendizaje temprano, especialmente la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas. Finalmente, el contenido será revisado para asegurar consistencia con los ámbitos y orientaciones del Currículo de Educación Inicial del Ecuador, de modo que la guía sea pertinente tanto en contextos escolares como familiares y pueda articularse con la planificación docente sin perder su carácter lúdico y cotidiano.

3.7.3 Validación y Evaluación

La evaluación y validación de la propuesta se desarrolló mediante la aplicación de encuestas a especialistas y a padres de familia, con el propósito de establecer la pertinencia pedagógica de la guía y su aplicabilidad en el hogar. Para la selección de los especialistas se consideraron como criterios contar con formación en Educación Inicial y experiencia profesional vigente, además de trayectoria en el trabajo con primera infancia o en asesoría pedagógica. En el caso de los padres y cuidadores, se incluyó a quienes tenían a su cargo niños de tres a cinco años y mostraron disposición para revisar la guía y utilizarla en el contexto familiar. Antes de responder los instrumentos, se entregó a los participantes la versión completa de la propuesta y se proporcionaron orientaciones claras sobre su uso, solicitando a las familias aplicar actividades seleccionadas en casa para valorar su factibilidad real.

Las encuestas se estructuraron con preguntas cerradas en escala tipo Likert, diseñadas para recoger información cuantitativa sobre aspectos clave como claridad de instrucciones, adecuación a la edad, coherencia metodológica, viabilidad de aplicación y utilidad percibida en la estimulación

de la atención y la memoria. La validación por especialistas incluyó una valoración más detallada de la coherencia interna de la guía, la pertinencia del enfoque y la viabilidad de implementación en contextos educativos y familiares. La validación con padres se orientó a confirmar la comprensión del material, la posibilidad de incorporarlo a la rutina del hogar, y la satisfacción general con la propuesta.

3.8. Período de Ejecución de la Propuesta

La ejecución de la propuesta tiene un tiempo estimado de 4 meses, comprendidos de entre octubre 2025 y enero 2026, en este tiempo se llevará a cabo el desarrollo de las fases de diseño, aplicación y validación de la guía práctica.

3.9. Planificación de la Propuesta

Tabla 2 *Actividad 1 “La historia enredada”*

Tema	La historia enredada
Objetivo	Favorecer la atención sostenida y la memoria secuencial en niños de 3 a 5 años, a través de la escucha activa y la reconstrucción de un cuento breve con apoyo de imágenes, en coherencia con el ámbito de Comprensión y expresión del lenguaje del Currículo de Educación Inicial.
Metodología	Juego-trabajo con mediación adulta. Se emplea narración dialógica, apoyo visual y reconstrucción cooperativa de secuencias. El adulto (docente o cuidador) aplica andamiaje (modelado, preguntas guía, pistas y retroalimentación) y reduce progresivamente la ayuda para favorecer autonomía (Wood et al., 1976; Vygotsky, 1978).
Temporalidad	1 sesión de 35 minutos
Materiales	-Cuento en papel. (Anexo 1) - Video del cuento https://youtu.be/CArsPH4sO4Y?si=HYbuo9aSKvt1tOdG - Juegos de esas mismas imágenes recortadas para cada niño/pareja. (Anexo 2) - Hojas y crayones/colores. - Tarjeta mágica de pausa
Descripción e instrucciones	1. Activación de la atención (5 min) • Niños en semicírculo. El adulto muestra la “tarjeta mágica de pausa” y explica que, cuando aparezca, todos se quedan en silencio y miran, escuchan atentos. • Mini-rutina rítmica: aplausos, tocar rodillas, tocar cabeza,

cambiando el ritmo para centrar la atención.

2. Escuchamos la historia (10 min)

- El adulto narra la historia, apoyada de las imágenes del video.
- Hace pausas intencionales con la tarjeta de pausa y breves preguntas: “¿Qué está pasando aquí?”, “¿A quién ves?”, “¿Qué crees que pasará después?”.

3. La historia se enreda (8 min)

- El adulto coloca en el piso o pizarra las imágenes del cuento **desordenadas**: “Creo que nuestra historia se ha ENREDADO. ¿Me ayudan a ponerla en orden?”.
- Niños salen de uno en uno a reorganizar las imágenes mientras cuentan qué recuerdan: “Primero... luego... al final...”.
- Después, en parejas o pequeños grupos, reciben sus propias imágenes recortadas y deben ordenarlas sobre la mesa o el piso. El adulto acompaña con lenguaje de secuencia: “¿Qué va primero? ¿Qué pasó después?”.

4. Dibujo de mi parte favorita (5 min)

- Cada niño elige la escena que más recuerda o le gustó y la dibuja.
- El adulto refuerza la evocación con preguntas sencillas: “¿Quién estaba allí?”, “¿Qué hacían?”, “¿Qué pasó justo antes?”.

5. Cierre: contamos la historia desenredada (3 min)

- En rueda, algunos niños muestran su dibujo y dicen qué parte es: “En mi dibujo, primero... luego...”. El adulto modela el uso de conectores temporales.
- Se refuerza el esfuerzo: “Hoy desenredaste muy bien la historia”, “Recordaste muchos detalles”.

Pertinencia por edad	En 3 años se trabaja con 3–4 imágenes , mayor modelado del adulto, preguntas cerradas y secuencias cortas; en 4–5 años se amplía a 5–7 imágenes , se introducen preguntas de justificación (“¿por qué va aquí?”) y se reduce progresivamente la ayuda, aplicando andamiaje (Wood et al., 1976).
Indicadores	Se observa si el niño mantiene la atención durante la narración y responde a la señal de pausa (Diamond, 2013), si ordena una secuencia de 3–5 imágenes con guía parcial (Baddeley, 2003), y si usa conectores temporales (“primero/después/al final”) al relatar, conforme al currículo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

Nota: Actividad dirigida al subnivel 2 de Educación Inicial (3–5 años), articulada con el ámbito Comprensión y expresión del lenguaje.

Tabla 3 *Actividad 2 “El tesoro que desaparece”*

Tema	El tesoro que desaparece
Objetivo	Desarrollar la atención selectiva y la memoria visual en niños y niñas de 3 a 5 años, mediante la observación y el recuerdo de objetos de su entorno

	cercano, en coherencia con los ámbitos Descubrimiento del medio natural y cultural y Expresión y comunicación del Currículo de Educación Inicial.
Metodología	La actividad se organiza como juego-trabajo en pequeños grupos porque, en primera infancia, la manipulación de objetos concretos favorece el aprendizaje y la construcción de significados (Piaget, 1962). El adulto medio con preguntas y apoyos graduales (andamiaje) para sostener la tarea dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976). El reto “¿qué desapareció?” activa atención selectiva y memoria visual al comparar lo observado con lo actual (Diamond, 2013; Baddeley, 2003), y se articula con el Currículo de Educación Inicial al promover observación del entorno y lenguaje descriptivo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).
Temporalidad	1 sesión de 35 minutos.
Materiales	- 1 bandeja por grupo de 4 niños. - 6 a 8 objetos pequeños y seguros por bandeja (crayones, bloques, figuras de animales, tapitas, piedras, hojas, autos pequeños, frutas de juguete). - 1 tela para cubrir la bandeja. - Fotos de los objetos usados en la bandeja
Descripción e instrucciones	1. Exploramos el tesoro (5 min) • Docente presenta la bandeja: “Hoy tenemos un <i>tesoro de objetos</i>. Vamos a mirarlos, tocarlos y descubrir qué hay aquí”. • Los niños exploran libremente los objetos: los tocan, los nombran, comparan colores, tamaños y formas. • Docente guía con preguntas: “¿Qué ves? ¿De qué color es? ¿Para qué sirve?” 2. Miramos como detectives (5 min) • Los objetos se colocan nuevamente en la bandeja, bien visibles. • Docente dice: “Ahora vamos a usar nuestros ojos de detective. Miramos en silencio y tratamos de recordar todo lo que vemos. Cuando diga ‘PAUSA’, dejamos de hablar y solo miramos”. • Se dan unos segundos de observación atenta. Se puede usar la frase clave: “Ojos atentos, mente atenta”. 3. El tesoro que desaparece (10 min) • La docente cubre la bandeja con el paño y retira 1 o 2 objetos sin que los niños vean. • Descubre la bandeja y pregunta: “¿Qué objeto desapareció?”. • Los niños responden y la docente refuerza: “Muy bien, recordaste que aquí había un...”. • Repetir 3–4 veces, variando el objeto que desaparece. 3. El tesoro que desaparece – pequeños grupos (10 min) • Se forman grupos de 4 niños; cada grupo con su bandeja. • En cada grupo, un niño hace de “guardián del tesoro”: cubre la bandeja, retira 1 objeto y pregunta a sus compañeros: “¿Qué desapareció?”. Luego se turnan. • La docente recorre los grupos y apoya con preguntas: “¿Cuál faltaba? ¿De qué color era? ¿Era grande o pequeño?”. 4. Recordamos y clasificamos (5 min)

