Revista Científica Horizontes Multidisciplinarios
e-ISSN: 3028-4074

Artículo de revisión

Ambientes de aprendizaje enriquecidos para el preescolar del siglo XXI

Enriched learning environments for the 21st-century preschooler

Livis Moreno
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Caracas, Venezuela
livismoreno@gmail.com; https://orcid.org/0009-0009-0896-0157
Eliezer Sojo-Milano
MILANO Asesores-Consultores C.A., Valencia, Venezuela
esojomilano@gmail.com; https://orcid.org/0000-0001-6372-4100
Mayira Sojo-Milano
MILANO Asesores-Consultores C.A., Valencia, Venezuela
msojom1@gmail.com; https://orcid.org/0000-0001-8302-6924

Recepción: 13 de abril de 2026
Aceptado: 06 de mayo de 2026
Publicado: 01 de agosto de 2026

¿Cómo citar este artículo?
Moreno, L., Sojo-Milano, E., & Sojo-Milano, M. (2026). Ambientes de aprendizaje enriquecidos para el preescolar del siglo XXI. *Revista Científica Horizontes Multidisciplinarios, 3*(3), 83-109. https://doi.org/10.65705/RHOMU.v3i3.126.

Copyright: © 2026 Livis Moreno, Eliezer Sojo-Milano, Mayira Sojo-Milano; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

RESUMEN

El artículo analiza los ambientes de aprendizaje enriquecidos en educación inicial y propone criterios para su organización pedagógica en el nivel preescolar. Mediante una revisión narrativa estructurada, se examinaron fuentes académicas, institucionales y culturales relacionadas con ambientes educativos, centros de aprendizaje, inteligencias múltiples, juego, música, tecnologías de información y comunicación y realidad aumentada. Los hallazgos se organizaron en cinco núcleos: condiciones de los ambientes enriquecidos, fundamentos de los centros de aprendizaje, estilos de trabajo y observación docente, mediaciones lúdicas y artísticas, e integración tecnológica. Los resultados muestran que un ambiente enriquecido no depende de acumular recursos, sino de articular seguridad, flexibilidad, afectividad, pertinencia cultural, interacción y mediación docente. La teoría de las inteligencias múltiples puede orientar la diversificación de actividades, siempre que no se utilice para clasificar rígidamente a los niños. A partir de la síntesis se formularon tres centros de aprendizaje que integran música, narración, movimiento, exploración del entorno y tecnología complementaria. Se concluye que estas propuestas constituyen prototipos adaptables que requieren validación e implementación en contextos educativos reales.

PALABRAS CLAVE: ambiente de aprendizaje, educación preescolar, centros de aprendizaje, inteligencias múltiples, juego, tecnología educativa.

ABSTRACT

This article analyzes enriched learning environments in early childhood education and proposes criteria for their pedagogical organization at the preschool level. Through a structured narrative review, academic, institutional, and cultural sources related to educational environments, learning centers, multiple intelligences, play, music, information and communication technologies, and augmented reality were examined. The findings were organized into five core areas: conditions of enriched environments, foundations of learning centers, teaching styles and observation, playful and artistic mediation, and technological integration. The results show that an enriched environment does not depend on accumulating resources, but rather on articulating security, flexibility, affectivity, cultural relevance, interaction, and teacher mediation. The theory of multiple intelligences can guide the diversification of activities, provided it is not used to rigidly classify children. Based on this synthesis, three learning centers were formulated that integrate music, storytelling, movement, exploration of the environment, and complementary technology. It is concluded that these proposals constitute adaptable prototypes that require validation and implementation in real educational contexts.

KEYWORDS: learning environment, preschool education, learning centers, multiple intelligences, play, educational technology.

INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación durante la primera infancia contribuye a establecer bases relevantes para el aprendizaje y el desarrollo a lo largo de la vida. En esta etapa, los niños construyen formas iniciales de comprender el mundo, comunicarse, relacionarse con otras personas, regular progresivamente su conducta y participar en prácticas culturales significativas. Estos procesos no se limitan a la adquisición de contenidos, sino que integran dimensiones cognitivas, afectivas, sociales, físicas y expresivas que requieren experiencias pedagógicas acordes con la edad, el contexto y las características de cada aprendiz (Spelke y Shutts, 2022).

El ambiente de aprendizaje constituye una construcción didáctica intencional derivada de la planificación, la organización del espacio, la selección de materiales y las relaciones que se establecen entre los participantes. Su finalidad es facilitar experiencias que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo de poblaciones diversas, atendiendo las dimensiones afectiva, intelectual, social y física del sujeto (León et al., 2018). Desde esta perspectiva, el ambiente no se reduce al aula como espacio material. También comprende la seguridad física y emocional, la distribución del tiempo, las oportunidades de exploración, las formas de acompañamiento, la interacción entre pares y la pertinencia cultural de las actividades.

Los ambientes de aprendizaje enriquecidos amplían esta concepción al integrar de manera organizada estímulos sensoriales, sociales, emocionales, cognitivos y culturales. Su riqueza no depende de la cantidad de objetos, equipos o recursos disponibles, sino de la coherencia con la que esos elementos se relacionan con los propósitos pedagógicos y con el desarrollo del preescolar. Un ambiente enriquecido debe ser seguro, flexible, estimulante, lúdico y centrado en el niño; además, debe favorecer su autonomía progresiva, su participación y su sentido de pertenencia (Adlerstein y Cortazar, 2022).

El aprendizaje infantil ocurre dentro y fuera de la escuela. Las experiencias familiares, comunitarias y culturales acompañan al niño cuando ingresa al aula y continúan influyendo en la manera en que interpreta, comunica y transforma lo aprendido. Por ello, el ambiente educativo puede comprenderse como un espacio socialmente construido en el que convergen la escuela, la familia, la comunidad y las condiciones históricas y culturales del entorno. Reconocer esta continuidad permite evitar propuestas descontextualizadas y favorece la incorporación de canciones, relatos, objetos, paisajes, prácticas y expresiones cercanas a la vida cotidiana de los participantes.

Dentro de estos ambientes, los centros de aprendizaje constituyen una estrategia pedagógica flexible para organizar espacios, materiales y actividades alrededor de propósitos definidos. En ellos, los niños pueden explorar, tomar decisiones, resolver tareas, colaborar y expresar lo aprendido mediante diferentes vías. Su carácter adaptativo permite modificar las actividades de acuerdo con la edad, los intereses, los recursos y las formas de participación observadas en el grupo. De este modo, los centros no representan únicamente rincones físicos, sino estructuras pedagógicas en las que se articulan intencionalidad, autonomía acompañada, interacción y observación formativa.

La teoría de las inteligencias múltiples ofrece un referente para diversificar estas experiencias. Gardner (2011) plantea que la inteligencia se expresa en la capacidad para resolver problemas o elaborar productos valorados en determinados contextos culturales. En el ámbito educativo, esta perspectiva permite reconocer que los niños no comprenden ni comunican lo aprendido de una única manera. El lenguaje, el movimiento, la música, la representación espacial, la observación de la naturaleza, la interacción con otros y la reflexión personal pueden participar conjuntamente en una misma experiencia. Su utilidad pedagógica reside en

ampliar las oportunidades de participación, no en establecer perfiles rígidos o clasificaciones permanentes.

El juego y la música ocupan una posición central dentro de esta diversificación. El aprendizaje preescolar es activo, corporal, sensorial, social y simbólico. Mediante el juego, los niños exploran materiales, representan situaciones, ensayan roles, negocian significados y desarrollan formas iniciales de autorregulación (Whitebread y Sitabkhan, 2022). La música, por su parte, integra escucha, ritmo, movimiento, lenguaje, memoria, coordinación y expresión emocional; además, puede favorecer experiencias compartidas y conectar el aula con la identidad cultural de la comunidad (Díaz et al., 2014).

La cultura digital introduce nuevos recursos y desafíos en estos ambientes. Desde edades tempranas, muchos niños entran en contacto con dispositivos, imágenes, sonidos y contenidos audiovisuales en el hogar y en otros espacios de su vida cotidiana (Plowman et al., 2012). Sin embargo, esa presencia social no justifica su incorporación automática en la educación inicial. El uso de tecnologías de información y comunicación exige preparación docente, claridad de propósito, selección cuidadosa de contenidos y acompañamiento adulto (Ibáñez-Cubillas, 2022). La pregunta pedagógica no consiste solamente en decidir si deben utilizarse, sino en determinar para qué, cómo, durante cuánto tiempo y en relación con qué experiencias corporales, sociales y culturales.

En este sentido, las tecnologías pueden ampliar una actividad cuando funcionan como recursos complementarios y se integran con el diálogo, el movimiento, la manipulación, la narración o la producción artística. Su presencia no debe desplazar el juego, la exploración del entorno ni la interacción humana. La multimodalidad del aprendizaje contemporáneo permite combinar palabras, imágenes, sonidos, gestos y acciones, pero requiere evitar que el atractivo del dispositivo se convierta en el objetivo principal de la experiencia (Yelland y Arvanitis, 2018).

Aunque la literatura ha estudiado los ambientes enriquecidos, los centros de aprendizaje, las inteligencias múltiples, el juego, la música y las tecnologías educativas, estos componentes suelen presentarse de manera separada. De allí surge la necesidad de articularlos en una propuesta pedagógica contextualizada que permita comprender sus relaciones, posibilidades y límites en la educación preescolar.

El objetivo de este artículo es describir y analizar los principales componentes de los ambientes de aprendizaje enriquecidos en educación inicial y, a partir de esta síntesis, proponer tres centros de aprendizaje que integran juego, música, expresión corporal, interacción social, referentes culturales y mediación tecnológica ponderada. Los centros se presentan como prototipos pedagógicos adaptables, cuya pertinencia depende de la observación docente, las características del grupo, los recursos disponibles y las condiciones culturales del entorno. Enriquecer un ambiente, desde esta perspectiva, no significa multiplicar estímulos, sino crear condiciones para que el preescolar explore, se exprese, participe, establezca vínculos y construya significados de manera segura y vinculada con su realidad.

METODOLOGÍA

Se realizó una revisión narrativa estructurada de carácter documental e integrador. Este diseño se seleccionó debido a la amplitud e interdisciplinariedad del tema, que reúne aportes de la educación inicial, la psicología del aprendizaje, la música, el juego y las tecnologías educativas. La revisión narrativa permite examinar fuentes de distinta naturaleza, contrastar perspectivas y construir una síntesis conceptual orientada a la práctica, siempre que se expliciten el alcance, los criterios de selección y el procedimiento de análisis

(Green et al., 2006; Ferrari, 2015; Snyder, 2019).

