

EDUCACIÓN PARVULARIA

FUNDAMENTOS, DESARROLLO
INFANTIL Y PRÁCTICA PROFESIONAL



FRANCISCO REINALDO VILLAO VILLACRÉS • ÁLVARO DIEGO ESPINOZA BURGOS
ZILA ISABEL ESTEVES FAJARDO • NORMA NARCISA GARCÉS GARCÉS
SARA ELIZABETH CEDEÑO DOMÍNGUEZ • DANIELA NATHALY VALDIVIESO ESCOBAR
ESTRELLA ZORAIDA SUÁREZ RODRÍGUEZ • CARMEN DOLORES JAIME NEGRETE
CARMEN DEL ROCÍO JIMÉNEZ CASCANTE



EDITORIAL **HOPKINGS**

Publicamos ideas, creamos legados.





Créditos editoriales

© Francisco Reinaldo Villao Villacrés
© Álvaro Diego Espinoza Burgos
© Zila Isabel Esteves Fajardo
© Norma Narcisa Garcés Garcés
© Sara Elizabeth Cedeño Domínguez
© Daniela Nathaly Valdivieso Escobar
© Estrella Zoraida Suárez Rodríguez
© Carmen Dolores Jaime Negrete
© Carmen del Rocío Jiménez Cascante

© Editorial Hopkings, 2025
Guayaquil, Ecuador
<https://editorialhopkings.com/>
Primera edición: julio 2026
ISBN: 978-9942-7473-3-4
Distribución online
📖 Acceso abierto

Diseño y maquetación:
Lcda. Katiuska Aguirre Aguirre
Coeditor de la editorial:
Msc. Angélica Rosario Espinoza Llanos



ÍNDICE

UNIDAD 1 Fundamentos y Rol del Auxiliar.....18

- Introducción a la Educación Parvularia 19
- Conceptos básicos y evolución de la educación parvularia23
- Importancia y beneficios de la escolarización temprana.29
- Perfil, Ética y Funciones del Auxiliar36
- Rol, funciones y responsabilidades en el aula.....45
- Competencias clave y habilidades blandas del educador50
- Puericultura y Cuidado Infantil.....57
- Principios básicos de cuidado y bienestar físico.....59
- Técnicas de alimentación, higiene y descanso62
- Prevención de enfermedades y primeros auxilios básicos.....65

UNIDAD 2 Desarrollo Integral en la Primera Infancia70

- Desarrollo Integral en la Primera Infancia 71
- Etapas del Desarrollo Infantil (2 a 6 años).....73
- Desarrollo físico, motor y psicomotriz81
- Desarrollo cognitivo y teorías principales89
- Desarrollo socioemocional y formación de la personalidad ...98
- Lenguaje y Comunicación..... 102
- Etapas del desarrollo del lenguaje oral y gestual 108
- Autonomía y Hábitos de Independencia..... 113
- Promoción de la autonomía infantil 118
- Formación de hábitos y rutinas diarias 122

UNIDAD 3 Inclusión, Diversidad y Bienestar127

- Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad128
- Detección de necesidades educativas diversas.....134
- Adaptaciones curriculares básicas y respeto a la interculturalidad137
- Seguridad y Prevención de Riesgos.....141
- Protocolos de protección y seguridad en entornos educativos145
- Identificación de riesgos y atención en contextos de vulnerabilidad151
- La Tríada Educativa: Escuela, Familia y Comunidad155
- Relación familia-escuela y estrategias de acompañamiento emocional159

UNIDAD 4 Planificación, Diseño Curricular y Recursos Didácticos..... 164

- Fundamentos de la Planificación Educativa165
- Secuenciación de actividades y organización del tiempo172
- El Juego como Metodología (Actividades Lúdicas).....176
- Teoría y beneficios del juego en el aprendizaje180
- Diseño de juegos, rondas y canciones para el desarrollo integral183
- Diseño y Selección de Material Didáctico188
- Criterios para la elaboración de materiales integrales191
- Uso de recursos tradicionales vs herramientas tecnológicas 197

UNIDAD 5 Intervención y Control en el Aula.....204

- Implementación de Estrategias Didácticas205
- Adaptación de estrategias según la edad y los ritmos de aprendizaje.....210
- Integración de áreas de aprendizaje: artística, musical y lógica216
- Manejo de Conducta y Convivencia223
- Establecimiento de límites y pautas para una convivencia positiva231
- Técnicas de resolución de conflictos y de comunicación asertiva con niños239
- Organización del Ambiente de Aprendizaje245
- Distribución funcional del espacio educativo y de los rincones de aprendizaje250

UNIDAD 6 Gestión y Evaluación integral.....260

- Técnicas e Instrumentos de Observación en el aula261
- Instrumentos de observación y registro de comportamientos269
- Evaluación y Retroalimentación Pedagógica Integral281
- Tipos de evaluación y seguimiento del progreso infantil291
- Análisis de resultados y retroalimentación pedagógica.....303
- Gestión Pedagógica y Mejora Continua315
- Estrategias de mejora continua para fortalecer la calidad educativa.....320

- Ajustes pedagógicos para mejorar la calidad del proceso de enseñanza325
- Criterios para seleccionar instrumentos de evaluación.....332

Bibliografía.....334

Autores.....346

PRÓLOGO

La educación parvularia tiene un rol relevante en el desarrollo humano, puesto que a lo largo de los primeros años de vida se configuran los fundamentos del pensamiento, del lenguaje, de la autonomía, de la convivencia, de la identidad y de la seguridad emocional. Es una etapa en la que cada experiencia cotidiana puede transformarse en una posibilidad de aprendizaje: jugar, conversar, cantar una canción, ejecutar una rutina de higiene, realizar una actividad artística o bien, establecer una comunicación con los demás, son posibilidades que permiten al niño explorar el entorno que le rodea, expresar sus sentimientos y favorecer sus capacidades.

La preparación de aquellas personas que acompañan el proceso de primera infancia requiere de un bagaje pedagógico, de una sensibilidad, de un sentido de la responsabilidad ético y de una capacidad de observación. El educador y la persona auxiliar

de párvulos forman parte de la creación de ambientes seguros, afectivos, inclusivos y estimulantes, donde cada niño o niña es capaz de aprender y desarrollarse en función de sus características, de sus intereses, de sus necesidades y de sus ritmos.

La tarea que desempeñan no se limita ni a ofrecer cuidado físico ni a organizar y mantener el aula en condiciones adecuadas para el aprendizaje, sino que también va mucho más allá de estas dimensiones. Esta actividad incluye el acompañamiento emocional, el aprendizaje y la construcción de hábitos, la movilidad y el desarrollo de la propia autonomía de los niños y niñas, el apoyo cotidiano para la construcción del conocimiento y la experiencia de los aspectos formativos de todo proceso educativo.

La obra Educación Parvularia: fundamentos, desarrollo infantil y práctica profesional ha sido pensada en relación a ser una herramienta de formación tanto para los niños y niñas, como para los y las ayudantes, educadores de párvulos, educadoras de

párvulos y para las demás presencias que tienen que ver con la atención de los niños y niñas. Porque articula los conocimientos técnicos y teóricos del enfoque con orientaciones prácticas, ya que educar, cuidar y proteger son aspectos que no se pueden disociar en el propio ejercicio profesional. Es decir, el niño y niña es el sujeto que va aprendiendo a través de la actividad, el juego, el movimiento, la exploración, la comunicación, la interacción social, etc.

Una de las principales contribuciones del libro radica en su mirada inclusiva y respetuosa de la diversidad. En las aulas conviven niños y niñas con diferentes realidades familiares, culturales, lingüísticas y sociales. También presentan distintas formas y ritmos de aprendizaje. Estas diferencias pueden manifestarse en avances desiguales, dificultades o errores propios del proceso educativo. Por ello, la práctica pedagógica debe ser flexible y ofrecer diversas maneras de participar, comunicarse y aprender. La atención a la diversidad no consiste únicamente en

integrar físicamente al niño dentro del aula. También implica eliminar barreras, proporcionar apoyos adecuados y crear condiciones que le permitan sentirse reconocido, valorado y capaz de avanzar.

El libro también subraya la importancia de la seguridad y la protección integral. El educador tiene que ser capaz de prevenir, de ensayar la manera más segura de organizar el espacio, de observar signos de atención, de poder aplicar protocolos institucionales, etc. Un entorno seguro no es únicamente el que previene accidentes, sino el que también tutela la dignidad, la intimidad y la estabilidad emocional del niño. La buena relación, la comunicación adecuada y la atención pronto son condiciones necesarias para el bienestar infantil.

El juego es una pieza fundamental en esta propuesta, ya que es la manera natural que tienen los niños de descubrir el mundo, elaborar conocimiento, desarrollar el lenguaje, expresar

emociones y aprender a convivir. Junto al juego, la planificación, los recursos didácticos y la organización del ambiente permiten la elaboración de experiencias con un telos pedagógico, sin convertir la educación inicial en una escolarización rígida o anticipada. La enseñanza ha de mantener la curiosidad, la creatividad y el deseo de aprender de la infancia.

La participación de la familia y de la comunidad cierra este paradigma educativo. La familia aporta conocimientos sobre la historia, las rutinas, los hábitos y las necesidades del niño; la institución. Organiza experiencias pedagógicas: la comunidad aporta cultura, identidad y redes de ayuda. Cuando todos estos actores hacen acuerdo, se parcela la continuidad del aprendizaje y se establecen mejores condiciones para el desarrollo de la infancia.