	• En plenario, la docente muestra tarjetas con las imágenes de los objetos y pide que digan cuáles estaban en el tesoro. • Se puede hacer una mini-clasificación verbal: “Los objetos rojos... los que sirven para dibujar... los que encontramos en la naturaleza...” • Se refuerza la idea: “Hoy tu cerebro recordó muchas cosas que vio por poco tiempo”.
Pertinencia por edad	Para 3 años se recomienda trabajar con 4–5 objetos, retirar solo 1, dar más tiempo de observación y usar pistas cerradas; para 4–5 años se puede usar 6–8 objetos, retirar 1–2, pedir descripciones (“cómo era/para qué sirve”) y aumentar gradualmente la autonomía del niño en el rol de “guardián” (Wood et al., 1976).
Indicadores	Se observará si el niño mantiene la consigna de observación en silencio y espera turnos (Diamond, 2013), si identifica el objeto faltante en varias rondas (Baddeley, 2003), y si logra nombrarlo o describirlo con al menos una característica (color/tamaño/uso), en coherencia con el currículo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

Nota. Actividad dirigida al subnivel 2 de Educación Inicial (3–5 años), vinculada con los ámbitos Descubrimiento del medio natural y cultural y Expresión y comunicación.

Tabla 4 Actividad 3 “Semáforo sonoro”

Tema	Semáforo sonoro
Objetivo	Potenciar la atención auditiva y el control inhibitorio en niños de 3 a 5 años, mediante un juego de señales sonoras asociadas a movimientos corporales, en coherencia con los ámbitos Expresión corporal y motricidad, Desarrollo personal y social y Comprensión y expresión del lenguaje del Currículo de Educación Inicial.
Metodología	Se desarrolla como juego-trabajo motriz en gran grupo porque el aprendizaje en edades preescolares se fortalece mediante el juego y la acción, y la docente media con reglas y apoyos graduales para favorecer la autorregulación (Piaget, 1962; Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976). El uso de señales sonoras asociadas a movimiento entrena atención auditiva y control inhibitorio, componentes de las funciones ejecutivas (Diamond, 2013), y se articula con el Currículo de Educación Inicial al integrar motricidad, desarrollo personal-social y lenguaje (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).
Temporalidad	1 sesión de 35 minutos.
Materiales	- Espacio amplio y seguro (patio) - 3 tipos de sonido: palmas, pandereta, maraca - Carteles con colores del semáforo (rojo, amarillo, verde) para apoyo visual
Descripción e instrucciones	1. Presentamos el semáforo sonoro (5 min) • Niños de pie, en círculo. Docente explica el juego: “Cada sonido significa una acción diferente. Tenemos un <i>semáforo de sonidos</i>”. • Se asignan reglas sencillas: - Palmas fuertes = verde: caminar libremente por el espacio.

	- Maraca = amarillo: caminar muy despacio, como tortugas. - Pandereta (golpe largo) = rojo: quedarse quietos como estatuas. • Se muestran los sonidos uno por uno y se practica la acción correspondiente, primero muy despacio. 2. Jugamos al semáforo sonoro – nivel básico (10 min) • Docente combina los sonidos en secuencias sencillas: palmas – pandereta – palmas – maraca, etc. • Los niños deben escuchar y cambiar su movimiento según el sonido: caminar – detenerse – caminar – ir más despacio. • Si algún niño se equivoca, no se sanciona; Docente lo toma como oportunidad para reforzar la regla: “Este sonido era rojo, ¿qué hacemos cuando es rojo?”. 3. Aumentamos el desafío (10 min) • Se introduce la variación: a partir de ahora, un sonido cambia de significado para los niños de 4–5 años (por ejemplo, la maraca pasa a significar “saltitos pequeños” en lugar de caminar lento). • Docente avisa: “Nuestro semáforo ha cambiado. Ahora este sonido significa tal cosa”. Se practica un par de veces antes de iniciar el juego. • Se alternan secuencias más rápidas y cambios más frecuentes para exigir mayor atención y control inhibitorio (detener la acción anterior y activar la nueva). 4. Relajamos el cuerpo y verbalizamos (5 min) • Los niños se sientan en círculo. Docente hace sonar cada instrumento y pide que recuerden qué acción representaba: “¿Qué hacíamos cuando escuchábamos esto?”. • Se puede hacer una mini–ronda de comentarios: “¿En qué momento te costó más detenerte?”, “¿Qué sonido te ayudó a escuchar mejor?”. • Se finaliza con respiraciones suaves y estiramientos cortos, para cerrar la actividad y favorecer la autorregulación.
Pertinencia por edad	Para 3 años se recomienda iniciar con dos señales (por ejemplo, “verde” y “rojo”), secuencias lentas y apoyo visual permanente (carteles), con práctica guiada más extensa; para 4–5 años se incorporan tres señales, secuencias más rápidas y cambios de regla (un sonido cambia de significado) para aumentar la demanda de inhibición y flexibilidad, retirando gradualmente ayudas (Wood et al., 1976)
Indicadores	Se observará si el niño mantiene la atención a las señales auditivas y responde de forma consistente (se mueve con “verde” y se detiene con “rojo”), si logra inhibir la acción cuando corresponde y cambiar de movimiento cuando la consigna varía (Diamond, 2013), y si al cierre puede recordar y verbalizar qué acción correspondía a cada sonido, en coherencia con el trabajo de lenguaje y autorregulación del currículo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014)
Nota. Actividad orientada al subnivel 2 de Educación Inicial (3–5 años), que integra movimiento y escucha activa para fortalecer la atención auditiva y el control inhibitorio.	

Tabla 5 Actividad 4 “Las huellas mágicas”

Tema	Las huellas mágicas
Objetivo	Fortalecer la memoria visoespacial y la atención sostenida en niños de 3 a 5 años, mediante la observación y reproducción de un recorrido de huellas en el piso, en coherencia con los ámbitos Expresión corporal y motricidad y Relaciones lógico-matemáticas del Currículo de Educación Inicial.
Metodología	La actividad se plantea como juego-trabajo motriz en pequeños grupos porque el aprendizaje en preescolar se fortalece mediante la acción y la manipulación de apoyos visuales concretos, mientras el adulto guía con apoyos graduales para favorecer autonomía (Piaget, 1962; Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976). El recorrido de huellas exige atención sostenida y recuperación de la secuencia espacial, procesos vinculados a memoria de trabajo/visoespacial y funciones ejecutivas (Baddeley, 2003; Diamond, 2013), y se articula con los ámbitos de motricidad y relaciones lógico-matemáticas del currículo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).
Temporalidad	1 sesión de 35 minutos.
Materiales	- Huellas de pies de distintos colores (Anexo 3). - Cinta adhesiva para fijarlas al piso. - Espacio amplio y seguro (aula despejada). - Tarjetas pequeñas con el dibujo de los caminos modelo (secuencia de 4–5 huellas en un orden concreto).
Descripción e instrucciones	1. Descubrimos las huellas mágicas (5 min) • Los niños observan las huellas pegadas en el piso. Docente dice: “Estas son huellas mágicas. Nos muestran un camino que hay que seguir con mucha atención”. • Se exploran libremente: pisan algunas huellas, nombran colores y formas. La docente guía: “¿De qué color es esta? ¿Es un círculo o un cuadrado?”. 2. Camino modelo – nivel básico (10 min) • Docente prepara en el piso un camino corto con 4 huellas (por ejemplo: rojo – azul – rojo – verde), formando una fila o una ligera curva. • Los niños se colocan en fila al inicio del camino. Se les pide mirar en silencio el recorrido completo durante unos segundos. • Docente dice: “Primero miramos bien el camino... luego lo recorremos con cuidado, sin saltarnos ninguna huella”. • Cada niño recorre el camino despacio, pisando solo las huellas, mientras la docente verbaliza: “Primero rojo, luego azul...”. • Se repite el recorrido 2–3 veces con el mismo modelo para consolidar la memoria visoespacial. 3. Nuevos caminos (10 min) • Se forman pequeños grupos (3–4 niños). Cada grupo recibe una tarjeta modelo con un camino de 4–5 huellas (por ejemplo: círculo amarillo – círculo amarillo – círculo rojo – círculo verde). • Con apoyo del docente, cada grupo debe construir en el piso ese camino usando las huellas sueltas, imitando la tarjeta.