El corpus se conformó a partir de las fuentes académicas, institucionales y culturales reunidas para el manuscrito. Se consideraron artículos científicos, libros, capítulos de libros y documentos institucionales relacionados con los siguientes núcleos: ambientes de aprendizaje enriquecidos, educación inicial, centros de aprendizaje, inteligencias múltiples, estilos de trabajo, aprendizaje lúdico, educación musical, tecnologías de información y comunicación y realidad aumentada.

La recuperación documental se organizó mediante combinaciones de términos en español e inglés: ambiente de aprendizaje, ambiente enriquecido, educación inicial, preescolar, centros de aprendizaje, inteligencias múltiples, aprendizaje basado en el juego, educación musical, tecnología educativa y realidad aumentada, así como sus equivalentes: *learning environment, enriched learning environment, early childhood education, preschooler, learning centers, multiple intelligences, play-based learning, music education, educational technology y augmented reality*.

Se incluyeron fuentes que: a) aportaran definiciones o fundamentos vinculados con el objetivo del estudio; b) abordaran población infantil, educación inicial o prácticas transferibles a este nivel; c) describieran componentes pedagógicos, socioemocionales, culturales o tecnológicos de los ambientes de aprendizaje; y d) permitieran fundamentar el diseño de los centros propuestos. Se conservaron obras clásicas por su relevancia histórica y conceptual, junto con literatura reciente que permitiera actualizar la discusión.

Se excluyeron documentos duplicados, textos sin relación directa con los núcleos analizados y materiales que no aportaran fundamentos conceptuales o pedagógicos identificables. Las canciones, vídeos, aplicaciones y recursos culturales se mantuvieron exclusivamente como materiales ilustrativos de las Figuras 1, 2 y 3, y no como evidencia de eficacia educativa. El corpus corresponde al conjunto bibliográfico contenido en el manuscrito original.

Las fuentes se examinaron mediante lectura analítica y comparación temática. Para cada documento se consideraron autoría, año, tipo de publicación, concepto central, aporte pedagógico, limitaciones y relación con la educación preescolar. Posteriormente, la información se organizó en cinco categorías:

1. componentes de los ambientes de aprendizaje enriquecidos;
2. fundamentos y funcionamiento de los centros de aprendizaje;
3. inteligencias múltiples, estilos de trabajo y observación docente;
4. juego, música y mediación tecnológica;
5. criterios para el diseño integrativo de centros de aprendizaje.

La síntesis se realizó identificando coincidencias, diferencias y relaciones entre las fuentes. Las afirmaciones se ponderaron según la naturaleza de la evidencia: las publicaciones académicas sustentaron los argumentos conceptuales, mientras que los documentos institucionales y recursos audiovisuales cumplieron funciones complementarias o demostrativas.

Los principios convergentes de la revisión —seguridad, flexibilidad, pertinencia cultural, juego, interacción, diversificación de las actividades, observación docente y uso complementario de tecnología— orientaron la formulación de tres centros representados en las Figuras 1, 2 y 3. Estos se consideran prototipos pedagógicos derivados de la síntesis documental y no intervenciones cuya eficacia haya sido

comprobada empíricamente.

La revisión se organizó atendiendo a los criterios de calidad de SANRA: justificación de la relevancia del tema, formulación del objetivo, descripción de la selección documental, pertinencia de las referencias, razonamiento científico y presentación proporcional de la evidencia (Baethge et al., 2019).

Debido a su naturaleza narrativa, el estudio no busca agotar toda la literatura disponible ni estimar cuantitativamente el efecto de las intervenciones. Su propósito es ofrecer una síntesis crítica y pedagógicamente aplicable. Al no involucrar participantes humanos, recopilación de datos personales ni intervención directa, no requirió evaluación por un comité de ética.

RESULTADOS

El análisis de la literatura permitió organizar los contenidos en cinco núcleos temáticos: a) componentes de los ambientes de aprendizaje enriquecidos; b) fundamentos y dinámica de los centros de aprendizaje; c) inteligencias múltiples, estilos de trabajo y observación docente; d) mediaciones pedagógicas basadas en el juego, la música y las tecnologías; y e) diseño integrativo de tres centros de aprendizaje para educación preescolar. Esta organización permitió relacionar los fundamentos conceptuales con las propuestas representadas en la Tabla 2 y las Figuras 1, 2 y 3.

Tabla 1

Organización temática de los resultados de la revisión

Núcleo de resultados	Contenido seleccionado	Aspectos que se visualizan en el apartado
Ambientes de aprendizaje enriquecidos	Definiciones, dimensiones y condiciones de calidad	Seguridad, flexibilidad, organización pedagógica, afectividad, pertinencia cultural, participación y mediación docente
Centros de aprendizaje	Antecedentes, características y principios de funcionamiento	Intencionalidad, autonomía acompañada, colaboración, rotación y observación formativa
Inteligencias múltiples y estilos de trabajo	Diversificación de actividades y observación de la participación infantil	Formas de aproximación a las tareas, persistencia, atención, interacción, confianza y reflexión
Juego, música y cultura	Aprendizaje activo, expresión corporal, lenguaje, ritmo e identidad cultural	Integración de experiencias lúdicas, musicales, literarias y comunitarias
TIC, TAC y realidad aumentada	Interacción guiada, multimodalidad, competencias digitales y uso complementario	Propósito pedagógico, acompañamiento adulto, duración, contenido, riesgos y alternativas no digitales
Centros de aprendizaje integrativos	Prototipos derivados de la síntesis conceptual	Propósito, actividades, materiales, formas de participación y mediación docente

Componentes de los ambientes de aprendizaje enriquecidos

La literatura examinada coincide en que los ambientes de aprendizaje enriquecidos superan la idea del aula como espacio definido solamente por su infraestructura, mobiliario, decoración o disponibilidad de

materiales. Constituyen construcciones pedagógicas intencionales en las que convergen condiciones físicas, relaciones afectivas, formas de organización, oportunidades de exploración y experiencias vinculadas con el contexto cultural del preescolar (León et al., 2018; Adlerstein y Cortazar, 2022; Acuña et al., 2025).

Adlerstein y Cortazar (2022) identifican cinco principios relacionados con la calidad de los entornos educativos durante la primera infancia: seguridad general, organización pedagógica de los ambientes, flexibilidad espacial, empoderamiento y autoría, y diseño centrado en el niño. Estos principios muestran que la riqueza de un espacio educativo no depende únicamente de los recursos disponibles, sino de la manera en que son organizados para favorecer la pertenencia, la autonomía, la interacción, la colaboración y el bienestar.

La seguridad comprende componentes físicos, sanitarios y emocionales. Un ambiente seguro reduce riesgos materiales, ofrece condiciones adecuadas de higiene y permite que el niño participe sin temor a ser ridiculizado, excluido o desatendido. La seguridad emocional se relaciona con la estabilidad de los vínculos, la disponibilidad del adulto y el reconocimiento de las necesidades particulares de los participantes. Estas condiciones forman parte de la experiencia de aprendizaje y no deben considerarse elementos externos a la actividad pedagógica.

La organización del ambiente debe facilitar la exploración y la interacción. Para ello, pueden disponerse zonas o rincones con materiales manipulables, objetos cotidianos, elementos naturales, recursos artísticos y herramientas tecnológicas seleccionadas de acuerdo con los propósitos de la actividad. Los materiales locales, recuperables o de bajo costo amplían las posibilidades de adaptación de los centros y evitan que el enriquecimiento del aula se identifique exclusivamente con una mayor inversión tecnológica (Adlerstein y Cortazar, 2022).

La flexibilidad espacial permite transformar los ambientes según el tipo de experiencia, el número de participantes, el momento de la jornada y los objetivos de aprendizaje. Un mismo espacio puede utilizarse para escuchar música, representar una historia, clasificar objetos, construir una secuencia visual, realizar movimientos corporales o desarrollar una experiencia breve de realidad aumentada. Esta capacidad de transformación convierte el ambiente en un componente activo del proceso educativo.

La participación de los niños y de sus familias también interviene en la construcción del espacio. Cuando los materiales, canciones, relatos e imágenes reflejan elementos reconocibles de la comunidad, el aula puede favorecer el sentido de pertenencia y establecer continuidad entre la experiencia escolar y la vida cotidiana. El ambiente enriquecido adquiere, de este modo, un carácter cultural y socialmente construido.

Acuña et al. (2025) amplían esta comprensión al señalar que los ambientes enriquecidos incluyen estímulos sensoriales, sociales, emocionales y cognitivos, junto con condiciones vinculadas con la regulación emocional, el descanso, la alimentación y la seguridad afectiva. Tales dimensiones funcionan de forma interdependiente. La disponibilidad de materiales, por ejemplo, no garantiza la participación cuando el niño se encuentra fatigado, inseguro o emocionalmente desbordado.

Los procesos de atención, emoción y memoria también intervienen en la manera en que se desarrollan las experiencias educativas. La literatura revisada señala que el aprendizaje se beneficia cuando las actividades despiertan interés, mantienen un nivel de desafío adecuado y permiten relacionar la información nueva con experiencias significativas (Vargas-Tipula et al., 2024; Vistín-Guerrero et al., 2025). Esto no supone multiplicar estímulos, sino seleccionar y secuenciar aquellos que puedan ser comprendidos y gestionados por el preescolar.

Los niños participan activamente en la interpretación de su entorno. Su aprendizaje no consiste solamente en acumular datos o reproducir patrones, sino en establecer relaciones, formular expectativas y construir explicaciones a partir de intuiciones físicas y sociales tempranas (Lake et al., 2017). Spelke y Shutts (2022) señalan áreas fundamentales relacionadas con el conocimiento de lugares, números, objetos, acciones, intenciones, interacciones sociales, comunicación y lenguaje. Estas áreas se articulan con herramientas como la atención, la planificación, la memoria, la imaginación, la metacognición y la motivación.

La metacognición y la autorregulación también comienzan a manifestarse durante la primera infancia. Aunque los niños pequeños no siempre puedan explicar verbalmente sus procesos de pensamiento, pueden mostrar conductas como revisar una acción, cambiar de estrategia, solicitar ayuda, anticipar un resultado o transferir una experiencia de una tarea a otra (Whitebread et al., 2009; Cambridge Assessment International Education, 2019). Los ambientes enriquecidos deben ofrecer oportunidades para que estos comportamientos aparezcan y puedan ser observados.