Este libro invita a la reflexión sobre la responsabilidad de acompañar los primeros años de vida. Cada palabra, gesto, actividad y elección del adulto puede quedar inscrita como una

huella significativa, relativa a la manera en que el niño se ve, se relaciona y aprende. Por tanto, la educación parvularia necesita profesionales preparados, sensibles e implicados con la construcción de los espacios y del acompañamiento para que la infancia pueda crecer, jugar, participar y desenvolverse de una manera segura, respetuosa y digna.

INTRODUCCIÓN

La educación parvularia es una etapa muy importante en la educación integral de los niños y las niñas, en la medida en que en la primera infancia se establecen capacidades básicas asociadas al lenguaje, a la función del pensamiento, a la motricidad, a la autonomía, a la convivencia y a la expresión emocional. En esta etapa el aprendizaje se va construyendo en el juego, en la exploración, en la relación con los otros y en las vivencias cotidianas que favorecen el descubrimiento del entorno, razón por la cual la educación inicial no puede ser entendida como la preparación para la escolaridad, sino como un momento de identidad propia que busca el bienestar, la protección y el desarrollo de la infancia.

El acompañamiento educativo en esta etapa supone mucha sensibilidad, mucha responsabilidad y un buen conocimiento del desarrollo infantil. Tanto el educador como el educador del primer

ciclo de educación parvularia desempeñan una importante labor en la generación de un ambiente seguro, afectuoso, organizado e inclusor, donde cada niño y niña puede aprender en función de sus características, necesidades y ritmos. Su tarea tiene que ver con: la observación, el cuidado, la orientación de rutinas, la organización de materiales, el acompañamiento de las actividades y la promoción de relaciones en el aula que respeten la identidad del otro. Cada gesto, palabra y acción del adulto puede impactar en la seguridad emocional, la autoestima y la apertura del niño a realizar aprendizajes.

La diferencia es también una propiedad del aprendizaje en la educación parvularia. Los niños y las niñas provienen de diversos contextos familiares, culturales y sociales, y presentan diferentes formas de comunicarse, participar y comprender el mundo. Por lo tanto, la práctica pedagógica debe ser flexible y ofrecer distintas oportunidades para aprender: sin comparaciones, sin rótulos, sin exigir condiciones igualitarias. Ser inclusivo

implica contemplar la diversidad, eliminar los obstáculos y proporcionar los apoyos que favorezcan asegurar la integración de todos en la experiencia educativa.

De la misma forma, la relación entre familia, escuela y comunidad es totalmente imprescindible para asegurar una atención integral; la familia nos ofrece información no sólo sobre la historia, los hábitos, las necesidades, sino también las particularidades del niño; la escuela orchestra las experiencias pedagógicas; la comunidad aporta su cultura, sus recursos y sus redes de apoyo. Cuando la familia, la escuela y la comunidad trabajan en conjunto, se favorece la continuidad del aprendizaje y el bienestar infantil.

Este libro se presenta como una propuesta de apoyo para la formación y la práctica en Educación Parvularia. Se presenta también como un compendio de fundamentos, orientaciones y estrategias que contribuyen a mejorar la comprensión del

desarrollo infantil y su acompañamiento de forma respetuosa, segura e inclusiva. Sus contenidos buscan estimular una concepción integral de la infancia, en la que el cuidado, el aprendizaje, la protección, el juego y la convivencia constituyen puntos de partida básicos para una educación de calidad.

UNIDAD

1 FUNDAMENTOS Y ROL DEL AUXILIAR



Introducción a la Educación Parvularia

La educación parvularia constituye una etapa fundamental dentro del proceso formativo de los niños, debido a que atiende los primeros años de vida, periodo en el que se establecen bases esenciales para el desarrollo físico, cognitivo, lingüístico, socioemocional y moral. Esta etapa no debe entenderse únicamente como una preparación para la educación básica, sino como un nivel educativo con identidad propia, orientado a favorecer el desarrollo integral mediante experiencias de juego, exploración, afecto, comunicación y convivencia.

La educación parvularia reconoce al niño como un sujeto activo, capaz de aprender con relación a su entorno, a los adultos y a otros niños y niñas. En este contexto, la educación parvularia ha ido adquiriendo un rol preponderante en el contexto latinoamericano porque se entienden los primeros años de vida como influyentes en el aprendizaje posterior. La educación parvularia colabora con el desarrollo humano de los niños y las niñas de 0 a 6 años, especialmente en la socialización, la motricidad, las condiciones de aprendizaje, las actividades lúdicas, la lateralidad, la percepción espacial y temporal, o el desarrollo psicomotor fino y grueso.

Esto permite comprender que la atención educativa temprana no se limita al cuidado, sino que tiene una función pedagógica decisiva. La educación de los primeros años debe dar cuenta de las particularidades no sólo del concepto de infancia, sino de los contenidos y circunstancias relevantes para la infancia. Los niños aprenden a través de la acción directa, la curiosidad, la imitación, la repetición, el lazo afectivo y la manipulación de objetos.

En educación parvularia, el ambiente de aprendizaje cumple una función pedagógica. El aula, los rincones, los materiales, la iluminación, la organización del tiempo y la disposición de los espacios influyen en la participación infantil. Un ambiente adecuado debe ser seguro, afectivo, accesible, flexible y estimulante. Entre los principios fundamentales de la metodología de educación inicial se encuentran el respeto por la individualidad del niño, el aprendizaje a través del juego, la participación infantil y la colaboración entre maestros, familias y comunidad. La relación entre familia y escuela es otro componente indispensable.

En la primera infancia, la familia es el primer espacio de cuidado, lenguaje, hábitos, afecto y socialización. La escuela amplía dichas vivencias, no reemplaza la función familiar. La

educación parvularia también juega un papel importante en la socialización. Al entrar el niño en el aula, va aprendiendo a convivir con los otros, a compartir el material, a esperar el turno, a resolver pequeños conflictos, a respetar normas, a participar en actividades; todo lo cual fortalece esas habilidades sociales que van a ser necesarias a lo largo de su vida.

El trabajo cooperativo con otros niños y personas cercanas va a hacer posible reforzar e integrar normas de conducta. Por lo que la convivencia no es un contenido aislado, sino una práctica de la vida cotidiana que se aprende precisamente a partir de situaciones que implican la interacción.

La función del educador en la educación parvularia es clave. Este profesional no solo se preocupa del niño sino que también lo observa, planifica, lo acompaña, lo estimula, organiza ambientes, dialoga con las familias y evalúa el desarrollo de los niños. Su trabajo requiere sensibilidad, conocimientos pedagógicos, conocimiento del desarrollo del niño y capacidad de adaptación de estrategias. En este nivel, enseñar no es sólo transmitir contenidos de forma estricta sino que es generar experiencias en las que el niño pueda explorar, descubrir, expresarse y construir aprendizajes tomando como referente su propio ritmo.

El auxiliar parvulario también puede asumir un rol fundamental en el aula. Su labor es la de ser un colaborador del docente de aula, acompañar las rutinas de seguridad, organizar los materiales y el espacio, observar las necesidades del alumnado, reforzar hábitos, atender las demandas de tipo emocional durante toda la jornada. No suplanta al docente de aula, pero su presencia contribuye a la atención cotidiana de los niños, particularmente en las actividades que tienen que ver con la higiene, la alimentación, el juego, el descanso, el desplazamiento y la convivencia. En educación parvularia se encuentran íntimamente ligados el cuidado y la pedagogía.

La educación parvularia debe ser inclusiva, lo que quiere decir que todos los niños y niñas, cualesquiera que sean sus condiciones personales, familiares, sociales, culturales, lingüísticas o de aprendizaje, deben tener verdaderas oportunidades de participar. La inclusión implica adaptar las actividades, tener recursos diferentes, respetar los ritmos de aprendizaje, no establecer comparaciones y crear ambientes donde cada niño y niña se sienta respetado y querido. En este sentido, la diversidad, en esta etapa, debe ser considerada como una característica natural del aula y no como un problema.

Desde una perspectiva pedagógica, la educación parvularia debe evitar la escolarización anticipada. La educación parvularia ayuda al infante pero no en el sentido de que sea la actividad de hacer ejercicios de lectura, escritura, cálculo antes de tiempo. A través de la oralidad, la motricidad fina, la motricidad gruesa, la autonomía, la atención, la convivencia, la curiosidad, los hábitos, el juego simbólico, y la seguridad emocional se va construyendo la preparación para el inicio de la vida escolar.

Conceptos básicos y evolución de la educación parvularia

Uno de los fundamentos de la educación parvularia es el desarrollo integral y este principio nos dice que el niño no aprende de manera fragmentada, sino que el desarrollo lo realiza de un modo articulado entre: cuerpo, pensamiento, lenguaje, emoción y relación social. Por ello, una actividad lúdica puede estimular al mismo tiempo la motricidad, la creatividad, la convivencia y el lenguaje.

Los estándares pedagógicos y disciplinarios para carreras de Pedagogía en Educación Parvularia plantean que los primeros

años de vida son impactados por experiencias sociales y culturales, y que la educación parvularia debe promover bienestar, oportunidades integrales de desarrollo y aprendizajes tempranos mediados por el juego (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025).