	• Cuando terminan, uno por uno recorre su propio camino. Se refuerza el uso del lenguaje espacial: “Empiezas aquí, luego vas delante... ahora giras...”. 4. Caminos de memoria (5 min) • Para los mayores, se complica el desafío: miran la tarjeta modelo durante unos segundos y luego la docente la retira. • El grupo debe recordar el orden y el color de las huellas para reconstruir el camino sin ver el modelo. Si se equivocan, pueden volver a mirar brevemente y ajustar (estrategia de auto-corrección). 5. Cierre: ¿qué camino recuerdas? (5 min) • En círculo, docente muestra una de las tarjetas modelo y pregunta: “¿De qué color era la primera huella?”, “¿Y la última?”, “¿El camino iba recto o hacía una curva?”. • Se invita a que algunos niños expliquen cómo hicieron para recordar: “Yo miré mucho el rojo”, “Yo repetí en mi cabeza: rojo, azul, verde...”. • Se refuerza: “Hoy tu cerebro usó su memoria para recordar dónde estaban las huellas y en qué orden, y tus ojos estuvieron muy atentos todo el tiempo”.
Por edad	Para 3 años se recomienda usar caminos de 3–4 huellas, modelos visibles durante todo el recorrido y más repetición guiada; para 4–5 años se amplía a 5–7 huellas, se retira el modelo por momentos (memoria) y se incorporan giros o cambios de forma/color, reduciendo gradualmente la ayuda (Wood et al., 1976).
Indicadores	Se observará si el niño mantiene la consigna y completa el recorrido sin salirse (atención sostenida), si reproduce el orden de 3–5 huellas con apoyo parcial (memoria visoespacial) (Baddeley, 2003), y si reconoce/expresa al menos una relación espacial básica (delante/detrás, recto/curva) en coherencia con el currículo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).
Nota. Actividad orientada al subnivel 2 de Educación Inicial centrada en la memoria visoespacial y la atención sostenida a través de recorridos motrices.	

Tabla 6 Actividad 5 “La caja de los secretos”

Tema	La caja de los secretos
Objetivo	Desarrollar la atención auditiva sostenida y la memoria auditiva en niños de 3 a 5 años, mediante la identificación y el recuerdo de sonidos del entorno, en coherencia con los ámbitos Comprensión y expresión del lenguaje, Descubrimiento del medio natural y cultural y Expresión artística y musical del Currículo de Educación Inicial.
Metodología	La actividad se organiza como juego-trabajo (gran grupo y luego pequeños grupos) porque la escucha guiada y el intercambio verbal permiten que el adulto medie, modele y ajuste apoyos (andamiaje) para que el niño identifique, nombre y recuerde sonidos dentro de su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976). El reconocimiento y la secuenciación de sonidos activan atención sostenida y memoria de trabajo (bucle fonológico), procesos claves para el aprendizaje temprano, en

	coherencia con los ámbitos de lenguaje, exploración del medio y expresión musical del Currículo de Educación Inicial (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).
Temporalidad	1 sesión de 35 minutos.
Materiales	- Una “caja de los sonidos” (decorada donde se “esconden” los sonidos). - computador con una lista de 6–8 sonidos breves del entorno (perro ladrando, agua corriendo, timbre, auto, pájaros, risas, lluvia, tambor). (Anexo 4) - Objetos que produzcan algunos de esos sonidos (sonajero, campanita, botella con agua, papel para arrugar). - Imágenes impresas de los sonidos (foto de perro, gota de agua, auto) para apoyo visual.
Descripción e instrucciones	1. Presentamos la caja de los sonidos (5 min) • Niños sentados en semicírculo. La docente muestra la caja decorada: “Esta es la caja de los sonidos secretos. Dentro viven sonidos que vamos a descubrir con nuestros oídos atentos”. • Se invita a los niños a tocar la caja, agitarla suavemente, observarla, creando expectativa emocional. 2. Escuchamos y adivinamos (10 min) • La docente “abre” la caja • Pregunta: “¿Qué sonido escuchaste? ¿De qué crees que es?”. • Se deja que varios niños digan sus hipótesis; luego la docente muestra la imagen correspondiente (por ejemplo, perro) y nombra claramente el sonido: “Era un perro ladrando”. • Se repite el procedimiento con 4–5 sonidos diferentes, siempre en clima de juego y curiosidad. 3. Sonidos en secuencia (10 min) • Docente explica: “Ahora vamos a escuchar varios sonidos seguidos. Tenemos que recordar el orden”. • Reproduce una secuencia de 3 sonidos (por ejemplo: perro – auto – lluvia). • Al terminar, pregunta: “¿Cuál fue el primero? ¿Cuál vino después? ¿Cuál fue el último?”. • Puede usar las imágenes en el piso o en la pizarra para que los niños las ordenen según la secuencia escuchada. • Se hacen 2–3 secuencias distintas. 4. Jugamos por grupos (7 min) • Se forman pequeños grupos (4–5 niños). • Cada grupo recibe 3–4 imágenes de sonidos que ya se trabajaron. • Docente reproduce una secuencia usando solo esos sonidos; el grupo debe colocar las imágenes en el orden correcto sobre la mesa o el piso. • Docente recorre los grupos, ayuda a verificar, invita a corregir si hay errores y refuerza con lenguaje: “Primero escuchaste el auto, luego el perro...”. 5. Cierre: sonidos de mi mundo (3min)

	• En asamblea, se pregunta: “¿Qué sonidos escuchan en su casa o en su barrio?”, “¿Qué sonido les gusta más?”, “¿Cuál les molesta?”. • Se refuerza la idea: “Hoy usamos mucho nuestros oídos y nuestra memoria para recordar sonidos y su orden. El cerebro también escucha y guarda lo que oye”.
Por edad	Para 3 años se recomienda trabajar con 3–4 sonidos, con apoyo visual constante (imágenes) y secuencias de 2 sonidos; para 4–5 años se amplía a 5–8 sonidos y secuencias de 3–4, retirando gradualmente apoyos y aumentando el reto de ordenar el “primero–después–último” (Wood et al., 1976).
Indicadores	Se observará si el niño mantiene la consigna de escucha y espera turnos, si identifica el sonido correcto con apoyo visual y luego sin él, y si recuerda el orden de 2–3 sonidos en al menos dos rondas (Baddeley, 2003), además de si logra nombrar o describir el sonido con una palabra o rasgo (fuerte/suave, rápido/lento), acorde al currículo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

Nota. Actividad dirigida al subnivel 2 de Educación Inicial (3–5 años), centrada en la atención auditiva sostenida y la memoria auditiva mediante el reconocimiento y la secuenciación de sonidos del entorno.

Tabla 7 Actividad 6 “La maleta mágica”

Tema	La maleta mágica
Objetivo	Estimular la memoria semántica y la atención selectiva en niños y niñas de 3 a 5 años, mediante la clasificación y el recuerdo de objetos que pertenecen a una misma categoría (ropa, alimentos, juguetes, etc.), en coherencia con los ámbitos Relaciones lógico-matemáticas, Comprensión y expresión del lenguaje y Descubrimiento del medio natural y cultural del Currículo de Educación Inicial.
Metodología	La actividad se desarrolla como juego-trabajo en pequeños grupos porque la clasificación con material concreto favorece la construcción de conceptos y relaciones en edades preescolares (Piaget, 1962). El adulto guía con preguntas y apoyos graduales (andamiaje) para que el niño justifique, nombre y organice la información en categorías, dentro de su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976). El agrupamiento por categorías y la evocación posterior estimulan atención selectiva y memoria semántica (organización conceptual), y se articulan con los ámbitos de relaciones lógico-matemáticas y lenguaje del currículo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).
Temporalidad	1 sesión de 35 minutos.
Materiales	- Cajas decoradas (Anexo 5) - Tarjetas con imágenes de objetos de diferentes categorías: ropa (camiseta, pantalón, zapatos, gorra), alimentos (manzana, pan, leche), juguetes (pelota, muñeca, carro), útiles escolares.