A partir de los elementos identificados, los ambientes de aprendizaje enriquecidos pueden comprenderse como contextos intencionalmente organizados, seguros, flexibles y culturalmente significativos, en los que convergen relaciones, materiales, actividades lúdicas, experiencias artísticas, oportunidades de exploración y recursos tecnológicos seleccionados de acuerdo con el desarrollo del preescolar. Su riqueza se encuentra en la coherencia de estas relaciones y no en la acumulación indiscriminada de estímulos.

Centros de aprendizaje como estrategia pedagógica

Dentro de los ambientes enriquecidos, los centros de aprendizaje representan una estrategia para organizar espacios, materiales y actividades alrededor de propósitos pedagógicos definidos. Son áreas delimitadas dentro o fuera del aula en las que los niños pueden explorar, resolver tareas, comunicarse, tomar decisiones y participar en experiencias individuales o colaborativas.

Su estructura reúne aportes procedentes de diferentes tradiciones pedagógicas. Fröbel destacó el valor del juego como actividad fundamental de la infancia y como medio para relacionar acción, imaginación y aprendizaje (LeBlanc, 2012). Montessori (1912) propuso el ambiente preparado, organizado con materiales adaptados a la escala y a las posibilidades de actuación del niño. Decroly desarrolló los centros de interés como unidades articuladas alrededor de necesidades y experiencias significativas, evitando la fragmentación de los contenidos (Depaepe et al., 2022).

Dewey (2010) situó la experiencia y la interacción en el centro de la educación, mientras que Vigotsky (1978) destacó la mediación social, el lenguaje y la participación con otros como componentes del aprendizaje. Ausubel (1968) subrayó la importancia de relacionar los nuevos contenidos con los conocimientos previos, y Piaget (1982) mostró la función de la acción, la exploración y la representación en la construcción cognitiva. En la pedagogía de Reggio Emilia, el espacio es considerado un educador y las diferentes formas expresivas del niño se reconocen como lenguajes mediante los cuales interpreta y comunica su experiencia (Martínez-Agut y Ramos, 2015).

La afectividad y el juego libre también forman parte de los antecedentes que sostienen esta estrategia. Los aportes derivados del trabajo de Anna Freud permitieron reconocer el valor de las emociones, los vínculos y las formas lúdicas de expresión para comprender y acompañar al niño (Vallejo, 2002). En conjunto, estos

antecedentes muestran que los centros de aprendizaje no proceden de una única teoría, sino de una tradición que privilegia la actividad infantil, la organización intencional del ambiente y la mediación del adulto.

Como estrategia pedagógica, los centros deben conservar un carácter flexible y adaptativo. Díaz y Hernández (1999) señalan que las estrategias no funcionan como algoritmos rígidos, sino como procedimientos ajustables a los objetivos, los participantes y las circunstancias. Por esta razón, un centro puede servir como referencia para otros docentes, pero su aplicación requiere modificaciones según el contexto, la cultura, la edad, los recursos y las características del grupo.

La organización de los centros puede sintetizarse en cinco principios. El primero es la intencionalidad pedagógica: cada espacio debe responder a un propósito y no limitarse a reunir objetos atractivos. El segundo es la autonomía acompañada: el niño dispone de oportunidades para elegir, explorar y resolver, mientras el docente observa, orienta y proporciona apoyo. El tercero es la interacción, que comprende comunicación, cooperación, negociación y participación con otros. El cuarto es la rotación flexible, mediante la cual los participantes acceden a experiencias diversas sin seguir necesariamente una secuencia mecánica. El quinto es la observación formativa, utilizada para ajustar materiales, consignas, tiempos y formas de acompañamiento.

La dinámica de los centros depende del conocimiento que el docente posee sobre sus estudiantes. Los intereses, las experiencias previas, las formas de comunicación, el nivel de autonomía y las necesidades de apoyo sirven como insumos para seleccionar las actividades. Cardoso (2022) destaca la importancia de un diseño centrado en el niño al incorporar las inteligencias múltiples en educación inicial. Esta orientación exige que las propuestas se adapten al grupo y que no se conviertan en formatos aplicados de manera idéntica en cualquier aula.

Los centros de aprendizaje tampoco deben entenderse como lugares destinados a actividades aisladas. Su funcionamiento relaciona objetivos curriculares, materiales, tiempos, interacciones y formas de evaluación. Además, pueden incorporar contenidos culturales mediante canciones, relatos, fauna, paisajes, objetos y prácticas reconocibles para los participantes. De esta forma, el centro se convierte en un espacio de articulación entre aprendizaje, identidad y vida cotidiana.

Inteligencias múltiples, estilos de trabajo y observación docente

La teoría de las inteligencias múltiples constituye uno de los referentes utilizados para diversificar las experiencias desarrolladas en los centros. Gardner (1983, 2011) define la inteligencia como la capacidad para resolver problemas o elaborar productos valorados en determinados contextos culturales y propone ocho dominios: lingüístico, lógico-matemático, espacial, musical, corporal-kinestésico, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

En el ámbito pedagógico, este marco permite reconocer que los niños no comprenden ni expresan lo aprendido por una sola vía. Un contenido puede abordarse mediante palabras, movimientos, imágenes, sonidos, clasificaciones, exploraciones naturales, experiencias personales o actividades colaborativas. Armstrong (2017, 2018) plantea que la incorporación de diferentes formas de representación y actuación amplía las oportunidades de participación dentro del aula.

Ferrándiz et al. (2006) relacionan la teoría de las inteligencias múltiples con prácticas de evaluación y enseñanza orientadas a identificar fortalezas y necesidades a través de tareas contextualizadas. Castro y Vega

(2022), por su parte, examinan su relación con recursos y entornos digitales, mostrando posibilidades para combinar actividades convencionales y mediaciones tecnológicas. Estas aproximaciones permiten utilizar las inteligencias como referentes para diversificar, pero no justifican la clasificación rígida de los niños.

Las capacidades se manifiestan de manera combinada y pueden variar según la actividad, el momento, los materiales y la interacción con otras personas. Por ello, los centros no deben construirse como espacios cerrados dedicados exclusivamente a una inteligencia. Una experiencia musical puede implicar lenguaje, movimiento, memoria, percepción espacial y coordinación interpersonal. De modo similar, una actividad naturalista puede integrar observación, clasificación, narración, representación gráfica y colaboración.

El Proyecto *Spectrum* representa un antecedente relevante de esta articulación. Gardner (2011) describe la organización de espacios y materiales que permitían observar a los niños durante actividades vinculadas con diferentes dominios. El propósito no era obtener una puntuación única, sino identificar inclinaciones, fortalezas y formas de aproximación a las tareas mediante la observación desarrollada durante un periodo prolongado.

Prieto et al. (2002) emplean el término estilos de trabajo para referirse a la forma en que el estudiante se relaciona con las situaciones y tareas de aprendizaje. Estos estilos incluyen rasgos como la participación, la confianza, la atención, la persistencia, la reflexión, la respuesta a los materiales y la interacción con compañeros y adultos.

La Tabla 2 ofrece un marco para observar la actuación infantil sin reducirla a escalas dicotómicas como "lo hace/no lo hace" o "logrado/en proceso". Un niño puede mostrarse participativo en una experiencia musical y reservado durante una actividad gráfica; puede ser persistente al manipular objetos, pero requerir apoyo para organizar una secuencia narrativa. Estas diferencias no representan niveles absolutos de inteligencia, sino formas situadas de participación.

Tabla 2

Estilos de trabajo según Prieto et al. (2002)

Se implica fácilmente en la actividad: es responsable, atiende y se adapta al formato y al contenido de la actividad.	**Se implica poco en la actividad:** manifiesta poca disposición para estructurar la tarea, puede requerir algún tipo de halago por parte del profesor para iniciar el trabajo.
Seguro de sí mismo: muestra facilidad y habilidad para manejar los materiales. Es activo, ofrece respuestas y opiniones con cierta seguridad.	**Indeciso:** muestra inseguridad en el uso de los materiales, incluso después de las explicaciones del profesor, se resiste y abandona la tarea, necesita el refuerzo inmediato.
Alegre/juguetón: le encantan los materiales y las actividades, los usa con facilidad y ofrece comentarios espontáneos cuando trabaja.	**Serio:** se centra en la actividad y utiliza los materiales sólo porque le sirven para realizarla.
Atento: se centra en la actividad y en el uso de los materiales, puede seguir trabajando aún habiendo distracciones y ruido a su alrededor.	**Distraído:** tiene dificultad para centrarse en la actividad y cualquier ruido le distrae.
Persistente: se implica en la actividad, responde con desafío a las tareas complejas y novedosas.	**Inconstante:** tiene dificultad para implicarse en la tarea, suele ceder el turno de palabra rápidamente a su compañero.
Reflexivo: suele evaluar su propio trabajo, valorando positiva y negativamente sus realizaciones.	**Impulsivo:** trabaja demasiado deprisa y, por tanto, sus tareas no están bien acabadas.
Rapidez: suele acabar pronto sus tareas, e inmediatamente se implica en otra actividad.	**Lento:** necesita tiempo para preparar y realizar su trabajo, suele hacerlo lenta y metódicamente.
Conversador: le gusta hablar con el profesor.	**No conversador:** se refiere al niño que apenas habla mientras trabaja, sólo toma la palabra cuando la actividad lo exige.

Fuente: Prieto et al. (2002)

La observación debe efectuarse mediante actividades diversas y a lo largo de un periodo suficiente. Su finalidad no consiste en asignar perfiles permanentes, sino en identificar información útil para ajustar la mediación. Los registros pueden considerar si el niño inicia la actividad, mantiene la atención, modifica una estrategia, solicita ayuda, explica una idea, espera turnos, coopera, manipula materiales o transfiere lo aprendido hacia una nueva situación.

Los centros de aprendizaje facilitan este tipo de observación porque presentan tareas abiertas, materiales diversos y oportunidades para la interacción. El docente puede atender no solamente al producto final, sino a la manera en que cada participante se aproxima al problema, responde ante la dificultad y establece relaciones con los demás.

Juego, música y referentes culturales

El juego se identificó como uno de los componentes más consistentes de los ambientes enriquecidos y de los centros de aprendizaje. En la educación preescolar, aprender implica actuar, explorar, imaginar, representar y establecer relaciones con los objetos y con otras personas. Whitebread y Sitabkhan (2022) distinguen el juego físico, el juego con objetos, la simulación, el juego simbólico y el juego de roles, cada uno relacionado con diferentes oportunidades de desarrollo.