Un cambio que resulta muy importante es el cuidado educativo. En educación parvularia, al cuidar no nos referimos a cuidar físicamente al niño, sino que el cuidado es crear condiciones de bienestar, seguridad, afecto y respeto que favorezcan el aprendizaje. Alimentar, acompañar la higiene, organizar rutinas, contener emocionalmente, observar necesidades y prevenir riesgos son actividades que poseen valor pedagógico, ya que favorecen el desarrollo de autonomía, confianza y sentido de pertenencia en los niños. De tal forma que cuidado y educación no se darían uno sin el otro sino que forman parte de una misma experiencia formativa.

La educación parvularia también tiene su principio pedagógico en el juego. Jugar permite a los niños explorar el mundo, representar situaciones de la vida cotidiana, adquirir lenguaje, ejercer la imaginación, expresar emociones, resolver problemas, aprender reglas de socialización, etc. En este nivel, jugar no es una pausa en el aprendizaje, sino la forma natural de

aprender. El documento de estándares de educación parvularia recoge el juego como un elemento primordial en el desarrollo y aprendizaje integral de las niñas y niños, resaltando su importancia como experiencia humana, social y educativa.

Una parte constitutiva más de la educación de la primera infancia radica en la participación infantil. No desde el considerar a los niños como sujetos pasivos que se dejan cuidar o instruir, sino más bien son comprendidos como sujetos activos que observan, preguntan, deciden, expresan, exploran y construyen significados. Este modo de entender la participación infantil implica que el aula parvularia tiene que permitir que los niños logren elegir entre materiales, participar en juegos, expresar sus ideas, asumir pequeñas responsabilidades, dialogar y resolver situaciones propias de su edad, exigencias que la participación ira fortaleciendo. La participación va a fortalecer la autonomía y permite que los niños vayan desarrollando la seguridad en sus capacidades.

La educación parvularia también tiene que ver con la perspectiva de derechos. Esta perspectiva está concentrada en el reconocimiento por parte de los niños del derecho a la educación, al cuidado, a la protección, al juego, a la participación, a la identidad, a la inclusión y al bienestar. Desde aquí, la educación

de la primera infancia no puede ser entendida como un servicio cualquiera o asistencial, sino como una responsabilidad social y pedagógica.

Los estándares de formación inicial para educación parvularia van incorporando fundamentos como la perspectiva de derechos, inclusión, ciudadanía, sostenibilidad, trabajo colaborativo con familias y ambientes de aprendizaje integrales, evidenciando un modo más amplio y actual de ver el nivel (Gonzalez & Carrillo, 2024).

La evolución también se verifica en la identidad profesional de la educadora de párvulos. Mendoza & otros (2025), señalan que la identidad profesional de los futuros educadores de primera infancia se construye durante la formación inicial docente y está influenciada por los valores, actitudes, experiencias y modelos pedagógicos que transmiten los docentes formadores. Desde esta perspectiva, el rol de la educadora infantil no debe reducirse a una figura asistencial o maternal, sino comprenderse como una profesión con responsabilidad pedagógica, ética y social, orientada al acompañamiento integral, la protección de las infancias y la respuesta pertinente a los contextos donde se desarrolla la acción educativa.

Así entonces, se evidencia que la profesión ya no solo se centra en el cuidado afectivo, sino que se caracteriza también por aquellas dimensiones críticas, investigativas y comunitarias. La educación parvularia actual queda reflejada a partir de una mirada inclusiva, esto quiere decir que todos los niños, dejando de lado sus condiciones sociales, culturales, lingüísticas, familiares, económicas o de aprendizaje, deben tener oportunidades verdaderas para poder participar y para crecer. La inclusión no consiste solamente en permitir la presencia del niño en el aula, sino también en adaptar ambientes y recursos, estrategias, tiempos y maneras de comunicarse, de forma tal que la diversidad pueda ser atendida.

Como se puede apreciar, la evolución del nivel ha llevado a tener la capacidad de poder manifestar que la calidad educativa tiene que ver con la posibilidad de atender a todos los niños y en plena equidad. Un segundo cambio relevante ha sido la transformación de los ambientes de aprendizaje. El aula antes se podía entender sólo como un espacio físico desde donde se realizó el cuidado o las actividades realizadas. Hoy se entiende que el ambiente educa: el mobiliario, los materiales, los rincones, las rutinas, los espacios de iluminación, el clima emocional y las interacciones que los niños tienen en el aula son determinantes para el aprendizaje.

Los estándares para el nivel de educación parvularia consideran la creación de ambientes estimulantes, integrales, inclusivos, pertinentes y lúdicos como parte de las competencias profesionales del nivel. La relación con la familia y con la comunidad también ha cambiado. La educación parvularia en la actualidad no puede hacer un trabajo en solitario, ya que el niño se desarrolla en diversos escenarios. La familia entrega información sobre rutinas, lenguajes, hábitos, emociones, salud y cultura; la escuela organiza experiencias pedagógicas; la comunidad ofrece identidad, recursos y redes de apoyo.

Por ese motivo, el trabajo en red colaborativo con las familias ha pasado a ser un aspecto fundamental de la práctica parvularia. Este engranaje posibilita la continuidad de las experiencias de aprendizaje y el fortalecimiento del bienestar infantil. La evaluación también ha sufrido transformaciones. Actualmente, en la educación parvularia, evaluar no implica calificaciones con números ni comparaciones de niños entre sí. La evaluación ha de ser formativa, cualitativa, continua y basada en la observación del proceso. El docente observa cómo juega el niño, cómo se comunica, cómo se relaciona, cómo solucionar problemas, cómo participa en rutinas, cómo expresa sus emociones, etc.

Esta información nos permite ajustar la planificación, orientar a las familias y ofrecer apoyos en los tiempos adecuados. En este sentido, la evaluación es una forma de acompañar el desarrollo y no un mecanismo de clasificación. La evolución de la educación parvularia ha puesto de manifiesto, también, los desafíos actuales: fortalecer la calidad de la formación inicial, mejorar las condiciones laborales, ir más allá de la visión asistencialista, ampliar la cobertura, colocar en valor socialmente el nivel, garantizar inclusión y diversificar los escenarios de la práctica profesional.

En su trabajo, Valenzuela Pailahueque (2025) concluye que la formación inicial docente debe diversificar las prácticas desde etapas tempranas, de forma que se desafíen las visiones tradicionales, al tiempo que se potencie una reflexión crítica que sea coherente con las necesidades actuales de la infancia.

Importancia y beneficios de la escolarización temprana.

La escolarización infantil constituye un proceso educativo primordial para el desarrollo integral en el caso infantil,

concretamente durante los primeros años de vida, período durante el que se desarrollan capacidades cognitivas, emocionales, sociales, lingüísticas y psicomotrices. La escolarización temprana, no debe entenderse solamente como la incorporación anticipada de los niños y las niñas a una institución escolar, sino que, como la progresiva incorporación del niño y la niña a un ambiente pedagógico estructurado, seguro, afectivo y enriquecedor.

En ese ambiente, el niño y la niña tiene oportunidad de relacionarse con otros, de experimentar, de fomentar su autonomía de desarrollarse como personas y de adquirir las primeras habilidades que le servirán para su vida escolar y social. La relevancia de la dificultad de la escolarización informal se basa en que los primeros años son un período clave, tanto para el desarrollo del cerebro, como para la elaboración de aprendizajes posteriores. La UNESCO (2024) sostiene que el déficit que va desde el nacimiento hasta los 8 años es un período excepcional de desarrollo de la corteza cerebral del niño y una etapa singular de posibilidades para la educación.

Es por eso que la atención y la educación de la primera infancia no han de considerarse una mera preparación ante la escuela primaria, sino como la base del aprendizaje a lo largo de la vida, la inclusión, el bienestar y la equidad social. Desde esta

mirada, la escolarización infantil anticipadamente propicia situaciones de aprendizajes pedagógicos que favorecen la maduración de diferentes áreas del desarrollo infantil.

En la clase de educación infantil el niño va aprendiendo, además de contenidos, la capacidad de comunicarse, resolver problemas, compartir con los demás, expresar emociones, seguir rutinas, reconocer las normas o construir la seguridad personal. Cacua (2025), señalan que la educación parvularia aporta al aprestamiento cognitivo y psicomotor de los niños, así como al fortalecimiento de la socialización, la motricidad, la lateralidad, la percepción espacial y temporal, y el desarrollo de habilidades mediante actividades lúdicas.

Uno de los principales beneficios de la escolarización temprana es el desarrollo cognitivo. A través de actividades planificadas, juegos didácticos, cuentos, canciones, exploración de objetos, clasificación, seriación y resolución de pequeños problemas, los niños fortalecen la atención, la memoria, la curiosidad y el pensamiento lógico. La educación inicial favorece el que el aprendizaje se haga de forma natural y significativa, respetando el proceso evolutivo de cada uno de los niños.

Por lo tanto, la escolarización inicial no debe ser una adelantar de manera rígida los contenidos que se utilizan en las

escuelas, sino que sería como un primer proceso de estimulación integral que permitiría favorecer los fundamentos del pensamiento, la comprensión y la creatividad.

Otro aspecto positivo que hay que mencionar es el desarrollo del lenguaje. En los primeros años de vida, la interacción con los docentes y con los compañeros favorece el enriquecimiento del vocabulario, la comprensión oral, la expresión de ideas, etc. Berkowitz (2025) sostiene que la adquisición del lenguaje es un proceso complejo que comienza desde el nacimiento e influye en la resolución de problemas, la interacción social y el éxito académico. Por esta razón, la escolarización temprana ofrece un ambiente especialmente valioso para estimular la comunicación oral, la escucha activa, la pronunciación, la comprensión de instrucciones y la expresión de emociones mediante el lenguaje.