	- Pictogramas para identificar cada maleta (por ejemplo, dibujo de ropa, plato de comida, juguete).
Descripción e instrucciones	1. Presentamos las maletas mágicas (5 min) • Niños en semicírculo. Docente muestra las cajas: “Hoy tenemos <i>maletas mágicas</i>. Cada maleta guarda cosas que van juntas porque se parecen o sirven para algo parecido”. • Se muestran los pictogramas de las maletas (ropa, comida, juguetes) para que las observen. 2. Descubrimos qué va junto (10 min) • Docente muestra tarjetas con imágenes (camiseta, manzana, pelota, etc.) y pregunta: “¿Qué es esto? ¿Dónde lo usamos? ¿Para qué sirve?”. • Presenta la primera maleta (ropa) y coloca dentro 1–2 tarjetas modelo (camiseta, zapatos): “En esta maleta van las cosas que usamos para vestarnos”. • Hace lo mismo con las otras maletas: alimentos (“cosas que comemos o tomamos”), juguetes (“cosas con las que jugamos”). 3. Clasificamos entre todos (10 min) • Las tarjetas se colocan boca arriba en el piso o en una mesa grande. • Por turnos, cada niño elige una tarjeta, la nombra en voz alta y la coloca en la maleta que corresponda explicando (con ayuda si es necesario): “Esto va en la maleta de la comida porque se come”, “Esto va en la maleta de juguetes porque jugamos con él”. • Docente refuerza verbalmente las relaciones: “La manzana y el pan van en la misma maleta porque los comemos”. 4. La maleta se cierra... y recordamos (7–8 min) • Cuando ya hay varias tarjetas en cada maleta, la docente las “cierra” (tapa las cajas). • Pregunta: “¿Qué cosas recuerdan que guardamos en la maleta de la ropa?”, “¿Qué había en la maleta de la comida?”. • Los niños dicen los nombres que recuerdan; docente abre cada maleta y verifica, reforzando la memoria semántica: “Muy bien, sí teníamos zapatos, camiseta y gorra”. • Para niños de 4–5 años se puede pedir que digan al menos 3 elementos por categoría. 5. Inventamos una nueva maleta (3–5 min) • En pequeño grupo o en asamblea, se propone crear una “nueva maleta” (por ejemplo, maleta de cosas del baño o de la escuela). • Los niños sugieren objetos que podrían ir allí; la docente los dibuja rápido en la pizarra o usa tarjetas adicionales, ampliando vocabulario y redes semánticas.
Por edad	Para 3 años se recomienda usar 2 categorías y 4–6 tarjetas, con modelos claros (pictogramas) y justificaciones simples (“va aquí porque...”); para 4–5 años se incluyen 3–4 categorías, más tarjetas y el reto de recordar al menos 3 elementos por categoría con menor ayuda (Wood et al., 1976).
Indicadores	Se observará si el niño selecciona y clasifica la tarjeta en la categoría adecuada con apoyo parcial, si mantiene la consigna y espera turnos, si

recuerda y nombra 2–3 elementos por categoría al cerrar la maleta, y si usa vocabulario básico para justificar (“se come”, “se viste”, “se juega”), acorde al currículo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

Nota: Actividad dirigida al subnivel 2 de Educación Inicial (3–5 años), centrada en la memoria semántica y la atención selectiva a través de la clasificación de objetos en categorías significativas.

Tabla 8 *Actividad 7 “Álbum de recuerdos”*

Tema	Álbum de recuerdos
Objetivo	Estimular la memoria episódica y la atención a detalles significativos en niños y niñas de 3 a 5 años, mediante la observación, descripción y posterior recuerdo de fotografías de experiencias cotidianas, en coherencia con los ámbitos Desarrollo personal y social, Comprensión y expresión del lenguaje y Expresión artística del Currículo de Educación Inicial.
Metodología	La actividad se desarrolla como juego-trabajo en gran grupo y luego en pequeños grupos porque el uso de fotografías significativas favorece la representación y la construcción de significado en la etapa preescolar (Piaget, 1962). El adulto media el diálogo con preguntas guía y apoyos graduales (andamiaje) para promover la evocación de experiencias y la organización del relato (“quién, qué, dónde”), dentro de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976). La observación dirigida y el recuerdo posterior entrenan atención a detalles y autorregulación, vinculadas con funciones ejecutivas, y se articulan con los ámbitos de desarrollo personal-social, lenguaje y expresión artística del currículo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).
Temporalidad	1 sesión de 35 minutos.
Materiales	- 6 fotografías impresas de experiencias cercanas para los niños (actividades del aula, juego en el patio, celebración, trabajo en rincones) - Cartulina o fólder para formar un álbum colectivo del aula - Cinta adhesiva o pegamento. - Hojas y colores para que dibujen su propio “recuerdo”.
Descripción e instrucciones	1. Presentamos el álbum (5 min) • Niños en semicírculo. Docente muestra las fotos sin muchos detalles: “Hoy vamos a ver nuestro <i>álbum de recuerdos</i>. Aquí guardamos momentos especiales que hemos vivido • Deja que observen en silencio unos segundos cada foto, sin explicar todavía. 2. Miramos y contamos lo que vemos (10 min) • La docente muestra una foto a la vez (por ejemplo, niños jugando en el patio). • Pregunta: “¿Qué ves en esta imagen? ¿Quiénes están? ¿Qué están haciendo? ¿Cómo crees que se sienten?”. • Se anima a que varios niños intervengan; Docente recoge y amplía vocabulario (jugar, correr, compartir, reír, etc.). • Se repite con 3 fotos, favoreciendo la atención a detalles (ropa, objetos, lugar, clima).

3. Ordenamos momentos (10 min)

- Docente coloca 3 fotos en el piso o pizarra que representen una secuencia posible (por ejemplo: llegada al aula – juego en rincones – salida al patio).
- Dice: “Vamos a ordenar estos momentos como si fuera una pequeña historia. ¿Cuál crees que va primero? ¿Cuál pasa después? ¿Cuál es el último?”.
- Los niños pasan de uno en uno a mover las fotos hasta construir la secuencia. Docente verbaliza: “Primero... luego... al final...”.
- Se puede armar más de una secuencia con distintas fotos, según el tiempo y la edad.

4. Mi recuerdo en dibujo (7 min)

- Cada niño recibe una hoja y se le invita a dibujar un momento que recuerde: “Piensa en un día que te gustó mucho: en la escuela, en tu casa, en el parque... Dibuja ese recuerdo”.
- Mientras dibujan, Docente hace preguntas que estimulan la evocación: “¿Quién estaba contigo?”, “¿Qué estabas haciendo?”, “¿Por qué te gustó?”.

5. Compartimos y pegamos en el álbum (5 min)

- En círculo, algunos niños muestran su dibujo y lo cuentan brevemente: “Este soy yo con...”, “Aquí estaba en...”.
- Docente pega 2–3 dibujos en una cartulina titulada “Álbum de recuerdos del aula”.
- Refuerza la idea: “Nuestro cerebro guarda momentos especiales como estas fotos y dibujos. Hoy miramos, recordamos y contamos nuestros recuerdos”.

Por edad	Para 3 años se recomienda trabajar con 3–4 fotos, preguntas más concretas y elección guiada del dibujo; para 4–5 años se amplía a 5–6 fotos, se pide ordenar 3 imágenes en secuencia y se reduce gradualmente la ayuda para que narren con mayor autonomía (Wood et al., 1976).
Indicadores	Se observará si el niño mantiene la atención durante la observación y sigue turnos, si identifica y describe al menos 2 detalles de una foto (personas/acciones/lugar), y si logra evocar un recuerdo breve usando conectores simples o referencias temporales (“primero/después”, “ese día”), acorde al currículo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

Nota. Actividad dirigida al subnivel 2 de Educación Inicial (3–5 años), centrada en la memoria episódica y la atención a detalles significativos a partir de fotografías e imágenes de experiencias cercanas.