El carácter lúdico no supone ausencia de intencionalidad. El docente organiza el ambiente, selecciona materiales, plantea retos y acompaña la actividad sin controlar cada una de las acciones. Este equilibrio permite que el niño tome decisiones, pruebe alternativas y participe activamente. Rice (2009) vincula el enfoque lúdico con la motivación, la creatividad y la posibilidad de transformar la manera en que el estudiante comprende la experiencia.

La música constituye otra mediación transversal. Su incorporación permite articular escucha, ritmo, movimiento, lenguaje, memoria, coordinación y expresión emocional. Reynoso (2010) señala que las experiencias musicales ponen en relación procesos auditivos, espaciales, motrices, atencionales y afectivos. Díaz et al. (2014) destacan su contribución como recurso pedagógico para el desarrollo del lenguaje, el movimiento, la percepción, la memoria y la experiencia compartida.

La música también puede conectar el aula con la cultura. El empleo de repertorios locales permite que las actividades se relacionen con formas de expresión presentes en la familia y la comunidad. Las canciones, relatos y personajes seleccionados para los centros propuestos no funcionan como adornos temáticos, sino como elementos que vinculan la experiencia escolar con referentes reconocibles.

En el primer centro se incorporan piezas del repertorio venezolano, entre ellas El periquito, atribuida a Modesta Bor y disponible mediante interpretaciones como la del Arrunango Grupo Vocal (2021) y materiales musicales asociados a Bor (2021). Asimismo, la pieza tradicional La puerca, recopilada por Arvelo Torrealba y arreglada por Suárez (s. f.), cuenta con interpretaciones como la del Quinteto Contrapunto (2016). Estos materiales ofrecen oportunidades para cantar, reconocer ritmos, representar personajes y relacionar música, movimiento y narración.

Los recursos literarios también amplían las posibilidades de la experiencia. El texto El mono Pepito y el oso Pipón, de Grosso (s. f.), puede utilizarse para construir secuencias, representar acciones, identificar personajes y formular nuevas versiones del relato. La presencia de canciones y narraciones favorece la

relación entre oralidad, escucha, imaginación y expresión corporal.

La selección de estos materiales debe considerar la edad, la claridad de los contenidos, la duración y su relación con la experiencia cultural del grupo. También pueden sustituirse por canciones, relatos o personajes propios de otras comunidades, manteniendo la estructura pedagógica del centro y adaptando sus referentes.

Tecnologías de información y comunicación como mediación complementaria

Las tecnologías forman parte de los contextos cotidianos de muchos niños antes de su ingreso a la escuela. En el hogar, pueden entrar en contacto con teléfonos, tabletas, televisión, dispositivos de audio y otras herramientas utilizadas para comunicarse, jugar o acceder a contenidos (Plowman et al., 2012). Estas experiencias influyen en sus expectativas y formas de interacción, pero no garantizan por sí mismas competencias digitales ni justifican una incorporación automática de dispositivos en el aula.

La integración pedagógica de las TIC requiere claridad sobre el propósito de cada recurso. Ibáñez-Cubillas (2022) señala que el uso de tecnologías durante la primera infancia demanda preparación docente y criterios vinculados con el desarrollo, el aprendizaje y la selección de experiencias apropiadas. Enríquez (2012) y Lozano (2011) sitúan las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (T A C) dentro de una perspectiva qu e supera el dominio instrumental y orienta las herramientas hacia objetivos formativos.

Pinto et al. (2016, 2017) destacan que las competencias tecnopedagógicas requieren diseñar, implementar y evaluar actividades, no solamente operar dispositivos. En consecuencia, la presencia de una tableta, una aplicación o un vídeo no convierte por sí sola una actividad en experiencia de aprendizaje. El recurso debe integrarse con la conversación, la exploración, el movimiento y la producción del niño.

El concepto de interacción guiada resulta especialmente pertinente. Plowman y Stephen (2007) lo utilizan para describir las formas mediante las cuales el adulto orienta la experiencia del niño con recursos digitales. La guía puede incluir la selección del contenido, la explicación inicial, la formulación de preguntas, el apoyo durante la tarea y la conversación posterior sobre lo observado.

La revisión realizada por Mantilla y Edwards (2019) muestra la importancia de considerar el acompañamiento adulto, el juego y las relaciones interpersonales al estudiar el uso de tecnologías con niños pequeños. Kontkanen et al. (2023) señalan, además, que persisten diferencias en la manera en que los currículos de educación infantil definen las competencias digitales. Estas pueden comprender habilidades instrumentales, prácticas comunicativas, actitudes, participación cultural y formas iniciales de comprensión del entorno tecnológico.

El análisis del tiempo de pantalla tampoco debe separarse del contenido, el contexto y la mediación. Hutton et al. (2020) examinan asociaciones entre el uso de medios basados en pantalla y aspectos del desarrollo infantil, mientras Orben (2022) advierte que los efectos de la tecnología no pueden explicarse mediante una relación simple entre cantidad de tiempo y resultado. Importa considerar qué actividad se realiza, con quién, durante cuánto tiempo, qué contenido se utiliza y qué otras experiencias pueden estar siendo desplazadas.

El aprendizaje contemporáneo se desarrolla mediante múltiples modos de representación. Yelland y Arvanitis (2018) destacan la necesidad de pedagogías que integren lenguaje, imagen, sonido, movimiento, producción y participación. En los centros de aprendizaje, esta multimodalidad puede lograrse sin otorgar

predominio a la pantalla. Una experiencia digital breve puede relacionarse con canto, dibujo, dramatización, manipulación de objetos o exploración del entorno. Castro y Vega (2022) vinculan las inteligencias múltiples con la diversificación de actividades en escenarios educativos que incorporan herramientas digitales. No obstante, el recurso tecnológico debe evitar la fragmentación del aprendizaje en supuestos perfiles fijos. Su función consiste en ofrecer otra vía de representación o interacción dentro de una experiencia más amplia.

Realidad aumentada en educación preescolar

La realidad aumentada constituye una de las herramientas incorporadas en los centros propuestos. Hollerer y Schmalstieg (2016) la describen como una tecnología que superpone elementos virtuales —imágenes, textos, sonidos, animaciones o modelos tridimensionales— sobre el entorno físico y permite interactuar con ellos en tiempo real. En educación preescolar, esta herramienta puede utilizarse para observar representaciones tridimensionales, ampliar un relato, visualizar personajes o relacionar una imagen impresa con movimientos y sonidos. Aydogdy y Kelpsiene (2021) examinan su aplicación en actividades de educación infantil y señalan posibilidades relacionadas con la participación, la representación espacial y la integración de canales visuales, auditivos y corporales.

Estas posibilidades deben acompañarse de criterios de uso. La realidad aumentada no sustituye la interacción con objetos, texturas, espacios, seres vivos o personas. Su empleo requiere una duración breve, acompañamiento adulto y conexión con actividades no digitales. La sobreestimulación, la distracción y el desplazamiento de experiencias físicas forman parte de los riesgos que deben considerarse.

Las fuentes de eCampusOntario (s. f.) e ICTE Solutions Australia (s. f.) ofrecen ejemplos y orientaciones prácticas sobre la aplicación educativa de esta tecnología. Su función dentro de la revisión es complementaria e ilustrativa. Del mismo modo, el material de Docente Pro (2023) muestra una demostración del uso de Quiver Vision, pero no constituye por sí mismo evidencia de eficacia educativa.

La decisión de incorporar realidad aumentada debe responder a preguntas concretas: qué objetivo cumple, qué acción promueve, qué relación mantiene con el contenido, qué acompañamiento necesita y qué alternativa puede utilizarse cuando no existen equipos o conectividad. La herramienta adquiere valor cuando amplía una experiencia previamente organizada y no cuando se convierte en el centro de la actividad.

Diseño integrativo de tres centros de aprendizaje

La síntesis de los componentes examinados permitió organizar tres centros de aprendizaje concebidos como estaciones complementarias. Los tres integran actividades individuales y colaborativas, materiales concretos, referentes culturales, expresión corporal, observación docente y recursos tecnológicos utilizados de manera breve y subordinada a los objetivos pedagógicos.

Las categorías de las inteligencias múltiples funcionan como referentes para diversificar las formas de participación. No se pretende que cada centro desarrolle de manera independiente las ocho inteligencias ni que cada niño sea clasificado de acuerdo con una de ellas. Las actividades combinan lenguaje, movimiento, música, observación, razonamiento, interacción y reflexión personal.

Centro de aprendizaje 1: estación musical y tecnoliteraria

El primer centro articula música, literatura, representación corporal y realidad aumentada. La experiencia parte de una canción o relato vinculado con referentes culturales venezolanos y se amplía mediante imágenes, personajes y movimientos. Las piezas musicales pueden incluir El periquito (Arrunango Grupo Vocal, 2021; Bor, 2021) y La puerca (Arvelo Torrealba y Suárez, s. f.; Quinteto Contrapunto, 2016).

Figura 1

Centro de Aprendizaje Número 1

CENTRO 1. ESTACIÓN MUSICAL Y TECNO-LITERARIA

Descripción: Centro que fusiona la expresión artística y auditiva con la tecnología digital interactiva. Ideal para un subgrupo de 4 a 5 niños.

Inteligencias integradas: Musical, Lingüística, Espacial-Visual, Kinestésica-corporal e Interpersonal

Contenido clave: Canción "El Periquito" (Folklore venezolano (Bor, 2021, recopilado por Aquiles Nazoa; Arrunango Grupo Vocal, 2021).

Recursos, materiales y equipos:

- Monitor/Computador para proyectar el video o proyección multimedia
- Video musical corto basado en cuatro escenas con imágenes creadas siguiendo la letra de la canción El Periquito (Bor, 2021, recop. A. Nazoa; Arrunango Grupo Vocal, 2021):

¿Dónde estabas tú, Periquito? _En el botiquín
¿Y qué hacías tú, Periquito? _Tocando violín
¿Cómo lo tocabas, Perico? _Juiqui Juiqui Juin
Juiqui juiqui Juiqui, Juiqui Juiqui Juin

- Tabletas con la aplicación de Realidad Aumentada (RA) instalada.
- Marcadores visuales impresos (tarjetas activadoras de RA) con ilustraciones de periquitos y violines.
- Violín de juguete o de cartón, con un arco o pitillo hecho de papel o material recuperable para la simulación física. En número suficiente, para que los niños participen reproduciendo los movimientos.