La participación de la familia es indispensable en la educación infantil, ya que fortalece el desarrollo escolar, favorece el intercambio de valores y actitudes entre familia y escuela, y contribuye al aprendizaje integral de los niños en edad preescolar.

Según Villacis & Paola (2025), la colaboración entre familia y escuela en el nivel inicial enfrenta diversas barreras, entre ellas la falta de estrategias institucionalizadas, las

limitaciones de tiempo de las familias, las desigualdades socioeconómicas y la comunicación insuficiente entre representantes y docentes. Por ello, la educación infantil debe promover mecanismos de participación familiar que fortalezcan la corresponsabilidad y consoliden una comunidad educativa activa.

Referente al desarrollo psicomotor, la escolarización temprana le permitirá desarrollar mayor fuerza en el dominio de la coordinación corporal, el equilibrio, la lateralidad, la orientación espacial, la motricidad fina y la motricidad gruesa, todas ellas necesarias para determinadas actividades posteriores como pueden ser escribir, recortar, dibujar, desplazarse, jugar, etc. Las habilidades anteriormente comentadas proporcionarán al niño una mayor autonomía en las actividades mencionadas. Cedeño y otros (2021), señalan que la educación parvularia contribuye al desarrollo psicomotor de los niños mediante actividades lúdicas y experiencias orientadas a la socialización y al movimiento.

Por tanto, el aula inicial debe ofrecer espacios adecuados para el juego corporal, la manipulación de materiales, la expresión artística y la exploración del entorno. La escolarización temprana también promueve la autonomía infantil. Los niños que asisten a los centros educativos de educación inicial van aprendiendo poco a poco a cuidar de sus objetos personales, a alimentarse más

independientemente, a seguir rutinas, a limpiar sus materiales, a participar en actividades de manera grupal, a tomar pequeñas decisiones. Estos aprendizajes cotidianos otorgan un gran valor formativo ya que refuerzan la autoestima y la confianza en sí mismos.

La autonomía no se va a ir desarrollando de manera separada, sino que lo hace constantemente a partir de experiencias de participación, acompañamiento y práctica. Por eso, el docente tiene que permitir que el niño actúe, explore y resuelva situaciones en función de su edad y nivel de desarrollo.

Una consideración también relevante es que la escolarización temprana puede servir para disminuir las desigualdades educativas. Hoy en día nos encontramos con infantes que provienen de sectores vulnerables de la población pueden encontrar en la escolarización inicial un espacio de estímulo, protección, alimentación, socialización y acompañamiento pedagógico. La UNESCO (2024), indica que en relación con los aspectos que la atención y educación de la primera infancia debe tener en cuenta, una propuesta realmente inclusiva va más allá de una mera preparación para la educación primaria, puesto que es una ocasión para intentar favorecer la equidad desde la más tierna infancia.

Una escolarización temprana puede ayudar a reducir la desigualdad de los puntos de partida familiar, social o económica a condición de que tenga la calidad y las condiciones adecuadas. Los beneficios de la educación infantil dependen en buena medida de la calidad que tenga el servicio educativo. No es suficiente que el niño asista a una institución sino que esta cuente con docentes formados, ambientes seguros, materiales apropiados, planificación, metodologías activas, control del desarrollo infantil, etc. La escolarización infantil de baja calidad puede limitar el impacto positivo de esta escolarización.

Así, la formación de los docentes es un aspecto indispensable para asegurar que las experiencias educativas sean verdaderas, o sea, que tengan en cuenta los reales intereses de los niños. La educación inicial demanda profesionales que sean capaces de observar, acompañar, enriquecer la sala y diversificar sus propuestas a la pluralidad de alumnos.

La relevancia de la escolarización temprana, en el contexto ecuatoriano, está vinculada con el fortalecimiento de la educación inicial como sustento del sistema educativo. La cooperación entre familia-escuela en el nivel inicial es fundamental para el desarrollo amplio" y afirmando que la escolarización inicial debe

considerarse como la serie de obligaciones de la escuela, familia y comunidad.

Las potencialidades de la escolarización temprana son amplias y significativas en cuanto a la comprensión del desarrollo infantil. Produce, además, un desarrollo cognitivo, lingüístico, psicomotor, socioemocional y moral; promueve la autonomía, la convivencia, la comunicación, la disposición para aprendizajes posteriores; y contribuye a reducir las desigualdades educativas en los primeros años de la vida. La condición para que se produzcan estos beneficios tiene que ver con las características de la educación inicial. Esta debe ser proporcionada en términos de calidad, de inclusividad, de ludicidad, de afectividad y contextualización.

Perfil, Ética y Funciones del Auxiliar

El auxiliar en educación inicial o parvularia cumple un papel fundamental dentro de los espacios educativos destinados a la primera infancia, ya que su labor articula el acompañamiento cotidiano, el cuidado integral y el apoyo a los procesos pedagógicos desarrollados por el docente titular. En la clase su

presencia no ha de ser considerada en sentido de segundo plano, de mero acompañamiento, sino como parte de la totalidad del equipo educativo que cooperan para el bienestar, la seguridad, la organización y el transcurrir de los niños y de las niñas.

En este momento, cualquier quehacer cotidiano, recibir al niño, acompañarlo en una situación de juego, dar soporte en la alimentación, observar su comportamiento, ayudar en la higiene, cooperar en una actividad didáctica tiene un valor formativo, dado que influye en la construcción de hábitos, de autonomía, de confianza y de relaciones afectivas.

El perfil del auxiliar se define por un conjunto de competencias personales, éticas, comunicativas y prácticas que le permiten actuar de manera responsable en contextos de atención infantil. En términos generales, debe ser una persona paciente, respetuosa, empática, observadora, colaborativa y comprometida con el bienestar de los niños.

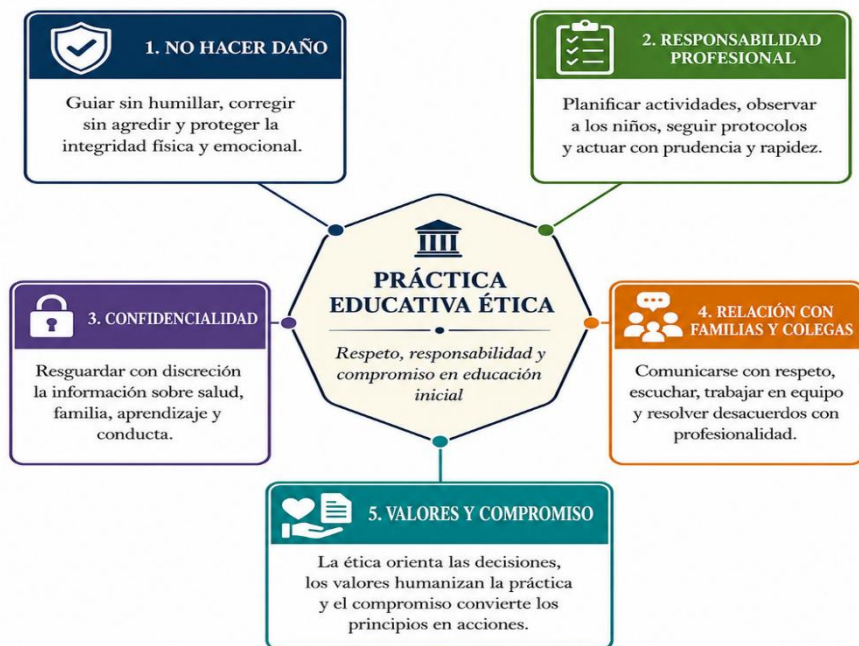
La educación inicial, según el Currículo Nacional de Primera Infancia de Ecuador, se concibe como un proceso de acompañamiento al desarrollo integral que considera dimensiones cognitivas, afectivas, psicomotrices, sociales, de identidad, autonomía y pertenencia comunitaria; por ello, quienes participan en este nivel deben actuar desde una visión integral del niño y no

desde una mirada limitada al cuidado físico o a la vigilancia del aula (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025).

La ética es uno de los ejes fundamentales del trabajo del auxiliar. Al hacer el trabajo con los niños más pequeños, el auxiliar es responsable del bienestar físico, emocional y social de los mismos. Esto implica el respeto, la discreción, el honor, la prudencia y el sentido de la protección. La ética profesional supone reconocer a cada niño o niña como sujeto de derechos, con dignidad, con necesidades específicas y con ritmos de aprendizaje diferentes.

De este modo, la educación inicial en el Ecuador prioriza el respeto a los derechos humanos, a la diversidad cultural y lingüística, y a los propios ritmos de crecimiento y aprendizaje de los niños se desarrolla con niños y niña, de tal forma que el auxiliar no debe sostener prácticas discriminatorias, humillantes, violentas o negligentes.

Figura 1. Ética, valores y compromiso profesional



Nota. Elaboración propia a partir de NAEYC (2024).

La figura sintetiza los principios éticos que orientan el ejercicio del auxiliar en educación inicial: no hacer daño, actuar con responsabilidad profesional, guardar confidencialidad, mantener relaciones respetuosas con familias y colegas, y asumir los valores como parte del compromiso cotidiano. Estos elementos fortalecen una práctica educativa segura, digna y coherente con el desarrollo integral de los niños.