Tabla 9 Actividad 8 “Reto de memoria”

Tema	Reto de memoria
Objetivo	Integrar y reforzar, de forma lúdica y significativa, las habilidades de memoria (visual, auditiva, secuencial, semántica) y atención trabajadas durante el programa, mediante una rotación de mini-juegos, en coherencia con los ámbitos Desarrollo personal y social, Expresión corporal y

	motricidad, Comprensión y expresión del lenguaje y Relaciones lógico-matemáticas del Currículo de Educación Inicial.
Metodología	La actividad se organiza como circuito de mini-juegos porque el aprendizaje en preescolar se fortalece mediante el juego y la acción (Piaget, 1962), y porque la docente puede mediar con consignas claras y apoyos graduales para sostener la participación y la autonomía (Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976). La rotación breve por estaciones integra demandas de atención y memoria de trabajo (Baddeley, 2003) y refuerza funciones ejecutivas como inhibición, flexibilidad y mantenimiento de la meta, en coherencia con los ámbitos del Currículo de Educación Inicial (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).
Temporalidad	1 sesión de 40 minutos.
Materiales	- Estación 1: imágenes del cuento trabajado (“La historia enredada”) u otro cuento breve ya conocido - Estación 2: bandeja con 5–6 objetos pequeños - Estación 3: instrumentos sencillos para 3 sonidos - Estación 4: huellas en el piso para un camino corto - Estación 5: tarjetas de categorías simples (ropa, comida, juguetes) - Tarjetas con caritas de emociones (feliz, pensativo, sorprendido) para el cierre. - “Medallas del cerebro atento”
Descripción e instrucciones	1. Bienvenida al gran reto (3 min) • Niños en semicírculo. Docente anuncia: “Hoy haremos el <i>Gran reto de memoria</i>. Vamos a visitar distintos juegos donde nuestro cerebro recordará y estará muy atento”. • Se explican reglas simples: escuchar, esperar turno, moverse con calma. 2. Organización de estaciones (3 min) • Se dividen los niños en 3–4 pequeños grupos (según número de estaciones y espacio). • Cada grupo comienza en una estación diferente; a los 6–7 minutos la docente da una señal (palmas, canción corta) para cambiar de estación. 3. Estaciones del Gran reto (4 estaciones principales, 6 min cada una) Estación 1: “Mini historia enredada” • 3–4 imágenes del cuento conocido, desordenadas. • Los niños las ordenan recordando qué pasó primero, después y al final. • Se refuerza memoria secuencial y atención a la narración. Estación 2: “Pequeño tesoro que desaparece” • Bandeja con 5–6 objetos. Los niños los observan unos segundos. • Se tapa, se retira 1 objeto, se descubre y deben decir cuál falta; se juegan varias rondas. • Se trabaja memoria visual y atención selectiva. Estación 3: “Sonidos en orden” • Se reproducen 2–3 sonidos seguidos (o se tocan instrumentos en secuencia). • Los niños dicen qué sonido escucharon primero y después; se pueden usar imágenes de apoyo.

- Se estimula atención auditiva y memoria auditiva secuencial.

Estación 4: “Camino atento”

- Pequeño camino de huellas/figuras en el piso (4–5 huellas).
- Los niños lo observan primero, luego lo recorren en el mismo orden sin salirse del camino.
- Para los mayores, se puede cambiar el camino y pedir que recuerden cómo era el anterior.
- Se refuerza memoria visoespacial y atención al recorrido.

Estación 5: “Cosas que van juntas”

- Pares de tarjetas (ropa, comida, juguetes).
- Los niños agrupan lo que va junto y luego recuerdan 2–3 elementos de cada grupo.
- Se trabaja memoria semántica y clasificación.

4. Asamblea de cierre: “Lo que aprendió mi memoria” (10 min)

- Todos se reúnen nuevamente en semicírculo.
- La docente muestra las caritas de emociones y pregunta: “¿Cómo se sintieron en el gran reto?”, “¿Qué juego les gustó más?”.
- Guía una reflexión sencilla: “Hoy tu memoria recordó historias, objetos, sonidos, caminos y grupos de cosas. Eso es usar la memoria y la atención”.

5. Entrega de medallas de memoria (5 min)

- La docente entrega a cada niño/a una medalla o diploma simbólico: “Mi memoria es fuerte”, “Soy guardián de recuerdos”.
- Se refuerza el mensaje de que su cerebro puede aprender y mejorar con práctica y juego.

Por edad	Para 3 años se recomienda 3 estaciones, tiempos más cortos (4–5 min), consignas simples y apoyo visual constante; para 4–5 años se mantienen 4–5 estaciones, tiempos de 6–7 min, se incrementa el reto (más ítems a recordar o secuencias más largas) y se retiran ayudas de forma gradual (Wood et al., 1976).
Indicadores	Se observará si el niño sostiene la participación durante la rotación (atiende a la señal de cambio y sigue reglas), si completa al menos 3 estaciones con apoyo parcial (recuerda/ordena/identifica/clasifica según el juego), y si en el cierre verbaliza qué hizo o qué recordó (Ministerio de Educación del Ecuador, 2014).

Nota. Actividad de cierre dirigida al subnivel 2 de Educación Inicial que integra de manera lúdica las distintas formas de memoria y atención trabajadas previamente.

3.10 Evaluación de la Propuesta.

Con el propósito de valorar la pertinencia, coherencia, claridad y viabilidad de la guía práctica basada en la neuroeducación para estimular la memoria y la atención en niños de 3 a 5 años, se desarrolló un proceso de evaluación en dos niveles: validación por expertos y validación por padres de familia. En primer lugar, se aplicó una encuesta a cinco especialistas (dos docentes

de Educación Inicial, una psicóloga educativa, un especialista en neuroeducación y una asesora pedagógica con experiencia curricular), quienes revisaron la propuesta completa y calificaron diez ítems en escala Likert (1–5).

La encuesta (anexo 6) se aplicó de manera individual, en formato digital, adjuntando la versión completa de la propuesta (justificación, objetivos, fundamentación teórica y las ocho actividades del programa). Los especialistas valoraron cada ítem en una escala tipo Likert de 1 a 5, donde:

1 = Muy en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = De acuerdo, 5 = Muy de acuerdo.

Con el fin de sintetizar la valoración de los especialistas sobre la propuesta, se elaboró un gráfico de barras con la media obtenida en cada uno de los diez ítems de la encuesta. En el eje horizontal se representan los ítems (1 al 10) y en el eje vertical la puntuación media en la escala de 1 a 5, donde 1 corresponde a “muy en desacuerdo” y 5 a “muy de acuerdo”. Este gráfico permite apreciar de manera global el nivel de aceptación de la guía práctica basada en la neuroeducación por parte de los cinco expertos consultados.

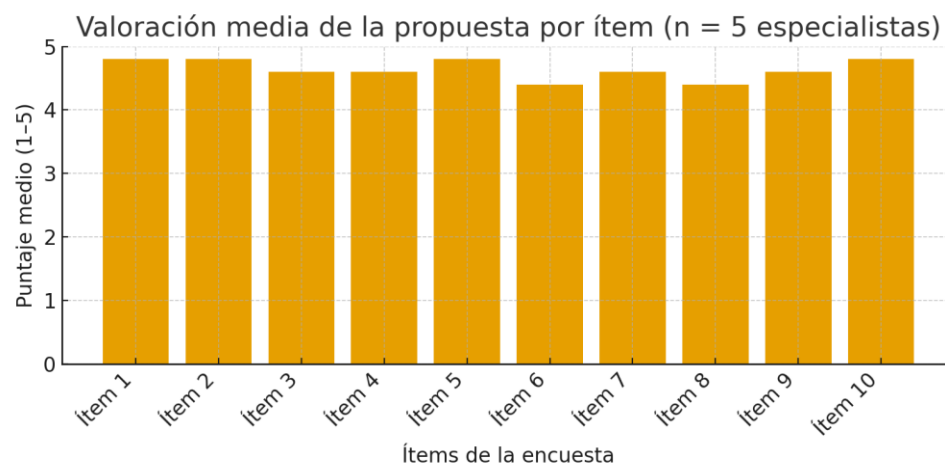


Ilustración 1 Resultados de las encuestas

Como se observa en el gráfico, las medias de los diez ítems se sitúan en un rango estrecho entre 4,4 y 4,8 puntos, lo que indica una valoración mayoritariamente positiva de la propuesta. Los puntajes más altos (4,8) se concentran en la pertinencia de la guía frente a las necesidades de estimulación de la memoria y la atención (ítem 1), la coherencia interna entre problema, objetivos y actividades (ítem 2), la fundamentación del enfoque neuroeducativo (ítem 5) y la valoración global de la propuesta (ítem 10).