Dinámica lúdica:

a) **Sin internet**: Los niños llegan a la estación y asisten a la transmisión del video con la canción, la cual se repite al menos una vez, para que la canten y vayan aprendiéndola.
b) **Interacción sin máquinas**: Con la canción de fondo como apoyo, mirándose frente a frente, el grupo se divide en un subgrupo que canta las preguntas y otro que canta las respuestas (Y luego se alternan, y en tercer tiempo, todos cantan toda la canción), para cantar juntos al final la línea de onomatopeya. Esto lo hacen y luego lo repiten al menos una vez. Moverán sus cuerpos al ritmo de la canción y al final todos simularán el movimiento de tocar el violín con el arco.
c) **Con internet/Ya descargada la aplicación**: Los niños abren el E-book y apuntan la cámara de la tableta hacia la página o tarjeta del periquito. Por el efecto de la RA aparece un periquito animado en 3D tocando un violín virtual sobre la mesa del aula. Cuando los niños tocan la pantalla, el periquito canta el fragmento musical "Juiqui Juiqui Juin, Juiqui juiqui Juiqui, Juiqui Juiqui Juin". Los niños imitan colectivamente el movimiento de tocar el violín, interactuando entre ellos.

El centro integra principalmente formas de participación musical, lingüística, corporal, espacial e interpersonal. Los niños escuchan, cantan, reconocen ritmos, representan personajes y construyen relaciones entre sonidos, palabras e imágenes. La realidad aumentada se incorpora durante un momento breve para ampliar la representación visual y promover comentarios o preguntas.

La función docente consiste en presentar la actividad, orientar el uso del recurso digital y facilitar la transición hacia experiencias no digitales. La secuencia puede culminar con canto, dramatización, movimientos rítmicos, dibujo o creación de una nueva versión del relato. De esta manera, la pantalla no constituye el punto final, sino uno de los componentes de una experiencia multimodal. La observación puede centrarse en la disposición para participar, el seguimiento del ritmo, la evocación de palabras, la coordinación corporal, la interacción con los compañeros y la capacidad para transformar elementos de la canción o su relato.

Centro de aprendizaje 2: estación naturalista y narrativa gráfica

El segundo centro integra observación, clasificación, secuenciación, identificación de emociones y creación narrativa. Los participantes organizan imágenes y materiales concretos, describen personajes y construyen una historia mediante relaciones temporales y causales (ver figura 3).

Figura 2

Centro de Aprendizaje Número 2

CENTRO 2. ESTACIÓN NATURALISTA Y NARRATIVA GRÁFICA

Descripción: Este espacio enfoca la secuencia temporal de una historia, el conteo y enunciado de sustantivos, con exploración naturalista de flora y fauna y realiza observación de las emociones de los personajes.

Inteligencias integradas: Lingüística, Naturalista, Lógico-Matemática, Espacial-Visual, Intrapersonal e Interpersonal

Contenido clave: Poesía "El mono Pepito y el oso Pipón" (J. Grosso, s.f)

Recursos materiales y equipos:

- Mesa baja con 4 o 5 sillas, según el tamaño del equipo de niños en la estación
- Monitor/Computador para proyectar el video
- Video corto con una voz que recita la poesía, mientras pasan armónicamente una serie de 5 imágenes, cuyo texto aparece en el extremo inferior de estas, con dos versos por imagen:

  1: *El mono Pepito y el oso Pipón/visitan la casa del gnomo Pom-Pom*
  2. *Alegre recibe el gnomo Pom-Pom/ al mono Pepito y al oso Pipón*
  3: *Hablaron del bosque, del prado, de amor/del verde sendero cuajado de sol*
  4. *Comieron bananos, frutillas, jamón/ciruelas, duraznos y un rico melón*
  5: *Dichoso despide el gnomo Pom-Pom/ al mono Pepito y al oso Pipón.*

  Las imágenes pueden ser creadas con la instrucción continente de los cinco segmentos, dada a Gemini, IA que facilita la imagen de la escena correspondiente.
- 5 láminas en hojas tamaño cartas plastificadas, con la imagen generada por IA, impresa, con un círculo de cierre mágico en el extremo inferior derecho, a complementar con círculos con los números del 1 al 5, apoyados en la otra faz del cierre mágico.
- Réplicas de los alimentos mencionados, en plástico o foamy
- Cestas o envases pequeños, para clasificar los alimentos
- Sombreros con símbolos o dibujos para identificar al gnomo, al mono y al oso, a utilizar por los niños, cuando asuman el rol de conformidad.

Dinámica lúdica:

a) Ejercicio Audiovisual: Los niños deben observar el video, escuchando la poesía, con el material programado para que repitan los versos. Es un poema con mucha musicalidad, pueden repetirla y acabaran aprendiéndola.
b) Secuencia Espacial y Lógica: En trabajo de mesa, los niños ordenan las 5 imágenes de la poesía, siguiendo la secuencia de la visita del mono Pepito y el oso Pipón al gnomo Pom-Pom.
c) Conteo Naturalista: Con las réplicas de los alimentos, los niños clasifican y cuentan lo que comieron los personajes
d) Intrapersonal: Cómo se sintió el gnomo Pom-pom con la visita de sus amigos.
e) Interpersonal: Tres niños interpretan los papeles de los personajes y reproducen lo que dice la poesía, mientras el maestro la recita despacio y con énfasis que describe la escena.

La actividad relaciona formas de participación lingüística, lógico-matemática, espacial, naturalista, interpersonal e intrapersonal. Los elementos naturales o representaciones de animales y plantas sirven como puntos de partida para clasificar, comparar, describir y formular preguntas. Las imágenes permiten establecer secuencias y construir diferentes desenlaces.

El texto El mono Pepito y el oso Pipón (Grosso, s. f.) puede utilizarse como recurso para identificar personajes, acciones y emociones. Los niños pueden modificar el orden de los acontecimientos, incorporar nuevos personajes o representar gráficamente una continuación. Estas tareas integran oralidad, imaginación, negociación y producción visual.

Cuando se incorporen imágenes generadas mediante inteligencia artificial, deben revisarse antes de su utilización. Es necesario comprobar su claridad, coherencia narrativa, pertinencia cultural y adecuación para la edad. La imagen funciona como recurso ilustrativo y no como fuente de información autónoma.

El docente acompaña mediante preguntas abiertas, evita imponer una única secuencia y registra las estrategias de los participantes. La observación puede considerar la manera en que clasifican, justifican decisiones, expresan emociones, escuchan propuestas y modifican la historia.

Centro de aprendizaje 3: investigadores, cuidadores, movimiento y ritmo

El tercer centro traslada la experiencia hacia el entorno físico inmediato. La observación de elementos naturales, el cuidado, la expresión corporal y el ritmo se integran en una actividad situada que puede desarrollarse en el aula, el patio o un espacio comunitario seguro.

Los niños asumen roles de investigadores y cuidadores. Observan, comparan, describen y registran características de plantas, animales u otros elementos del entorno. La actividad puede incluir dibujos, movimientos corporales, sonidos, imitaciones y secuencias rítmicas relacionadas con lo observado.

En este centro convergen principalmente formas de participación naturalista, corporal, musical, lingüística, interpersonal e intrapersonal. La distribución de tareas favorece la colaboración y la responsabilidad compartida. El cuidado de los materiales y del entorno forma parte del propósito pedagógico.

La mediación docente se orienta a garantizar condiciones de seguridad, formular preguntas y promover actitudes respetuosas. Cuando la actividad incluya la observación de animales, debe evitarse cualquier práctica que genere manipulación innecesaria, estrés o daño. La exploración puede realizarse mediante observación a distancia, imágenes, registros sonoros o representaciones.

Los indicadores de observación pueden incluir curiosidad, formulación de preguntas, descripción de características, coordinación del movimiento, participación en ritmos, cuidado de los materiales y cooperación con los compañeros.

Figura 3

Centro de Aprendizaje Número 3

CENTRO 3: LOS INVESTIGADORES, LOS CUIDADORES, MOVIMIENTO Y RITMO

Descripción: Rincón dentro del aula que depende de actividades alimentadas con elementos traídos por los niños, en conexión con un ambiente reservado fuera del aula en la institución educativa, y que pudiera extenderse al entorno familiar y comunitario del preescolar.

Inteligencias integradas: Naturalista, Kinestésica-Corporal, Espacial-Visual, Lingüística y Musical.

Contenido clave: Fauna y flora del entorno. Estrofa de la canción "La Puerca" (Golpe larense. A. Arvelo Torrealba y R. Suárez, s.f.; Quinteto Contrapunto, 2016)

Recursos materiales y equipos:

- Videos cortos que describen un tipo de árbol (estampa total, así como su tallo, hoja, flor y fruto). Por ejemplo: mango, guayaba, tamarindo, limón.
- Videos cortos que muestran animales domésticos más frecuentes (perros, gatos, aves, morrocoyes) y otros de ambiente más rural (cochinitos, vacas, etc.)
- Videos cortos que muestran aves (palomas, águilas, colibríes)
- Espacio dedicado a la mascota del salón, en un encierro ubicado en las instalaciones de la escuela.
- Equipo de sonido (computador, teléfono móvil) para dejar oír la canción en su primera estrofa:

"Mirá lo que me encontré por andar agachadito (Bis)
Una guayaba madura picada de un pajarito (Bis)"

- Instrumentos de percusión menor (maracas, panderetas, tambores pequeños)

Dinámica lúdica

a) Paseo del equipo de la estación, por el patio, para observar los árboles, los arbustos y las plantas ornamentales, especialmente su tamaño, hojas, flores y frutos.
b) Cada niño dibujará lo que le ha gustado de ese paseo
c) Cada niño traerá a la estación una hoja, una flor o una fruta, o un dibujo de un árbol de su entorno familiar o comunitario
d) Se designará un responsable semanal (individual o en pareja para tomar cuidado de la mascota del salón). Estos responsables contarán qué han hecho para cuidar a su mascota. Se motivará la participación de quienes tienen una mascota en su hogar, para que compartan su experiencia de compañía, juego y cuidados.
e) Experiencia musical: Todos escuchan la primera estrofa de la canción "La Puerca" y la cantan.
f) Expresión corporal: Los niños escuchan el golpe larense y caminan a su ritmo, como si buscaran algo en el suelo. Se agachan y cuando se repite la estrofa, uno le dice a otro compañero o compañera, cantando: "Mirá lo que me encontré por andar agachadito (Bis)/ Una guayaba madura picada de un pajarito (Bis)" y todos se agachan, recolectando una guayaba que le muestran a otro compañero, cantando la canción.
g) Ritmo: Los niños marcan el ritmo libremente, con los instrumentos de percusión

Los hallazgos muestran que los ambientes de aprendizaje enriquecidos dependen de la articulación entre condiciones materiales, vínculos, experiencias, cultura y mediación pedagógica. Los centros de aprendizaje ofrecen una estructura para traducir estos componentes en actividades flexibles y contextualizadas.