La confidencialidad en el trato con los niños y sus familias es uno de los principios éticos más relevantes. El auxiliar sabe

muchas cosas acerca de los niños y de las familias: problemas de aprendizaje, situaciones familiares, condiciones de salud, comportamientos afectivos, necesidades específicas. Estos son temas acerca de los cuales no se comentarán en el espacio extra laboral, tampoco para emitir juicios personales; en definitiva: la discreción está al servicio de la dignidad del niño y de la confianza que la familia tiene en la institución que la acoge. En este sentido, la ética no se limitaría a las normas descritas; más bien, se manifiesta en la forma en que el auxiliar habla, observa, informa, actúa ante cada situación.

Otro principio ético fundamental es el buen trato. El auxiliar debe fomentar una relación con los niños, basada en la ternura, la escucha, el respeto y la firmeza positiva. La autora de esta línea, la UNICEF, en su propio enfoque de Cuidado para el desarrollo infantil estipula que cuanto más mirada, más comunicarse, jugar, interactuar cariñosamente la madre, el padre o el cuidador principal con el niño, se establece una relación que es propiciadora del desarrollo y favorece el hecho que dicho desarrollo lo acompañará.

Sin embargo, esta orientación se dirige a las familias y cuidadores, y no a la educación, donde el auxiliar no deja de tener relevancia; en el contexto educativo, el auxiliar interviene cada

día, estableciendo interacciones que pueden contribuir a fortalecer la seguridad emocional del niño.

En cuanto a sus funciones, la principal función del auxiliar de educación infantil es la de apoyar al docente en la organización y desarrollo de las actividades pedagógicas. Esto puede suponer la preparación de materiales, la ordenación de los rincones de aprendizaje, la manipulación de los recursos, el acompañamiento de grupos pequeños, la ayuda en actividades artísticas, lúdicas o motrices, la participación en la recogida y la respuesta del aula, entre otros aspectos. El rol del auxiliar en educación infantil que afirman diferentes fuentes viene a explicar cómo este profesional apoya al educador en tareas habituales del aula, así como el orden, la seguridad, el entretenimiento, las comidas, el aseo, la atención personal con los niños

No obstante, el auxiliar no tiene que ser quien planifica la acción curricular ni sustituye al docente. La función del auxiliar es la de cooperar, acompañar y favorecer el hecho de que las actividades se desarrollen de manera ordenada y segura. El docente, por su parte, conserva la competencia básica de planificar, evaluar y guiar el proceso pedagógico y el auxiliar, en este sentido, actúa como un soporte operativo y educativo dentro del marco del rol. Esta distancia es importante para que no se

produzcan confusiones en el seno de la institución y para que cada uno de los miembros del equipo institucional ejerza funciones propias de su formación y de la responsabilidad que le atañe.

Otra función propia de la misma es el acompañamiento de las rutinas diarias. Las rutinas tienen valor pedagógico en educación inicial ya que acompaña a los niños para anticipar acciones, desarrollar autonomía, organizar el tiempo y sentirse seguros. El auxiliar participa en los siguientes momentos: ingreso, salida, saludos, alimentación, lavarse las manos, descanso, cambio de actividades y orden de materiales. Son prácticas cotidianas que ayudan a enseñar hábitos de higiene, responsabilidad, convivencia y autoconciencia.

El auxiliar también juega un rol importante en la promoción de hábitos, ya que fomenta el lavado de manos, el cuidado de los materiales, el orden del aula, el respeto de turnos, una alimentación adecuada y la convivencia respetuosa. Los aprendizajes no se transmiten sólo a través de instrucciones, sino también mediante el ejemplo, la repetición, la observación y el acompañamiento emocional. El niño, en los primeros años de vida, va aprendiendo mediante observación y práctica, por este motivo el adulto interviniente debe ser coherente entre el discurso

y el acto, si pide orden, deberá modelar orden, si pide respeto deberá respetar; si pide calma deberá mostrar calma.

Desde el plano afectivo-social, el auxiliar debe ser un factor que favorezca un clima de confianza. Un elevado número de niños llegan al aula con miedo, con la timidez, con un vínculo muy fuerte con la familia o con dificultades para compartir. Tener presente un adulto sensible ayuda a la adaptación y a la participación progresiva. Al mismo tiempo que puede consolar, orientar, ayudar y reforzar conductas favorables al máximo, siempre de manera coordinada con la docente. Se trata, sin embargo, de una función de equilibrio: no se trata de proteger en exceso al niño sino de dar soporte a fin de que camine hacia una mayor independencia. El niño logra construir la autonomía si el adulto le acompaña sin eliminar la iniciativa del propio niño.

La educación inicial ecuatoriana debe reconocer la diversidad cultural y lingüística como parte del proceso formativo, promoviendo prácticas inclusivas que respeten las diferencias, los ritmos de aprendizaje y la identidad de los niños. En este sentido, la educación intercultural en la etapa inicial constituye un principio de inclusión que favorece el respeto por la diversidad y la construcción de ambientes educativos más equitativos (Gastiabur & otros 2020). En esta lógica, el auxiliar que intervenga

debe abstenerse de comparar casos, colocar etiquetas o establecer relaciones preferenciales injustificadas.

En cuanto a las competencias laborales, los perfiles ocupacionales permiten estructurar las capacidades esperadas de quienes desarrollan funciones auxiliares. La responsabilidad ante la autoridad institucional, otro componente ético, implica que el auxiliar tiene que cumplir horarios y normas de presentación, de seguridad y de registros exigidos y orientaciones internas. Tiene que ser puntual, utilizar correctamente el lenguaje, tener en cuenta su presentación personal y actitud profesional, ya que todas estas dimensiones del auxiliar influirán, entre otros, en la imagen de la institución y la confianza de la familia.

No se puede hacer un uso inadecuado del móvil, ni hacer fotografías con el móvil, ni hacer uso de los comentarios en las redes sociales; ni siquiera a mostrar imágenes del menor si no hay la correspondiente autorización para ello. El derecho de la infancia también incluye el uso responsable de la información y de la imagen de los menores.

El auxiliar debe ser considerado un actor educativo importante en el aula de educación infantil, sin pretender sustituir al docente, sino más bien haciendo posible el que los procesos pedagógicos sucedan de una mejor manera. Cuando el auxiliar es

capaz de desarrollar su rol correctamente y con sensibilidad y ética, favorece el desarrollo integral de los niños y de las niñas, fomenta la convivencia y apoya una ambientación escolar, segura, afectiva y estimulante. En la educación parvularia, cada gesto cotidiano educa; por ello, el auxiliar no solo ayuda en tareas, sino que acompaña una etapa decisiva de la vida infantil.

Rol, funciones y responsabilidades en el aula.

Para charlar sobre el papel que pueda realizar el auxiliar, en el aula de educación inicial o parvularia, ha de ser entendido como una función de acompañamiento, apoyo y corresponsabilidad en relación con el proceso educativo, si bien es cierto que la persona que realiza el papel de docente titular es la que formalmente tiene la responsabilidad de la planificación, la orientación y la evaluación de las experiencias de aprendizaje; lo cierto es que el auxiliar tiene además una función básica e imprescindible para que el desarrollo de las experiencias de aprendizaje dé lugar a un clima seguro, ordenado, afectivo, inclusivo.

Su presencia permite una mejor atención a las necesidades diarias de los niños y niñas, sobre todo en un momento en el cual el cuidado, la interacción, el juego, la comunicación y la seguridad son elementos indisolubles del aprendizaje. El rol del auxiliar está enlazado, en un primer momento, con el acompañamiento diario. Esto es que debe estar presente a lo largo de la jornada para ayudar al niño durante sus rutinas, con los traslados, con el uso de materiales, con la participación en la actividad, con los momentos de transición entre las diferentes experiencias.

Cuando se habla de la primera infancia, las rutinas cuentan con un interés pedagógico, ya que permiten al niño anticipar aquello que sucederá, permitirle ir adquiriendo autonomía, la posibilidad de adquirir hábitos y de proporcionar seguridad emocional. Es por ello que tener una acción de recibir al niño en la entrada de la jornada, guiarle en el lavarse las manos, organizar las pertenencias u ayudarle con la comida no son acciones menores, sino acciones pedagógicas que favorecen su autonomía y su adaptación escolar.

El auxiliar también desempeña un gran papel en la estructura del aula, colaborando en la preparación de materiales antes, durante y después de las actividades, en la distribución de recursos, en la adecuación de los rincones, en la limpieza del aula,

en el control de las propiedades y en la organización de los elementos que se han utilizado. Esta función permite que el docente se concentre en la conducción pedagógica de la actividad, mientras el auxiliar facilita las condiciones necesarias para su desarrollo. Sin embargo, esta colaboración no debe confundirse con una labor únicamente logística, pues la forma en que se organiza el ambiente también influye en la participación, autonomía y motivación de los niños.

Otra de las funciones fundamentales del auxiliar consiste en ayudar en la realización de actividades lúdicas. El juego se constituye en una ventaja para la educación inicial, ya que permite que los niños aprendan de manera natural, a la vez que desarrollan lenguaje, pensamiento simbólico, coordinación motora, creatividad, habilidades sociales y regulación de emociones. El auxiliar puede hacer acompañamiento de los juegos libres o de los juegos dirigidos en el sentido de repartir materiales, en observar la participación, animar a los niños más cohibidos, mediar pequeños conflictos o reforzar comportamientos de las normas de convivencia.

No se trata de dirigir la totalidad de los juegos, sino de facilitar la realización del juego en condiciones adecuadas y con sentido pedagógico. Una responsabilidad importante del auxiliar

es colaborar en la formación de hábitos. La educación inicial es una etapa clave para aprender prácticas de higiene, alimentación, orden, respeto, cuidado de materiales y convivencia.