Los ítems vinculados con la viabilidad de aplicación y la adecuación de los materiales (ítems 6 y 8) presentan medias ligeramente menores (4,4), aunque igualmente dentro del nivel de “de acuerdo” “muy de acuerdo”. Esto sugiere que, si bien los especialistas consideran la guía aplicable en el contexto de Educación Inicial, señalan la conveniencia de seguir ajustando ciertos aspectos prácticos (recursos y condiciones de implementación) para facilitar aún más su uso en distintos centros educativos. De esta manera, los resultados confirman la pertinencia, coherencia y aceptación general de la propuesta por parte de los expertos.

Por otro lado, con el fin de complementar la validación realizada por especialistas, se aplicó una encuesta breve (anexo 7) a siete padres de familia, orientada a valorar la claridad, adecuación, viabilidad y utilidad percibida de la guía para su aplicación en el hogar. La encuesta incluyó cinco preguntas cerradas con escala tipo Likert de 1 a 5: 1 = Muy en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = De acuerdo, 5 = Muy de acuerdo.

Para sintetizar la valoración, se calculó la media por ítem ($n=7$) que se representa a través de la siguiente tabla:

Tabla 10 *Medias por ítem, encuesta padres de familia*

Ítem	Enunciado (resumen)	Media (1–5)	Interpretación del nivel
1	Claridad de instrucciones	4,57	Muy alta
2	Adecuación a la edad (3–5)	4,43	Alta
3	Viabilidad (tiempo y recursos)	4,00	Alta (con ajustes)
4	Utilidad percibida (memoria/atención)	4,00	Alta (requiere continuidad)

5	Satisfacción / recomendación	4,57	Muy alta
----------	-------------------------------------	-------------	-----------------

Nota: **Media global: 4,31/5**, lo que refleja una **aceptación general favorable** de la propuesta por parte de las familias.

Los resultados evidencian una valoración predominantemente positiva. Los puntajes más altos se concentraron en la claridad de las instrucciones y en la satisfacción general y recomendación lo que sugiere que los padres consideran la guía comprensible, de fácil seguimiento y con un formato útil para aplicarla en casa.

De igual manera, el ítem referido a la adecuación de las actividades a la edad obtuvo una media alta, indicando que las familias perciben que las tareas propuestas se ajustan al desarrollo esperado en niños de 3 a 5 años y resultan apropiadas para el trabajo cotidiano. En contraste, los ítems vinculados con la viabilidad en el hogar y la utilidad percibida sobre memoria/atención presentaron medias ligeramente menores. Esto sugiere que la rutina familiar, el tiempo disponible y la necesidad de constancia pueden influir en la facilidad de implementación y en la percepción inmediata de cambios en memoria y atención. En consecuencia, estos resultados respaldan la pertinencia de incluir en la guía opciones de “versión corta”, recomendaciones de frecuencia semanal y alternativas sencillas de materiales, para facilitar su adaptación a diferentes contextos familiares.

De esta manera, la validación realizada evidencia una alta aceptación de la guía tanto desde el criterio técnico como desde la experiencia familiar. Por un lado, los cinco expertos otorgaron puntuaciones medias muy elevadas en los 10 ítems, destacando especialmente la pertinencia, la coherencia entre problema–objetivos–actividades, la solidez del enfoque neuroeducativo y la valoración global de la propuesta; los aspectos con medias ligeramente menores se relacionaron con la viabilidad práctica y materiales, sugiriendo ajustes menores para facilitar la implementación en distintos contextos. Por otro lado, la validación con 7 padres de familia, mediante una encuesta

breve de 5 ítems, confirmó que la guía es clara, adecuada para la edad y recomendable, con una percepción positiva sobre su utilidad en memoria y atención, aunque con observaciones moderadas respecto a la adaptación a tiempos y rutinas del hogar, lo que refuerza la conveniencia de incluir opciones más flexibles sin afectar la estructura central de la propuesta.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1. Conclusiones

La investigación permitió establecer que una guía práctica con enfoque neuroeducativo constituye un recurso pertinente y funcional para fortalecer la memoria y la atención en niños de 3 a 5 años, particularmente cuando su aplicación se integra a la vida cotidiana del hogar. La revisión teórica evidenció que, en la primera infancia, estos procesos se consolidan mediante experiencias reiteradas de juego, movimiento, lenguaje, emoción y seguridad afectiva; por ello, el aprendizaje depende también de las interacciones diarias con adultos significativos. En este marco, se reafirma que el rol de madres, padres y cuidadores es decisivo, ya que actúan como mediadores del aprendizaje al orientar, modelar, conversar y sostener rutinas breves de estimulación ajustadas a la edad.

Con base en este sustento, se diseñó una guía compuesta por ocho actividades lúdicas organizadas de forma progresiva, con un formato homogéneo y de fácil aplicación, orientado a que las familias puedan implementarlas sin requerir recursos complejos. La propuesta integra instrucciones claras, materiales accesibles y sugerencias de ajuste por edad, favoreciendo que los cuidadores comprendan qué habilidad se estimula y cómo acompañar al niño con apoyos simples como preguntas guía, pausas, modelado; promoviendo autonomía de manera gradual.

La validación realizada respalda la calidad de la propuesta desde dos perspectivas complementarias. La valoración de especialistas confirmó que la guía presenta coherencia interna, pertinencia pedagógica y viabilidad, destacando su capacidad de traducir principios neuroeducativos en experiencias concretas, motivadoras y aplicables. De forma adicional, la validación con padres de familia permitió constatar que la guía es comprensible y útil para el acompañamiento en casa, fortaleciendo el vínculo y la calidad del tiempo compartido, y aportando

estrategias para observar avances en atención, recuerdo, secuenciación y vocabulario, sin presionar al niño ni convertir el hogar en un espacio escolarizado.

Finalmente, se concluye que el trabajo alcanza sus propósitos al entregar una guía aplicable y validada en su estructura pedagógica y en su orientación familiar. Como mejora inmediata, se recomienda fortalecer la evaluación centrada en padres y cuidadores mediante un instrumento sistemático de retroalimentación familiar y un seguimiento sencillo, que permita ajustar materiales, tiempos y nivel de dificultad según el contexto del hogar y la diversidad de los niños. De esta manera, la propuesta se consolida no solo como un recurso didáctico, sino también como una estrategia de crianza y acompañamiento que potencia habilidades cognitivas esenciales en una etapa decisiva del desarrollo.

4.2. Recomendaciones

Se recomienda a madres, padres y cuidadores incorporar la guía de manera gradual en la rutina semanal del hogar, destinando momentos breves y constantes de juego estructurado, de modo que la estimulación de la atención y la memoria se realice de forma intencional. Para favorecer la adherencia, conviene iniciar con dos o tres actividades acordes a la edad del niño, repetirlas durante varias sesiones y aumentar progresivamente la complejidad, manteniendo reglas simples, instrucciones claras y un acompañamiento respetuoso que motive sin presionar.

Se sugiere fortalecer la orientación práctica a las familias para el uso adecuado de la guía. Esto implica incluir indicaciones concretas sobre cómo acompañar la actividad sin sobredirigirla, cómo ofrecer retroalimentación positiva y cómo sostener la motivación del niño. De igual forma, se recomienda incorporar estrategias simples para manejar distracciones. En el ámbito institucional, es pertinente que las unidades educativas promuevan espacios breves de orientación para padres, donde se explique el propósito de las actividades, la forma correcta de aplicarlas y la importancia de la constancia en casa.

Se recomienda reforzar el enfoque de atención a la diversidad dentro del uso de la guía. En futuras versiones, conviene incluir adaptaciones específicas para niños con dificultades leves de lenguaje, baja tolerancia a la frustración, impulsividad o ritmos distintos de aprendizaje. Ajustes como reducir el tiempo de ejecución, disminuir la cantidad de estímulos, incorporar mayor apoyo visual, usar consignas más breves y planificar repeticiones guiadas pueden facilitar la participación de todos los niños y evitar que las actividades beneficien solo a quienes presentan un desarrollo típico.