La teoría de las inteligencias múltiples contribuye a diversificar las vías de participación cuando se utiliza como referente abierto y no como instrumento de clasificación. Los estilos de trabajo, por su parte, proporcionan criterios para observar la manera en que los niños se aproximan a las tareas y permiten ajustar el acompañamiento docente. El juego y la música aparecen como mediaciones centrales, porque integran acción, imaginación, lenguaje, movimiento, expresión y convivencia. Las tecnologías, incluidas las experiencias de realidad aumentada, ocupan una función complementaria. Su valor depende del propósito, el contenido, la duración, el acompañamiento adulto y su articulación con experiencias físicas y sociales.

Las Figuras 1 - 3 presentan prototipos pedagógicos derivados de la síntesis conceptual. Su estructura puede ser adaptada a diferentes contextos mediante la sustitución de canciones, relatos, imágenes, materiales y referentes culturales. En esta etapa, los centros constituyen propuestas fundamentadas que requieren implementación y evaluación en escenarios educativos reales, antes de atribuirles efectos específicos sobre el aprendizaje o el desarrollo infantil.

DISCUSIÓN

Los resultados de la revisión permiten comprender los ambientes de aprendizaje enriquecidos como sistemas pedagógicos complejos en los que interactúan el espacio, los materiales, los vínculos afectivos, la cultura, el juego, la mediación docente y los recursos tecnológicos. Esta comprensión supera la idea de que un ambiente se enriquece únicamente mediante la incorporación de nuevos equipos, estímulos o materiales. Su calidad depende, principalmente, de la coherencia con la que esos componentes se organizan para responder al desarrollo, los intereses y las condiciones de vida del preescolar.

Esta interpretación coincide con la consideración del ambiente de aprendizaje como una construcción didáctica intencional, multidimensional y susceptible de transformación (León et al., 2018). Asimismo, guarda relación con los principios de seguridad, organización pedagógica, flexibilidad, participación y diseño centrado en el niño propuestos por Adlerstein y Cortazar (2022). Desde esta perspectiva, los ambientes enriquecidos no son espacios estáticos ni modelos que puedan trasladarse sin modificaciones de una institución a otra. Se construyen mediante decisiones contextualizadas y se transforman a partir de la observación de las respuestas, necesidades y formas de participación de los niños.

La seguridad física y emocional constituye una condición estructural de estos ambientes. No representa un componente adicional, sino una base para que el preescolar explore, se comunique, formule preguntas y asuma retos. La disponibilidad afectiva del adulto, la estabilidad de las relaciones y la atención a condiciones como el descanso, la alimentación y la regulación emocional influyen en la experiencia de aprendizaje tanto como el diseño material del aula (Acuña et al., 2025). En consecuencia, la riqueza pedagógica del ambiente no debe evaluarse solamente por la cantidad de estímulos ofrecidos, sino también por la capacidad del entorno para evitar la sobrecarga, favorecer el bienestar y sostener vínculos seguros para el preescolar.

Los hallazgos respaldan igualmente el carácter ubicuo y ecológico del aprendizaje infantil. Las experiencias del aula se relacionan con el hogar, la comunidad, las prácticas culturales y el contacto cotidiano con medios digitales. El preescolar no llega a la escuela como receptor vacío, sino con intuiciones, conocimientos, preferencias y formas iniciales de interpretar el mundo. El aprendizaje infantil supone establecer relaciones, construir explicaciones y transferir experiencias, más que acumular información de manera pasiva (Lake et al., 2017; Spelke y Shutts, 2022). Por ello, el diseño pedagógico requiere reconocer tanto lo que el niño ya sabe como las condiciones familiares, culturales y sociales desde las cuales participa.

Centros de aprendizaje, diversificación y observación docente

Los centros de aprendizaje representan una vía concreta para traducir los principios de los ambientes enriquecidos en experiencias organizadas. Su valor reside en combinar intencionalidad pedagógica y flexibilidad, permitiendo que los niños exploren materiales, colaboren, tomen decisiones y participen mediante diferentes formas de expresión. En este sentido, no constituyen simples rincones temáticos ni una

sucesión de actividades recreativas, sino estructuras que relacionan objetivos, materiales, interacciones, tiempos y criterios de observación.

La convergencia de aportes procedentes de Fröbel, Montessori, Decroly, Dewey, Vigotsky, Ausubel, Piaget y Malaguzzi muestra que los centros se inscriben en una tradición pedagógica que reconoce el valor del juego, la experiencia, la autonomía, la interacción social y la organización intencional del espacio. Sin embargo, la coexistencia de estos aportes no implica que todas las teorías sean equivalentes o que puedan incorporarse sin mediación. Su integración requiere identificar con precisión qué función cumple cada principio dentro del diseño y cómo se relaciona con el desarrollo infantil y los objetivos de la actividad.

En este marco, la teoría de las inteligencias múltiples ofrece una orientación para ampliar las vías de participación. La propuesta de Gardner (1983, 2011) permite cuestionar el predominio de una enseñanza apoyada casi exclusivamente en el lenguaje verbal y el razonamiento lógico, al reconocer otras formas de actuación vinculadas con la música, el movimiento, la representación espacial, la interacción social, la autorreflexión y la exploración naturalista. Armstrong (2017, 2018), Ferrándiz et al. (2006) y Cardoso (2022) muestran posibilidades para traducir esta diversidad en actividades pedagógicas contextualizadas.

No obstante, su utilización exige prudencia. Las inteligencias no deben convertirse en etiquetas fijas ni en categorías utilizadas para definir de manera permanente al niño. Las capacidades se manifiestan en combinación y varían según la tarea, los materiales, la confianza, el acompañamiento y el momento del desarrollo. En consecuencia, la principal contribución de este marco no consiste en determinar qué tipo de inteligencia "posee" cada estudiante, sino en recordar al docente que una misma experiencia puede abrirse a múltiples formas de comprensión, expresión y participación.

Esta precaución también se aplica a los estilos de trabajo. La propuesta de Prieto et al. (2002), representada en la Tabla 2, resulta útil para registrar matices como participación, persistencia, confianza, atención, reflexión e interacción. Sin embargo, estas manifestaciones deben interpretarse como respuestas situadas. Un niño puede actuar de forma diferente frente a una canción, una narración, una actividad gráfica o una experiencia naturalista. La observación docente adquiere valor cuando se desarrolla durante distintos momentos, evita conclusiones definitivas y conduce a ajustes concretos en la organización pedagógica.

Los centros de aprendizaje favorecen esta observación porque desplazan el énfasis desde el resultado final hacia el proceso. El docente puede apreciar cómo el niño inicia la tarea, solicita ayuda, transforma una estrategia, comparte materiales, explica una decisión o transfiere lo aprendido. Esta información permite modificar la duración, el nivel de desafío, el agrupamiento o los recursos, fortaleciendo una evaluación formativa acorde con la heterogeneidad del aula.

Juego, música y pertinencia cultural

Los resultados confirman que el juego debe ocupar una posición central en los ambientes de educación inicial. Su función no se limita a entretener ni a preparar al niño para una actividad posterior considerada más importante. A través del juego físico, simbólico, representacional, social y con objetos, los niños exploran posibilidades, ensayan roles, resuelven problemas y regulan progresivamente su participación (Whitebread y Sitabkhan, 2022).

La actividad lúdica también permite integrar planificación y apertura. El maestro diseña el ambiente,

selecciona materiales y propone retos, pero deja espacio para que los participantes modifiquen la secuencia, formulen nuevas posibilidades y construyan significados. Esta combinación evita dos extremos: la actividad completamente dirigida, que limita la iniciativa, y la disposición de materiales sin propósito pedagógico, que dificulta la observación y el seguimiento. El aprendizaje lúdico adquiere así una dimensión transformadora al relacionar motivación, creatividad y experiencia (Rice, 2009).

La música amplía estas posibilidades al conectar escucha, ritmo, movimiento, lenguaje, coordinación, memoria y expresión emocional. Su fuerza pedagógica se encuentra en la capacidad de articular procesos que a menudo se trabajan por separado. Cantar, seguir una secuencia rítmica o representar corporalmente una canción exige escuchar, anticipar, coordinar acciones y atender a los demás. Estas experiencias pueden favorecer la participación y la convivencia, sin reducir la música a un recurso auxiliar para enseñar otros contenidos (Díaz et al., 2014; Reynoso, 2010).

Además, la utilización de canciones, relatos y personajes vinculados con el entorno fortalece la pertinencia cultural. Los materiales incluidos en los centros propuestos —entre ellos piezas del repertorio venezolano y relatos que integran animales, espacios y expresiones reconocibles— permiten establecer conexiones entre aula, familia y comunidad. La cultura no aparece entonces como un adorno temático, sino como un componente que organiza significados, activas memorias y facilita el reconocimiento del niño dentro de la experiencia educativa.

Esta contextualización debe conservar un carácter flexible. Las canciones, relatos y referentes incluidos en las Figuras 1, 2 y 3 pueden sustituirse por contenidos propios de otras regiones o comunidades, siempre que se mantengan el propósito pedagógico y la estructura participativa. La transferibilidad de los centros no depende de reproducir exactamente sus materiales, sino de adaptar sus principios al entorno cultural de los participantes.

Integración tecnológica: posibilidades y límites

La presencia de las tecnologías en la vida cotidiana infantil plantea oportunidades, pero también exige decisiones pedagógicas cuidadosas. El contacto temprano con dispositivos no implica que los niños posean competencias digitales innatas ni que toda interacción tecnológica sea educativa. Las experiencias familiares son heterogéneas y dependen de las condiciones de acceso, los contenidos, la mediación adulta y las prácticas del hogar (Plowman et al., 2012).