El auxiliar puede reforzar estos hábitos mediante el ejemplo, la repetición y el acompañamiento. Por ejemplo, es posible llevar a cabo un acompañamiento en el lavado de manos, recordar y ayudar con la atención de los juguetes, acompañar con la organización de las mochilas, saber cómo se utilizan los materiales de trabajo o acompañar con el momento de la comida. Todas estas conductas y estrategias ayudan a la autonomía y a la construcción de un proceso de convivencia ordenado.

Otra importante función es la observación que se realiza día a día. El auxiliar está al lado de los niños en varios momentos de la jornada, por lo que puede advertir cómo van cambiando los estados de ánimo, las dificultades de interacción, los signos de cansancio, los problemas de alimentación, los conflictos que se repiten invariablemente o los progresos en la autonomía. Esta información puede resultar muy pertinente para el docente, pero siempre que sea transmitida con prudencia y objetividad. No significa observar para juzgar a un niño sino observar situaciones que exigen atención o seguimiento.

La observación responsable permite un mejor aprendizaje y va acompañado del hecho de prevenir dificultades. El auxiliar deberá evitar asumir funciones que no son las suyas, esto es, participar de la planificación curricular y tomar decisiones pedagógicas de forma aislada; diagnosticar o emitir diagnósticos, aplicar sanciones no autorizadas, medicar a los niños sin protocolo ni autorización; comunicar situaciones delicadas sin autorización previa. Su función se basa en acompañar, observar y colaborar, y esta definición de funciones permite a los docentes y a los auxiliares evitar conflictos institucionales y a la vez garantiza una atención más profesional dentro del aula.

En lo referente a la autonomía, el auxiliar debe ir acompañando sin hacer todas las cosas por el niño. Su responsabilidad consiste en ofrecer ayuda cuando sea necesario, pero también favorecer el intento y la práctica, así como ayudar a que el niño gane confianza. Por ejemplo, podrá indicarle cómo guardar sus materiales, cómo abrocharse una prenda, cómo abrir su lonchera o cómo resolver una pequeña dificultad. La autonomía se construye progresivamente, y el adulto debe saber encontrar equilibrio entre el acompañamiento y el permitir que el niño desarrolle su autonomía.

Competencias clave y habilidades blandas del educador

Las competencias clave y las habilidades blandas del educador constituyen elementos esenciales para garantizar una práctica pedagógica pertinente, humana, inclusiva y de calidad. En el contexto de la educación inicial y parvularia, estas competencias adquieren una importancia especial, debido a que el trabajo educativo se desarrolla con infantes que se encuentran en una etapa decisiva de su desarrollo cognitivo, emocional, psicomotor, lingüístico y social.

Y por eso, el educador no solamente debe tener conocimientos técnicos de planificación, currículo, evaluación y desarrollo infantil, sino además debe poseer capacidades personales y socioemocionales que le permitan relacionarse de un modo sensible, comunicar de manera asertiva, resolver conflictos, trabajar en equipo y dar respuesta a la diversidad del aula.

Una de las competencias del educador a las que nos referimos es la competencia pedagógica. Esta se relaciona con la capacidad de planificar experiencias de aprendizaje significativas, seleccionar las estrategias metodológicas pertinentes, organizar ambientes, usar recursos didácticos y evaluar los avances de los

niños desde un enfoque orientado a la calidad y a lo formativo. En educación inicial la planificación no debe centrarse en actividades aisladas sino que debe permitir planificar experiencias como un todo, donde el juego, la exploración, el lenguaje, el movimiento, el arte, la convivencia y la exploración del entorno formarán un todo.

El educador competente comprende que los niños aprenden haciendo, observando, manipulando, dialogando y relacionándose con otros. La función informativa, la función emocional y la función formativa pueden ser vistas como tres funciones que tiene el acto comunicativo en la clase: la palabra, el gesto, la mirada o el tono de voz son el vehículo mediante el cual el educador transmite seguridad, confianza, límites, afecto. La comunicación educativa se configura como una de las habilidades blandas que se considera fundamental en la formación del docente para la gestión del aula, la relación con los educandos y la calidad educativa, como enfatizan.

La comunicación asertiva permite que el educador oriente sin agredir, corrija sin humillar y establezca límites sin recurrir al autoritarismo. La empatía es otra habilidad blanda fundamental. Ser empático significa aprender a conocer las emociones, necesidades y situaciones de los niños, sin emitir juicios o

etiquetarlos. En el contexto del aula infantil, algunos niños pueden llorar en el momento de la separación de su familia, mostrarse tímidos o ser niños que tienen problemas en compartir, que reaccionan con frustración o que requieren un seguimiento mayor.

La inteligencia emocional no sólo favorece a la persona educadora, sino también a los niños. La educación emocional no debe entenderse como una actividad extra, sino como parte cotidiana de la educación sistemática del grupo de niños. Los educadores y las educadoras, comienzan a modelar formas de actuar frente a las emociones. El niño que ve que su educador respira, que habla tratando de tener el control de los momentos y los ambientes, que escucha, que busca soluciones, aprende poco a poco, como sus educadores, estrategias de autorregulación y de autorregulación.

La competencia emocional no se convierte en una actividad extra, sino que forma parte de la práctica cotidiana que se va transmitiendo desde el propio ejemplo. La persona educadora enseña las emociones con las palabras, pero también con sus propios actos.

El liderazgo del educador se articula en la manera de orientar a los niños, de coordinarse con los auxiliares, de comunicarse con las familias y de trabajar con otros profesionales.

El liderazgo pedagógico como una competencia fundamental también en los procesos de formación docente junto a la competencia comunicativa, la empatía y el trabajo en equipo.

Un educador con liderazgo pedagógico es el que sabe anticipar las situaciones; organizar los recursos, el tiempo y la coherencia en las rutinas. Dicha competencia es sumamente importante para la educación inicial en los grupos pequeños, en la medida que la experiencia de seguridad y previsibilidad incide sobre la ansiedad y ayuda a ir participando. El liderazgo es evidente cuando el maestro toma decisiones responsables, modifica las actividades del grupo, y al mismo tiempo, promueve el trabajo en común entre los niños y niñas en edad escolar. Lo que se requiere no es controlar hasta el último movimiento, sino guiar el entorno de aprendizaje a partir de la claridad, el afecto y el sentido pedagógico.

El trabajo en equipo proporciona la posibilidad de ofrecer respuestas a las necesidades de los niños más coherentes. El docente que se dirige a su profesional auxiliar, por ejemplo, tiene mayor posibilidad de organizar el aula, de atender la diversidad, de dar seguimiento a situaciones particulares. Igualmente, el hecho de que haya una colaboración con las familias refuerza los aprendizajes en la escuela y en el hogar. El profesional ha de saber

comprender que el trabajo en equipo implica corresponsabilidad en su trabajo profesional de manera natural, pero desde la primera infancia, donde la escuela y la familia hemos de tener un funcionamiento coordinado.

La capacidad de observación es otra de las competencias clave del educador. La observación no implica mirar superficialmente. Observar significa registrar progresos, identificar necesidades, reconocer intereses, detectar dificultades y comprender la forma en que aprende cada niño. En educación inicial, el tipo de evaluación tiene un carácter formativo y cualitativo; de ahí que la observación permite tomar decisiones pedagógicas adecuadas.

La flexibilidad también forma parte de las competencias docentes. En el aula infantil, no todo ocurre como fue planificado. Un niño puede sentirse mal, una actividad puede no despertar interés, el grupo puede estar cansado o puede surgir una situación inesperada. El educador flexible es capaz de ajustar la planificación sin perder la intención pedagógica. Bartolomé (2026) acentúa que la inclusión se va construyendo en la relación interpersonal cotidiana, donde saber y comprender las emociones, escuchar las inquietudes y ser flexible frente a las diversas realidades tiene un papel fundamental. De forma que la

flexibilidad que pueda tener el educador le permite también responder a la diversidad real que hay en el aula.

La resolución de conflictos es otra habilidad que debe poseer el educador. En educación infantil los conflictos se producen generalmente en los momentos de juego, donde las discrepancias tienen como punto de referencia los juguetes, los turnos, los lugares, los materiales o la dificultad para verbalizar lo que les ocurre. El educador tiene la obligación de intervenir con una actitud formativa ayudando a los niños a saber qué ha sucedido, exponer qué sienten, etc.; la enseñanza de esta competencia requiere retroalimentar a la vez que pedir ayuda, poseer un lenguaje claro y mantener el control de las emociones.

En todo caso, resolver conflictos no tiene que ver necesariamente con "castigar rápidamente", sino con ayudar a aprender formas de convivencia. Por eso el aula constituye también un espacio de aprendizaje social. En educación inicial, las competencias clave van aparejadas a las habilidades blandas. Un educador no puede operar pedagógicamente competente si no sabe comunicarse, no sabe trabajar en equipo, no sabe regular sus emociones y no sabe tratar a los niños con respeto y dignidad. En la misma dirección, las habilidades blandas deben sustentarse en

conocimientos profesionales e idiomas de desarrollo infantil, currículo, evaluación y estrategias didácticas.

La calidad educativa se desarrolla a partir de esta interrelación entre el saber, el saber hacer y el saber ser. Para finalizar, el educador de educación inicial debe llevar a cabo una serie de competencias, que son las pedagógicas, comunicativas, sociemocionales, inclusivas, éticas, digitales, creativas y de trabajo en colaboración. La forma en que el educador de educación inicial lleva a cabo estas competencias le permite planificar experiencias adecuadas, construir entornos seguros, responder a la diversidad, impulsar la autonomía, acompañar las emociones y fortalecer el aprendizaje infantil.