De igual manera, se recomienda implementar estrategias sencillas de seguimiento en el hogar, mediante instrumentos breves que puedan aplicar los cuidadores sin complejidad técnica, tales como listas de cotejo por actividad, registros semanales o notas cortas sobre conductas observables. Este seguimiento permitirá identificar progresos, ajustar el nivel de dificultad, sostener la continuidad de la estimulación y compartir con la docente hallazgos relevantes cuando se requiera apoyo adicional.

Finalmente, se sugiere fortalecer la articulación entre escuela y familia, de modo que el trabajo de memoria y atención se convierta en un esfuerzo compartido y coherente. Para ello, es recomendable incorporar una encuesta breve para padres que evalúe claridad, utilidad, tiempo real de aplicación y cambios observados en los niños, así como promover futuras aplicaciones en contextos reales que permitan valorar con mayor precisión el impacto de la guía. Además, puede incluirse un apartado de “actividades espejo” para el hogar, sugeridas por la docente, que asegure continuidad entre lo que se trabaja en el aula y lo que se refuerza en casa.

Referencias Bibliográficas

- Aragundi, D., & Meza, H. (2023). Estrategia didáctica para favorecer la atención selectiva en el proceso de aprendizaje de los niños de preparatoria. *MQRInvestigar*, 7(4), 949–964.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Baddeley, A. (2000). *The episodic buffer: A new component of working memory?*. Obtenido de Trends in Cognitive Sciences, 4(11), 417–423: [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2)
- Bernal, F., & Cerda, G. (2024). *El efecto de las funciones ejecutivas sobre la competencia matemática temprana: un modelo de ecuaciones estructurales*. . Obtenido de Educación XX1, 27(1), 281–301: <https://doi.org/10.5944/educxx1.36509>
- Blair, C., & Raver, C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731.
- Blair, C., & Raver, C. (2015). *School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach*. Obtenido de Annual Review of Psychology, 66, 711–731: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Bodrova, E., & Leong, D. (2007). Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education (2nd ed.). *Pearson Merrill Prentice Hall*.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. . *In Handbook of Child Psychology (6th ed.)*. Wiley.
- Carrión, S. (2025). La atención en Educación Infantil: factores clave y estrategias pedagógicas. *Revista Internacional Interdisciplinar de Divulgación Científica*, 3(1), 145-157.
- Cepeda, N., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J., & Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin*, 132(3), 354–380.
- Cowan, N. (2010). *he magical mystery four: How is working memory capacity limited, and why?*. Obtenido de Current Directions in Psychological Science, 19(1), 51–57: <https://doi.org/10.1177/0963721409359277>
- De La O, R. (2024). *Juegos tranquilos para fortalecer la atención sostenida en niños de 5 años*. La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena.

- Dereli, F., & Türk, T. (2022). Parent Engagement in Early Childhood Education: Pandemic Period. . *Southeast Asia Early Childhood*, 11(1), 35-48.
- Despaigne, O., & Perea, R. (2021). *Neuroeducación y el aprendizaje de una lengua extranjera en la primera infancia*. Obtenido de Boletín SIED, (4), 70–81. : <https://revista.mdp.edu.ar/boletin/article/do>
- Diamond, A. (2013). *Executive functions*. Obtenido de Annual Review of Psychology, 64, 135–168: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Espinel Quirós, D. A., Dominguez Rojas, A. L., & Yáñez-Canal, J. (2024). *El estudio de la cognición: hacia una perspectiva corporizada*. Obtenido de <https://www.scielo.br/j/pusp/a/FK6wSCjwG3n9jmh8CWhMgrH/?format=pdf&lang=es>
- Falcones, M., Naranjo, E., & Jaramillo, C. (2024). Recurso lúdico neuroeducativo para estimular el desarrollo cognitivo en niñas y niños de 4 años. *Boletín Científico Ideas y Voces*.
- Fragoso, T., & Coutiño, A. (2022). Salud mental en niños y adolescentes: un estudio exploratorio basado en la atención plena compasiva. *Psicología y Salud*, 32(1), 105-114.
- Gagné, R., Wager, W., Golas, K., & Keller, J. (2005). Principles of instructional design (5th ed.). *Wadsworth*.
- Gathercole, S., & Alloway, T. (2008). Working memory and learning: A practical guide for teachers. *Sage*.
- Glenberg, A. (2010). Embodiment as a unifying perspective for psychology. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1(4), 586–596.
- Goldin, S. (2014). How gesture works to change our minds. *Trends in Neuroscience and Education*, 3(1), 4–6.
- Gómez, L., Posada, L., & Gil, C. (2020). La estimulación sensorial en el desarrollo cognitivo de la primera infancia. *Revista fuentes*, 19(1), 73-83.
- Guillén, J. (2019). Neuroeducación en el aula. *Graó*.
- Happaney, K., & Zelazo, P. (2022). 19 Development of Executive Function Skills in Childhood. *The cambridge handbook of cognitive development*, 427.
- Iguarán, A., & al., e. (2021). *Eficacia de un programa cognitivo y metacognitivo en niños de preescolar*. Obtenido de Zenodo: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5716204>

- Immordino-Yang. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton & Company.
- Jara, N., & Lepe, N. (2022). *Relación entre el desarrollo psicomotor y funciones ejecutivas en la primera infancia de niños/as de 3 a 5 años*. Obtenido de Revista Ecuatoriana de Neurología, 31(3), 55–61: <https://doi.org/10.46997/revecuatneurol31300055>
- Kabat, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156.
- Korkman, M., Kirk, U., & Kemp, S. (2007). *NEPSY-II: Clinical and interpretive manual*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
- Lascano, M., Morán, C., Paz, A., Vargas, A., & Flores, M. (2025). La Estimulación Temprana y el Desarrollo Socioemocional en la Educación Inicial mediante la Neurociencia y Neuroeducación basado en el Funcionamiento Cerebral . *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 9(4), 4306-4338.
- León, M., Morales, M., Jácome, B., Cruz, M., & Carrasco, T. (2025). Estrategias Didácticas Basadas en la Neuroeducación para Mejorar la Atención y Memoria en Estudiantes de Educación Básica. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(2), 203-214.
- Loor, M., & Grasst, Y. (2022). Desarrollo de la concentración y memoria en niños de 5 años mediante actividades lúdicas digitales. *MQRInvestigar*, 6(4), 664-685.
- Loor, M., & Grasst, Y. (2022). Desarrollo de la concentración y memoria en niños de 5 años mediante actividades lúdicas digitales. *MQRInvestigar*, 6(4), 664-685.
- Magayanes, I., Mendoza, K., & Palma, L. (2025). El impacto de la neuroeducacion en las estrategias didácticas para mejorar la atención y la memoria en estudiantes de educación básica. *Tesla Revista Científica*, 5(2).
- Magayanes, I., Mendoza, K., & Palma, L. (2025). El impacto de la neuroeducacion en las estrategias didácticas para mejorar la atención y la memoria en estudiantes de educación básica. *Tesla Revista Científica*, 5(2).
- Mayer, R. (2005). The Cambridge handbook of multimedia learning. *Cambridge University Press*.
- Mejía, E. (2025). *Fundamentos teóricos de la neuroeducación en la enseñanza de las competencias lectoras en la educación básica primaria [Trabajo de posgrado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Gervasio Rubio”]*. . Obtenido de UPEL Repositorio.