Los resultados respaldan el concepto de interacción guiada propuesto por Plowman y Stephen (2007). En educación inicial, la función del adulto no se limita a controlar el tiempo de exposición o resolver dificultades técnicas. Comprende seleccionar los contenidos, explicar el propósito, acompañar la experiencia, formular preguntas y relacionar lo observado en la pantalla con acciones concretas. Esta orientación permite transformar un recurso digital en parte de una secuencia más amplia que incluye conversación, movimiento, manipulación, dibujo o dramatización.

La integración de TIC y TAC requiere, por tanto, competencias tecnopedagógicas. El dominio instrumental de una aplicación no garantiza que el docente pueda convertirla en un recurso de aprendizaje. Es necesario relacionar sus funciones con los objetivos, anticipar dificultades, evaluar la pertinencia del contenido y disponer de alternativas cuando la tecnología falla o no se encuentra disponible (Enríquez, 2012; Lozano, 2011; Pinto et al., 2016, 2017).

La duración de la interacción constituye un criterio importante, pero no suficiente. Los efectos de los medios digitales no pueden interpretarse únicamente mediante el número de minutos de exposición. También deben considerarse el tipo de contenido, el acompañamiento, el grado de participación, la edad, el contexto y las experiencias que pudieran estar siendo desplazadas (Hutton et al., 2020; Orben, 2022). Una actividad digital breve, compartida y vinculada con una producción posterior difiere de una interacción prolongada, aislada y centrada en el consumo pasivo.

La realidad aumentada ilustra esta necesidad de equilibrio. Su capacidad para superponer elementos virtuales sobre el entorno físico puede enriquecer la observación de personajes, objetos o secuencias (Hollerer y Schmalstieg, 2016; Aydogdy y Kelpsiene, 2021). Sin embargo, su atractivo visual no garantiza por sí mismo aprendizaje ni participación profunda. Cuando se utiliza sin propósito claro, puede desviar la atención hacia el efecto tecnológico y alejarla del contenido.

En las Figuras 1 y 2, la realidad aumentada y las imágenes digitales se integran como momentos breves dentro de experiencias que continúan mediante canto, movimiento, narración, clasificación o representación gráfica. Esta secuencia busca evitar que la pantalla se convierta en el centro de la actividad. La tecnología se justifica cuando amplía una experiencia y permite formular nuevas preguntas; pierde sentido cuando reemplaza el contacto con objetos, personas y entornos reales.

También deben considerarse la equidad y la accesibilidad. No todos los centros disponen de conectividad, tabletas o aplicaciones, y no todos los niños pueden interactuar con esos recursos del mismo modo. Por ello, cada actividad tecnológica debe contar con una alternativa no digital que preserve el objetivo pedagógico. La calidad de un ambiente enriquecido no debe depender de la adquisición de equipos, sino de la capacidad para organizar experiencias significativas con los recursos disponibles.

Implicaciones pedagógicas

Para los docentes, los resultados destacan la necesidad de asumir un papel simultáneo de diseñador, mediador y observador. El enriquecimiento del ambiente exige conocer al grupo, anticipar formas diversas de participación y modificar las propuestas a partir de lo observado. Esto requiere formación en desarrollo infantil, juego, expresión artística, evaluación formativa y selección crítica de tecnologías.

Para las familias, los centros ofrecen oportunidades de participación mediante la incorporación de canciones, relatos, objetos, experiencias y conocimientos comunitarios. La colaboración familiar puede contribuir a contextualizar los materiales y establecer continuidad entre hogar y escuela, sin trasladar a las familias la responsabilidad principal del diseño pedagógico.

Para las instituciones, la implementación de ambientes enriquecidos demanda condiciones organizativas. Estas comprenden tiempos para la planificación, disponibilidad de materiales, apoyo a la formación docente, protocolos de seguridad, protección de datos y criterios para seleccionar aplicaciones o contenidos. También requiere evitar que la innovación se mida por la cantidad de dispositivos adquiridos. Un ambiente puede ser pedagógicamente rico con recursos sencillos cuando ofrece relaciones seguras, experiencias relevantes y oportunidades reales de participación.

Limitaciones y líneas futuras

La principal limitación de este trabajo se relaciona con su carácter narrativo. La revisión permite integrar fuentes teóricas, empíricas, institucionales y culturales, pero no pretende agotar toda la literatura disponible ni estimar cuantitativamente la eficacia de los ambientes o centros examinados. La diversidad de los documentos también dificulta comparar directamente sus resultados y niveles de evidencia.

Una segunda limitación corresponde a la amplitud conceptual del objeto de estudio. Los términos ambientes enriquecido, centro de aprendizaje, estilo de trabajo, competencia digital y aprendizaje multimodal no siempre se utilizan con el mismo significado. Esta heterogeneidad exige prudencia al establecer relaciones entre estudios y limita la formulación de conclusiones universales.

Asimismo, los centros representados en las Figuras 1, 2 y 3 no han sido evaluados mediante implementación sistemática. Por ello, no puede afirmarse todavía que produzcan efectos específicos sobre la atención, la autorregulación, la creatividad, el desarrollo lingüístico o cualquier otra dimensión. Su valor actual es conceptual y propositivo.

Las investigaciones futuras deberían desarrollar procesos de validación por expertos y estudios piloto en aulas de educación inicial. Resultaría pertinente examinar la comprensión de las consignas, la viabilidad de los tiempos, la accesibilidad de los materiales, las formas de participación infantil y la percepción de docentes y familias. También convendría comparar versiones con y sin mediación tecnológica, analizar la fidelidad de implementación y observar cómo se adaptan los centros a contextos culturales y socioeconómicos diferentes.

En síntesis, los hallazgos sugieren que el enriquecimiento pedagógico no depende de incrementar indiscriminadamente los estímulos, sino de articular con intención el juego, la cultura, los vínculos, la expresión artística, la exploración y la tecnología, considerado el entorno. Los centros de aprendizaje ofrecen una vía para organizar esa articulación, siempre que permanezcan abiertos a la observación, la adaptación y la evaluación crítica.

CONCLUSIONES

Los ambientes de aprendizaje enriquecidos en educación inicial se configuran como contextos intencionalmente organizados, seguros, flexibles y culturalmente significativos, en los que convergen relaciones afectivas, materiales, juego, música, exploración, movimiento y mediación docente. Su riqueza no depende de acumular recursos o estímulos, sino de articularlos de acuerdo con el desarrollo, los intereses y las condiciones de vida del preescolar. En esta construcción participan también la familia y la comunidad, cuyos saberes y referentes contribuyen a relacionar la experiencia escolar con la vida cotidiana.

Los centros de aprendizaje constituyen una estrategia pertinente para concretar estos principios mediante actividades diversificadas, individuales y colaborativas. La perspectiva de las inteligencias múltiples puede orientar esa diversificación siempre que no se utilice para clasificar rígidamente a los niños. Asimismo, los estilos de trabajo ofrecen referentes para una observación formativa que permita adaptar tiempos, materiales, niveles de apoyo y formas de participación. En este marco, el juego y la música ocupan una función central, mientras que las tecnologías, incluida la realidad aumentada, deben incorporarse de manera breve, guiada y complementaria, sin desplazar la interacción social ni la experiencia corporal y sensorial.

Los tres centros propuestos traducen la síntesis conceptual en prototipos pedagógicos culturalmente contextualizados y susceptibles de adaptación. Su contribución principal consiste en mostrar una posible articulación entre aprendizaje lúdico, expresión artística, observación del entorno y mediación tecnológica. No obstante, requieren validación por expertos, implementación piloto y evaluación en aulas reales antes de atribuirles efectos específicos sobre el aprendizaje o el desarrollo infantil.

REFERENCIAS

Acuña, D., Bastidas, K., Acosta, M., & Espin, J. (2025). Neuroplasticidad y ambientes de aprendizaje enriquecidos: Implicaciones para la educación en contextos vulnerables. *Reincisol, 4*(8), 552–579. https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(8)552-579

Adlerstein, C., & Cortazar, A. (2022). Creación de entornos educativos para la primera infancia que promuevan el aprendizaje inicial. En M. Bendini & A. E. Devercelli (Eds.), *Aprendizaje inicial de calidad: Alimentando el potencial de los niños y niñas* (pp. 1–4). Banco Mundial. https://www.worldbank.org

Armstrong, T. (2017). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores* (R. Diéguez, Trad.; 2.ª ed.). Paidós. (Obra original publicada en 2000).

Armstrong, T. (2018). *Multiple intelligences in the classroom* (4th ed.). ASCD.

Arrunango Grupo Vocal. (2021, 6 de agosto). *Arrunango Grupo Vocal–El periquito–Modesta Bor* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=9J38UTNUtHI

Arvelo Torrealba, A. (Recop.), & Suárez, R. (Arr.). (s. f.). *La puerca* [Canción]. Folklore venezolano.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.

Aydoğdu, F., & Kelpšiene, M. (2021). Uses of augmented reality in preschool education. *International Technology and Education Journal, 5*(1), 11–20. http://itejournal.com/

Baethge, C., Goldbeck-Wood, S., & Mertens, S. (2019). SANRA—A scale for the quality assessment of narrative review articles. *Research Integrity and Peer Review, 4*, Artículo 5. https://doi.org/10.1186/s41073-019-0064-8

Bor, M. (Arr.). (2021). *El periquito: Tradicional venezolano* [Partitura] (A. Nones & L. Sánchez Bor, Eds.). Ediciones ARE; Fundación Modesta Bor. https://edicionesare.wordpress.com

Cambridge Assessment International Education. (2019). *Metacognición*. Cambridge Assessment International Education.

Cardoso, M. (2022). Las inteligencias múltiples y su impacto en la educación inicial. *Revista Neuronum, 8*(3), 107–110. https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/420

Castro, V., & Vega, J. (2022). Las inteligencias múltiples en los entornos digitales de la Unidad Educativa Fiscomisional "Sathya Sai". *Revista Educare, 26*(Número extraordinario). https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iextraordinario.1664

Depaepe, M., Simon, F., & Van Gorp, A. (2022). *Ovide Decroly (1871–1932): Une approche atypique?* (Vol. 4). The Theory and History of Education International Research Group. http://hdl.handle.net/1854/LU-8766678

Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación* (J. Sáenz Obregón, Ed. y estudio preliminar; L. Luzuriaga, Trad.; 2.ª ed.). Biblioteca Nueva. (Obra original publicada en 1938).