Las habilidades blandas como la empatía, la comunicación asertiva, la inteligencia emocional, el liderazgo, el trabajo en equipo son fundamentales para crear aulas más humanas, más respetuosas e inclusivas. Así pues, formar educadores competentes implica la superación de una idea excesivamente plana de la docencia que se basa solo en contenidos o en técnicas.

La educación inicial necesita profesionales que enseñen con conocimiento, pero también con sensibilidad, con responsabilidad y con compromiso humano. En esta etapa, cada gesto, palabra, decisión y actitud tiene impacto en la vida de los

niños. Por ello, las competencias clave y las habilidades blandas del educador deben considerarse pilares fundamentales para una educación parvularia de calidad.

Puericultura y Cuidado Infantil

La puericultura y el cuidado infantil son áreas esenciales para garantizar el desarrollo integral durante los primeros años. La puericultura puede entenderse como el conjunto de conocimientos y prácticas orientadas a proteger la salud, favorecer el crecimiento, prevenir enfermedades, promover hábitos y acompañar el desarrollo físico, emocional, social y cognitivo. No se limita a la vigilancia médica, sino que integra dimensiones educativas, afectivas, nutricionales, preventivas, familiares y comunitarias.

A lo largo de la infancia, el cuidado y el aprendizaje no tienen posibilidad de desvincularse: Las prácticas de alimentar, asear, consolar, jugar, conversar o ayudar las actividades de descanso son acciones que afectan la dimensión de seguridad, confianza y bienestar. La atención y educación de la infancia puede sentar las bases para la salud, la nutrición, el aprendizaje, el desarrollo socioemocional y la vida futura. Por tanto, la

puericultura debe asumirse como práctica educativa, preventiva y humanizadora.

De acuerdo con Carvalho & otros (2023), en la consulta de enfermería de puericultura se realiza el seguimiento del crecimiento y desarrollo del niño, como una práctica fundamental para la promoción de la salud y la prevención dentro de la atención primaria. En la educación inicial, esta vigilancia no sustituye la asistencia pedagógica, pero permite visibilizar situaciones que requieren comunicación oportuna con las familias y otros profesionales.

La nutrición es uno de los pilares de los cuidados infantiles. Una adecuada alimentación favorece el crecimiento, el desarrollo cerebral, la energía, la atención, el sistema inmunitario, la disposición para el aprendizaje, etc. La nutrición, estimulación temprana, oportunidades de aprendizaje, protección y cuidado sensible son las condiciones necesarias para que las pequeñas y los pequeños embonen los mejores cimientos para seguir avanzando. Alimentar, entonces, consiste en garantizar la comida segura, suficiente, sana y adecuada a la edad.

La higiene, el descanso y el movimiento son también componentes muy importantes. El lavado de manos, el uso adecuado del baño, la limpieza de los materiales, la ventilación,

etc., no sólo previenen enfermedades, sino que también construyen hábitos de autocuidado. El descanso permite recuperar la energía gastada a lo largo del día y regular adecuadamente las emociones; el movimiento corporal facilita el desarrollo de la coordinación, el equilibrio, la lateralidad y la conciencia corporal del niño. Juntas, las rutinas permiten que el niño crezca sano, activo y seguro.

Principios básicos de cuidado y bienestar físico.

El bienestar físico en los primeros años de vida es una de las dimensiones del bienestar en la educación inicial, la puericultura y la intervención adecuada situada en el contexto histórico actual. En la etapa de la primera infancia, el cuerpo está en desarrollo y tiene necesidad de condiciones adecuadas de alimentación, higiene, descanso, movimiento, protección, seguridad y acompañamiento afectivo. El bienestar físico es mucho más que excluir la enfermedad, es el equilibrio necesario que tiene que permitir al niño de 1-2 años sentirse seguro, activo, saludable y con voluntad para jugar, aprender y socializar.

La higiene comprende uno de los aspectos más evidentes del bienestar físico. Lavado de manos, uso de los baños, cuidado corporal, limpieza de los materiales, orden de las pertenencias y ventilación formarían parte de la práctica de las rutinas del día a día. Éstas, de forma progresiva, van preparándose para prevenir enfermedades y promover su autonomía. La enseñanza de higiene por parte del adulto ha de ser motivada por la paciencia, el modelo y la repetición, fuese para los gestos de higiene no debiera informarse ni con temor a la situación del niño ni con un posible sentimiento de vergüenza.

El lavado de manos debiera introducirse antes de comer, después de ir al baño y después de manosear materiales contiguos y compartidos. Una adecuada alimentación favorece el aumento, desarrollo cerebral, energía y concentración. La alimentación y la atención sensible son aspectos fundamentales para que los niños aprendan y se integren en un ambiente en el que desarrollen sus habilidades y capacidades. En el panorama del aprendizaje, el instante de la comida debe ser un momento tranquilo, adecuado, limpio y cómodo.

No se deberán usar formas forzadas, tomar el pelo, ni menospreciar su modo de alimentarse, porque eso sólo ocasiona rechazo o bien la ansiedad. También ha de tenerse en cuenta las

alergias, las limitaciones médicas, así como las indicaciones de los padres. La seguridad física requiere organizar ambientes seguros sin impedir la realización de las exploraciones. Revisar juguetes, pisos, enchufes, muebles, materiales pequeños y espacios de juego. El ambiente va a influir en ese bienestar: un aula bien iluminada, ventilada, limpia, ordenada y con materiales adecuados es sinónimo de salud y tranquilidad.

En este sentido, Martínez & otros (2023), sostienen que garantizar un ambiente seguro y protegido en la educación inicial es esencial para promover la salud, el aprendizaje y el crecimiento adecuado de los niños. Por ello, en educación inicial se deben construir ambientes cercanos, seguros y protectores.

El cuidado humanizado es otro principio básico. Riveros & Lisboa (2022) sostienen que la humanización del cuidado implica reconocer al niño como persona, respetando su dignidad, sus derechos y sus necesidades durante el proceso de atención. Para educación inicial, esto se traduce en tratar el cuerpo infantil de modo respetuoso, cuidar la intimidad, hablar con dulzura y responder oportunamente a necesidades como hambre, sueño, dolor, frío, miedo o incomodidad. El bienestar físico, en consecuencia, se construye a partir del estado de salud, la higiene, la alimentación, el descanso, el movimiento, la seguridad, el

ambiente saludable, el cuidado humanizado y el trabajo con las familias.

Técnicas de alimentación, higiene y descanso

Las técnicas de alimentación, higiene y descanso forman parte de los cuidados básicos de la primera infancia y son prácticas esenciales para garantizar bienestar físico, emocional y social. En educación inicial, estas técnicas no deben verse como acciones asistenciales aisladas, sino como rutinas educativas que favorecen la autonomía, salud, seguridad y hábitos saludables.

Tabla 1. Rutinas diarias y desarrollo infantil

Rutina o hábito	Aporte al desarrollo infantil
Saludo y despedida	Favorece seguridad, vínculo afectivo y adaptación al aula.
Higiene personal	Desarrolla autocuidado, salud y responsabilidad.
Alimentación	Fortalece autonomía, convivencia y hábitos saludables.
Orden de materiales	Promueve responsabilidad, colaboración y sentido de pertenencia.
Descanso	Ayuda a regular emociones y recuperar energía.

Fuente: Elaboración propia, con base en los hábitos y rutinas aplicados en educación inicial.

Nuestra experiencia de alimentación requiere preparar el espacio: las mesas, las sillas, los utensilios y recipientes bien limpios, un ambiente tranquilo, la verificación de los alimentos. La necesidad de tener entornos alimentarios saludables y el acceso, en casa, en las guarderías, en los centros de desarrollo infantil, a alimentos saludables y seguros; el adulto debe observar alergias, evitar peligros; el adulto comerá estando acompañado por el niño que tiene que estar sentado, en calma y en una postura segura.



La alimentación respetuosa consiste en ofrecer apoyo sin forzar, responder a señales de hambre y saciedad, y evitar comparaciones. La alimentación del lactante y del niño pequeño es clave para la supervivencia, crecimiento saludable y desarrollo integral. En el aula, esto implica evitar presiones, ridiculizaciones o castigos con la comida, y promover una relación positiva con los alimentos.

La higiene infantil implica el lavado de manos, el cuidado del rostro, la limpieza después de comer, el uso de un inodoro, el

cepillado dental cuando corresponde, la limpieza de los materiales y el cuidado del entorno.



La higiene en la manipulación de los alimentos es la acción humana que permite evitar la contaminación; y por lo tanto el cuidado del niño que se alimenta se inicia precisamente con las manos limpias, los

utensilios, las superficies y los recipientes limpios son indispensables.

El uso del baño debe estar colmado de respeto. El control de esfínteres y las prácticas de higiene exigen paciencia, cuidado de la intimidad y ayuda gradual. El auxiliar requiere ayudar cuando se necesita y promover que el niño participe al menos en algunas de estas acciones: subir y bajar ropa, usar papel, descargar el inodoro y lavarse las manos. La técnica apropiada se basa en la combinación adecuada de seguridad, respeto y autonomía. Por último, el



descanso es una necesidad biológica y emocional. De este modo, antes de dar paso al descanso, el adulto puede suavizar los estímulos, hablar en un tono bajo, estructurar el espacio físico y evitar juegos muy activos.