- Merrill, M. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43–59.
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). Universal Design for Learning: Theory and practice. CAST.
- Ministerio de Educación del Ecuador . (2014). *Currículo de Educación Inicial*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador .
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación y neurodidáctica: Cómo educar usando el cerebro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Panchi, J., Panchi, W., Panchi, R., Panchi, M., Panchi, B., & Panchi, E. (2021). La musicoterapia como estrategia para el desarrollo de la memoria en infantes. *Revista Cubana de pediatría*, 93(3).
- Paolini, C., Oiberman, A., & Mansilla, M. (2020). Desarrollo cognitivo en la primera infancia: influencia de los factores de riesgo biológicos y ambientales. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 21(2), 162-183.
- Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Ponitz, C., McClelland, M., Matthews, J., & Morrison, F. (2009). *A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes*. Obtenido de *Developmental Psychology*, 45(3), 605–619: <https://doi.org/10.1037/a0015365>
- Posner, M., & Rothbart, M. (2007). *Research on attention networks as a model for the integration of psychological science*. Obtenido de *Annual Review of Psychology*, 58, 1–23.: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085516>
- Posner, M., & Rothbart, M. (2007). *Research on attention networks as a model for the integration of psychological science*. Obtenido de *Annual Review of Psychology*, 58, 1–23: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085516>
- Rusca-, F., & Cortez, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Revista de neuro-psiquiatría*, 83(3), 148-156.
- Sagñay Illapa, B. E. (2024). La neurodidáctica y su impacto en el desarrollo infantil. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 88-96.
- Santana, C., Ocampo, D., & Pedraza, S. (2025). La formación de investigadores: principios didácticos desde la neuroeducación. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 11(22), 131-149.

- Serrano, K., Sierra, B., Altamirano, B., R. P., & Serrano, C. (2025). Aplicación de las Estrategias de Gamificación en el Desarrollo de la Memoria a Largo Plazo en Niños de 6 a 8 Años. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(2), 2013-2041.
- Shams, L., & Seitz, A. (2008). *Benefits of multisensory learning*. Obtenido de Trends in Cognitive Sciences, 12(11), 411–417: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006>
- Siegel, D. (2012). The developing mind (2nd ed.). *Guilford Press*.
- Suárez, J., Flores, E., Toapanta, J., Pacheco, Y., & Pacheco, D. (2025). *Neuroeducación y desarrollo socioemocional en la primera infancia*. Obtenido de Polo del Conocimiento, 10(9).
- Sweller, J., van Merriënboer, J., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review*, 31, 261–292.
- Tejero Rodríguez, J. C. (2022). *Aprendizaje cooperativo en Educación Infantil: el juego cooperativo como herramienta de aprendizaje*. Obtenido de Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/54621/TFG-B.%201861.pdf?sequence=1>
- Tokuhami, T., Simmers, K., Batchelor, D., Nelson, A., & Borja, C. (2023). A Theory of mental frameworks. *Frontiers in Psychology*, 14, 1220664.
- Torres, H. (2024). Las funciones ejecutivas en el marco de la neuroeducación: una revisión de los factores que han demostrado mayor impacto en las propuestas de intervención en los contextos escolares. *Journal of neuroeducation= revista de neuroeducación= revista de neuroeducación*, 5(1), 69-84.
- Triviño Burbano, M. V. (2024). *Neurociencia y sus campos de acción*. Obtenido de Revista de Ciencias de la Educación: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9786617>
- UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education.
- UNICEF. (2025). *UNICEF*. Obtenido de Early childhood development: https://www.unicef.org/early-childhood-development?utm_source=chatgpt.com
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2023). *Early Childhood Development*. New York: UNICEF Vision for Every Child.
- Urzúa, A., Cerda, A., Ramos, M., & Quiroz, J. (2009). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños escolarizados. *Revista chilena de pediatría*, 80(4), 332-338.

- Velez, L., Maza, E., Chungandro, J., López, G., & Maza, N. (2025). Estrategias de Enseñanza Basadas en la Neuroeducación para Mejorar la Atención en el Aula. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(1), 2860-2877.
- Verdugo Ibarra, R. E., Avendaño Soberón, S., Auquilla Morocho, L. N., Peggy, L. R., & Lluquin Valdiviezo, S. V. (2025). *Neuroeducación y aprendizaje temprano: una revisión crítica sobre la estimulación sensorial y el desarrollo cognitivo en la educación inicial*. Obtenido de ARANDU UTIC:
https://www.researchgate.net/publication/396637057_Neuroeducacion_y_aprendizaje_temprano_una_revision_critica_sobre_la_estimulacion_sensorial_y_el_desarrollo_cognitivo_en_la_educacion_inicialNeuroeducation_and_Early_Learning_A_Critical_Review_on_Senso
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). Understanding by design (2nd ed.). ASCD.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Yambay, K., & Coello, J. (2023). Relación entre atención sostenida y memoria de trabajo en estudiantes de 6 a 16 años. *Prometeo Conocimiento Científico*, 3(2).
- Yandun Reyes, J. J., & Moya Martínez, M. E. (2024). *La neuroeducación como herramienta fundamental en las instituciones educativas*. Obtenido de Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9541103>
- Zelazo, P., & Lyons, K. (2011). Mindfulness training in childhood. *Human development*, 54(2), 61-65.

5. Anexos

5.1. Anexo 1 Cuento actividad 1

Ricitos de oro y los tres osos (versión adaptada)

Ricitos de Oro era una niña con el pelo muy rizado y dorado.
Un día fue a caminar al bosque y encontró una casita pequeña.

La puerta estaba un poquito abierta.
Ricitos de Oro llamó:
—¿Hola? ¿Hay alguien?
Como nadie contestó, entró despacito.

En la mesa vio **tres platos de sopa**: uno grande, uno mediano y uno pequeño.
Probó el grande y dijo:
—¡Está muy caliente!
Probó el mediano:
—Está muy fría.
Probó el pequeño:
—¡Está rica, perfecta para mí!
Y se lo comió todo.

Luego vio **tres sillas**: grande, mediana y pequeña.
Se sentó en la grande:
—Es muy dura.
En la mediana:
—Es muy blanda.
En la pequeña dijo:
—¡Esta es justo para mí!
Pero la sillita se rompió.

Subió al dormitorio y vio **tres camas**: grande, mediana y pequeña.
Se acostó en la grande:
—Es muy dura.
En la mediana:
—Muy blanda.
En la pequeña:
—Esta es perfecta.
Y se quedó dormida.

Entonces volvieron los **tres osos** a la casa.
Vieron la mesa, las sillas y las camas, y dijeron:
—¡Alguien ha estado aquí!

Osito encontró a Ricitos de Oro durmiendo en su cama.
Ella despertó, se asustó y salió corriendo al bosque.
Aprendió que no debe entrar en una casa sin permiso.

5.2. Anexo 2 Imagen actividad 1



5.3. Anexo 3 Huellas



5.4. Anexo 4 Caja de Sonidos



5.5. Anexo 5 Maleta mágica



5.6. Anexo 6 Encuesta a especialistas

Ítem	Enunciado	1	2	3	4	5
1	La propuesta responde a necesidades reales de estimulación de la memoria y la atención en niños de 3 a 5 años.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Existe coherencia entre el problema planteado, los objetivos y las actividades diseñadas.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Las actividades están claramente descritas y son comprensibles para el docente.	☐	☐	☐	☐	☐
4	La guía se articula adecuadamente con el Currículo de Educación Inicial de Ecuador.	☐	☐	☐	☐	☐
5	El enfoque neuroeducativo que sustenta la propuesta es pertinente y está bien fundamentado.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Las actividades son viables de aplicar en un aula de Educación Inicial con recursos habituales.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Las actividades resultan creativas e innovadoras para el trabajo de memoria y atención en esta edad.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Los materiales sugeridos son accesibles y adecuados para la realidad de los centros educativos.	☐	☐	☐	☐	☐
9	La secuenciación de las ocho actividades permite un trabajo progresivo de la memoria y la atención.	☐	☐	☐	☐	☐
10	En términos generales, considero que la guía es pertinente y recomendable para su uso en Educación Inicial.	☐	☐	☐	☐	☐

5.7. Anexo 7 Encuesta a padres de familia

Instrucciones: Marque una opción en cada ítem.

Escala: 1 = Muy en desacuerdo | 2 = En desacuerdo | 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 4 = De acuerdo | 5 = Muy de acuerdo.

1. **Claridad:** Las instrucciones de la guía son claras y fáciles de seguir en casa.
☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5
2. **Adecuación:** Las actividades son adecuadas para la edad de mi hijo/a (3–5 años).
☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5
3. **Viabilidad:** Puedo aplicar las actividades en casa con el tiempo y recursos disponibles.
☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5
4. **Utilidad percibida:** Considero que la guía ayuda a mejorar la atención y/o memoria de mi hijo/a.
☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5
5. **Satisfacción:** Recomendaría esta guía a otras familias con niños/as de 3–5 años.
☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5