Díaz, F., & Hernández, R. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill. https://surl.li/bnxfer

Díaz, M., Morales, R., & Díaz, W. (2014). La música como recurso pedagógico en la edad preescolar. *Infancias Imágenes, 13*(1), 102–108. https://doi.org/10.14483/16579089.5455

Docente Pro. (2023, 17 de octubre). *Realidad aumentada en tus clases: Quiver Vision tutorial* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=2YDBXSNgHvo

Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*. National Research Council Canada. https://www.downes.ca/files/Connectivism-and-Connective-Knowledge.pdf

eCampusOntario. (s. f.). Advantages and disadvantages of using augmented reality in the classroom. En *Enhancing education with augmented reality: An introductory guide*. Pressbooks. https://ecampusontario.pressbooks.pub/enhancingeducationwithaugmentedreality/chapter/5-advantages-and-disadvantages-of-using-augmented-reality-in-the-classroom/

Enríquez, S. (2012). *Luego de las TIC, las TAC*. II Jornadas Nacionales de TIC e Innovación en el Aula. http://hdl.handle.net/10915/26514

Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing, 24*(4), 230–235. https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329

Ferrándiz, C., Prieto, M., Bermejo, M., & Ferrando, M. (2006). Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples. *Revista Española de Pedagogía, 64*(233), 5–20. https://doi.org/10.22550/2174-0909.3761

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.

Green, B. N., Johnson, C. D., & Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: Secrets of the trade. Journal of Chiropractic Medicine, 5(3), 101–117. https://doi.org/10.1016/S0899-3467(07)60142-6

Grosso, J. (s. f.). El mono Pepito y el oso Pipón. En *Antología de poesía infantil*.

Höllerer, T., & Schmalstieg, D. (2016, 10 de junio). Introduction to augmented reality. En *Augmented reality: Principles and practice*. InformIT. https://www.informit.com/articles/article.aspx?p=2516729&seqNum=2

Hutton, J. S., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2020). Associations between screen-based media use and brain white matter integrity in preschool-aged children. *JAMA Pediatrics, 174*(1), Artículo e193869. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3869

Ibáñez-Cubillas, P. (2022). Factores neurodidácticos de la enseñanza basada en TIC: Aportes para la formación docente. *Texto Livre, 15*, Artículo e41617. https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.41617

ICTE Solutions Australia. (s. f.). *How augmented reality in early childhood education can benefit learning?* https://www.ictesolutions.com.au/blog/how-augmented-reality-in-early-childhood-education-can-benefit-learning/

Kontkanen, S., Pöntinen, S., Kewalramani, S., Veresov, N., & Havu-Nuutinen, S. (2023). Children's digital competence in early childhood education: A comparative analysis of curricula. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 19*(1), Artículo em2215. https://doi.org/10.29333/ejmste/12798

Lake, B. M., Ullman, T. D., Tenenbaum, J. B., & Gershman, S. J. (2017). Building machines that learn and think like people. *Behavioral and Brain Sciences, 40*, Artículo e253. https://doi.org/10.1017/S0140525X16001837

LeBlanc, M. (2012, junio). *Friedrich Froebel: His life and influence on education*. Community Playthings. https://www.communityplaythings.co.uk/learning-library/articles/friedrich-froebel

León, O., Alfonso, G., Romero, J., Bravo-Osorio, F., & López, H. (2018). *Fundamento conceptual: Ambientes de aprendizaje*. Proyecto ACACIA. https://acacia.red/udfjc/

Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: Tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI, 5*, 45–47. https://thinkepi.scimagoepi.com/index.php/ThinkEPI/es/article/view/30465/16032

Mantilla, A., & Edwards, S. (2019). Digital technology use by and with young children: A systematic review for the statement on young children and digital technologies. *Australasian Journal of Early Childhood, 44*(2), 182–195. https://doi.org/10.1177/1836939119832744

Martínez-Agut, M., & Ramos, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: Experiencia en la formación de educadores infantiles. En *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación* (pp. 139–151). Universitat de Vic–Universitat Central de Catalunya. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5207311

Montessori, M. (1912). *The Montessori method: Scientific pedagogy as applied to child education in "The Children's Houses"* (A. E. George, Trad.; 2nd ed.). Frederick A. Stokes Company.

Orben, A. (2022). Digital diet: A 21st century approach to understanding digital technologies and development. *Infant and Child Development, 31*(1), Artículo e2228. https://doi.org/10.1002/icd.2228

Piaget, J. (1982). Introducción. En *La formación del símbolo en el niño* (pp. 7–13, 20–38). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1946).

Pinto, A., Cortés, O., & Alfaro, C. (2017). Hacia la transformación de la práctica docente: Modelo espiral de competencias TICTACTEP. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 51*, 37–51. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.03

Pinto, A., Díaz, J., & Alfaro, C. (2016). Modelo espiral de competencias docentes TICTACTEP aplicado al desarrollo de competencias digitales. *Hekademos: Revista Educativa Digital, 19*, 39–48. https://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/19/04.pdf

Plowman, L., & Stephen, C. (2007). Guided interaction in pre-school settings. *Journal of Computer Assisted Learning, 23*(1), 14–26. https://www.academia.edu/1134230/2007_Guided_interaction_in_pre_school_settings

Plowman, L., Stephen, C., Stevenson, O., & McPake, J. (2012). Preschool children's learning with technology at home. *Computers & Education, 59*(1), 30–37. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.11.014

Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales* (Cuadernos SEK 2.0, Vol. 1). Institución Educativa SEK; Distribuidora SEK. https://www.sek.es

Prieto, M., Navarro, J., Villa, E., Ferrándiz, C., & Ballester, P. (2002). Estilos de trabajo e inteligencias múltiples. *XXI. Revista de Educación, 4*, 107–118. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309701

Quinteto Contrapunto-Tema. (2016, 13 de mayo). *La puerca* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=tRrml1UMTnk

Reynoso, K. (2010). La educación musical y su impacto en el desarrollo. *Revista de Educación y Desarrollo, 12*, 53–60. http://www.cucs.udg.mx

Rice, L. (2009). Playful learning. *Journal for Education in the Built Environment, 4*(2), 94–108. https://doi.org/10.11120/jebe.2009.04020094

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age.* elearnspace. http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Spelke, E., & Shutts, K. (2022). Aprendizaje en los primeros años: Bases sólidas para el aprendizaje a lo largo de la vida. En M. Bendini & A. E. Devercelli (Eds.), *Aprendizaje inicial de calidad: Alimentando el potencial de los niños y niñas* (pp. 2–5). Banco Mundial. https://www.worldbank.org

Vallejo, R. (2002). Anna Freud, una vida dedicada al conocimiento y a la ayuda psicológica del niño. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 81*, 65–78. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0211-57352002000100006&script=sci_arttext

Vargas-Tipula, W., Zavala-Cáceres, E., & Zúñiga-Aparicio, P. (2024). Estrategias para el aprendizaje desde la neurociencia: Revisión sistemática. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 9*(Supl. 1), 97–114. https://doi.org/10.35381/r.k.v9i1.3556

Vázquez, A. (2015). El mito del nativo digital: Repensando el paradigma prenskyano. *Entretextos, 7*(19), 1–11. https://doi.org/10.59057/iberoleon.20075316.201519494

Vistín-Guerrero, C., Iza-Chungandro, M., García-Ferrín, N., & Pérez-Baldeón, N. (2025). Neuroeducación y plasticidad cerebral: Revisión narrativa de sus bases conceptuales para el diseño de estrategias pedagógicas innovadoras. *593 Digital Publisher CEIT, 10*(5), 20–35. https://doi.org/10.33386/593dp.2025.5.3496

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning, 4*, 63–85. https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1

Whitebread, D., & Sitabkhan, Y. (2022). Pedagogía y contenido de planes de estudio: Desarrollo de habilidades y conocimientos fundamentales. En M. Bendini & A. E. Devercelli (Eds.), *Aprendizaje inicial de calidad: Alimentando el potencial de los niños y niñas* (pp. 2–4). Banco Mundial. https://www.worldbank.org

Yelland, N., & Arvanitis, E. (2018). Transformative pedagogies in early childhood education. *Global Studies of Childhood, 8*(2), 111–113. https://doi.org/10.1177/2043610617734979

CONFLICTO DE INTERÉS

Ninguno.

FINANCIAMIENTO

El artículo no tiene financiamiento

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD AUTORAL

Livis Moreno: conceptualización, revisión sistémica, análisis formal, redacción formal.

Eliezer Sojo-Milano: conceptualización, revisión sistémica, análisis formal, redacción formal.

Mayira Sojo-Milano: revisión sistémica, análisis formal, redacción formal formateador del texto.

Tabla 2.
Estilos de trabajo según Prieto et al. (2002).

Estilos de trabajo	
Se implica fácilmente en la actividad: es responsable, atiende y se adapta al formato y al contenido de la actividad.	**Se implica poco en la actividad:** manifiesta poca disposición para estructurar la tarea, puede requerir algún tipo de halago por parte del profesor para iniciar el trabajo
Seguro de sí mismo: muestra facilidad y habilidad para manejar los materiales. Es activo, ofrece respuestas y opiniones con cierta seguridad.	**Indeciso:** muestra inseguridad en el uso de los materiales, incluso después de las explicaciones del profesor, se resiste y abandona la tarea, necesita el refuerzo inmediato.
Alegre/juguetón: le encantan los materiales y las actividades, los usa con facilidad y ofrece comentarios espontáneos cuando trabaja.	**Serio:** se centra en la actividad y utiliza los materiales solo porque le sirven para realizarla.
Atento: se centra en la actividad y en el uso de los materiales, puede seguir trabajando aún habiendo distracciones y ruido a su alrededor.	**Distraído:** tiene dificultad para centrarse en la actividad y cualquier ruido le distrae.
Persistente: se implica en la actividad, responde con desafío a las tareas complejas y novedosas.	**Inconstante:** tiene dificultad para implicarse en la tarea, suele ceder el turno de palabra rápidamente a su compañero.
Reflexivo: suele evaluar su propio trabajo, valorando positiva y negativamente sus realizaciones.	**Impulsivo:** trabaja demasiado deprisa y, por tanto, sus tareas no están bien acabadas.
Rápido: suele acabar pronto sus tareas e inmediatamente se implica en otra actividad.	**Lento:** necesita tiempo para preparar y realizar su trabajo, suele hacerlo lenta y metódicamente.
Conversador: le gusta hablar con el profesor.	**No conversador:** es el niño que apenas habla mientras trabaja, solo toma la palabra cuando la actividad lo exige.

Nota: Adaptado de Prieto et al., 2002. En: Estilos de trabajo e inteligencias múltiples.