El entorno de descanso debe estar asimismo asegurado, limpio, ventilado y tranquilo. Las colchonetas o mantas deben estar limpias y distribuidas con suficiente espacio. En otras palabras, estas técnicas son profundamente educativas porque fomentan la autonomía y la confianza.

Prevención de enfermedades y primeros auxilios básicos

La prevención de enfermedades y los primeros auxilios básicos son componentes esenciales del cuidado infantil en educación inicial. Los niños se encuentran en una etapa de crecimiento, exploración y dependencia del adulto; por ello, requieren ambientes seguros, saludables y organizados. La prevención no debe entenderse sólo como reacción ante enfermedad, sino como conjunto de prácticas cotidianas

orientadas a proteger salud, promover hábitos y actuar oportunamente ante emergencias.

La prevención empieza con las rutinas saludables: el lavado de manos, la limpieza de superficies, la ventilación, el manejo de residuos, la higiene respiratoria, la observación del estado general, la precaución durante la alimentación y la comunicación con las familias. Es importante mantener limpias las manos es uno de los pasos más importantes para mantener la salud en los programas de atención al principio de la vida, así se tiene que formar y reforzar el lavado de manos con agua y jabón en determinados momentos.

La higiene respiratoria también debe enseñarse progresivamente. Los niños necesitan aprender a cubrir boca y nariz al toser o estornudar, usar pañuelos cuando sea posible, desecharlos y lavarse las manos. Estas prácticas reducen la transmisión de enfermedades y fortalecen el autocuidado. La limpieza y desinfección de materiales compartidos también es indispensable, pues los niños manipulan juguetes, mesas, colchonetas, libros y objetos comunes.

La observación cotidiana permite recoger señales de malestar, tales como fiebre aparente, astenia, tos persistente, vómitos, diarrea, lesiones a nivel de piel o en el propio

comportamiento. Esta observación no conlleva realizar un diagnóstico, sino que es la manera de poder avisar a un docente, a una persona de la dirección en un centro o a cualquier familiar u otra persona para advertir de que se observa algo que puede ser de interés. La prevención implica en la higiene también ofrecer una alimentación segura, haber realizado la vacunación pertinente y al día y mantener la comunicación sobre alergias o bien sobre tratamientos o condiciones concretas.

La atención de los primeros auxilios, en la asistencia de urgencia y la adecuada y provisional que se llevaría a cabo en la atención a un accidentado, a una persona que ha presentado una enfermedad súbita, hasta que concurren el personal que lo ha de atender, no se confundiría para el ámbito educativo el auxiliar no sustituirá al personal que le correspondiera para atender las necesidades sanitarias, pero sí que debe actuar la persona que lo ejerce de forma inicial y le corresponderá a alguien que lo diera y conferido de la gravedad que pudiese tener.

En educación inicial pueden ocurrir caídas, golpes, heridas superficiales, atragantamientos, episodios de fiebre, reacciones alérgicas, crisis emocionales, incidentes que obligan a hacer cambios etc. Por ello hay que mantener la tranquilidad, valorar la

escena, proteger al niño, pedir ayuda y activar los protocolos institucionales.

El botiquín escolar debe estar compuesto de los materiales básicos autorizados, gasas, vendas, guantes, suero fisiológico, apósitos, tijeras de punta romas etc. No se pueden administrar medicamentos, se exigirá autorización de la familia, del médico o de la institución. Se recomienda usar material desechable, no compartir el material de cura y no tener contacto con sangre y otros fluidos, estas medidas protegen a la niña o al niño y a la persona que le atiende.



La formación del personal es indispensable. La capacitación en primeros auxilios dirigida a docentes de Educación Infantil y Primaria es importante porque permite actuar de manera oportuna ante accidentes o situaciones de emergencia dentro del contexto escolar. En centros infantiles, la capacitación debe incluir evaluación de escena, activación de emergencias, manejo de heridas, prevención de atragantamiento, actuación ante caídas, identificación de señales de alarma y comunicación con familias. La prevención y los primeros auxilios requieren organización institucional, ética, prudencia y trabajo conjunto entre escuela y hogar.

UNIDAD

2 DESARROLLO INTEGRAL EN LA PRIMERA INFANCIA



Desarrollo Integral en la Primera Infancia



La investigación del desarrollo integral en la infancia se ha elaborado a partir de las teorías de diversos autores y de estudios que han permitido comprender al niño como un sujeto activo, social, afectivo y capaz de aprender mediante la experiencia. Entre ellos, cabe destacar a Jean Piaget, quien planteó la construcción progresiva del pensamiento infantil; Lev Vygotsky, quien subrayó

la importancia del lenguaje, la mediación y la interacción social; Jerome Bruner, quien aportó la idea del aprendizaje por descubrimiento y del andamiaje; María Montessori, quien reivindicó la autonomía, el ambiente preparado y el respeto por los ritmos infantiles; Erik Erikson, quien estudió la construcción de la identidad y la seguridad emocional; Henri Wallon, quien integró movimiento, emoción y desarrollo psicológico; y David Ausubel, quien planteó la importancia del aprendizaje significativo.

Estos postulados permiten entender que el desarrollo infantil no tiene lugar de manera aislada ni únicamente a partir de la maduración biológica, sino que se construye mediante la relación entre cuerpo, pensamiento, lenguaje, emociones, autonomía, juego, familia, cultura y escuela. En este sentido, en educación inicial, tanto el educador como el auxiliar de párvulos requieren conocer estos fundamentos teóricos para acompañar a los niños de manera respetuosa, evitando comparaciones, presiones académicas tempranas o prácticas que ignoren sus ritmos evolutivos. Desde esta perspectiva, el apartado analiza las principales dimensiones del desarrollo infantil entre los 2 y 6 años, en relación con experiencias pedagógicas concretas, lúdicas y afectivas.

Etapas del Desarrollo Infantil (2 a 6 años)

El desarrollo infantil entre los 2 y 6 años constituye una etapa decisiva en la formación integral del niño, debido a que durante este periodo se fortalecen habilidades motrices, cognitivas, lingüísticas, socioemocionales y de autonomía. Esta edad corresponde a una fase de crecimiento acelerado en la que los niños comienzan a interactuar con mayor seguridad con su entorno, amplían su vocabulario, mejoran el control de su cuerpo, desarrollan formas más complejas de juego y construyen progresivamente normas de convivencia. Por tal motivo, comprender las etapas del desarrollo del niño permite al educador y al auxiliar has de conocer necesidades, acompañar procesos, así como otras experiencias adecuadas a cada edad.

Desde un punto de vista evolutivo el desarrollo infantil no es un acontecimiento fijo y no ocurre en la misma medida en los niños. Cada niño avanza de acuerdo a su madurez biológica, a sus experiencias familiares, a las oportunidades de estimulación, a la calidad del medio educativo y a la estructura social en la que vive. En esta etapa de la infancia, a la que llamamos edad preescolar, que involucra a los niños de entre los 2 y los 6 años, hay que tener presentes las necesidades que en todos los ámbitos -físico,

cognitivo, afectivo y social- va a demandar el niño y también la relevancia que va a desempeñar el papel que los adultos van a llevar a cabo en el proceso de socialización.

El desarrollo infantil en las distintas etapas está en relación a lo que explican en sus aportes las aportaciones de Arnold Gesell, Jean Piaget, Erik Erikson y Henri Wallon. El primero, Gesell; recuerda que precisamente la maduración es importante en la manera de crecer los niños y las niñas; el segundo, Piaget; explica que el niño entre los 2 y 6 años de vida se sitúa principalmente en la fase pre-operacional, que viene marcada por el juego simbólico, la imaginación y un pensamiento intuitivo; el tercero, Erikson; lo relaciona con el desarrollo de la iniciativa, la confianza y la autonomía; el cuarto, Wallon; hace hincapié en la relación que existe entre movimiento, emoción y construcción de la personalidad.

Por esto, por estas explicaciones, las etapas no deben ser interpretadas como un esquema rígido, sino como unas orientaciones para poder entender mucho mejor las necesidades, las posibilidades y los ritmos de los niños.

A los dos años, el niño se encuentra en un momento de amplia exploración. Con su desarrollo motor grueso puede andar de forma bastante segura, corre algo torpe, sube y baja escalones

en apoyo, lanza objetos y puede desplazarse y no se acerca. En el apartado motor fino, empieza a manipular objetos pequeños, pasar páginas, hacer torres sencillas, garabatear y utilizar utensilios con ayuda. Esta fase exige espacios seguros, materiales manipulables y también proporciona oportunidades de movimiento, ya que el niño aprende a través de la acción directa sobre los objetos y el entorno.

A la edad de 3 años el desarrollo del niño introduce estupendos cambios en la socialización y autonomía. Previo a los 3 años el niño compensa la dificultad en estas capacidades a través del uso de nuevos movimientos, incluso en la dirección manual de ir perdiendo las habilidades adquiridas como decir adiós o ceder el paso. Estas son indicativas de una mejor capacidad de equilibrio, de un correr con una mayor coordinación, de un saltar con ambos pies, de poder subir escaleras alterando los pies o de poder hacer movimientos más controlados.

También, a los 3 años, el niño comienza a participar de manera más activa e interesada en juegos con otros niños. Aunque todavía puede haber cierto grado de egocentrismo, ya comienza a compartir materiales, a esperar turnos breves y a presentar alguna comprensión de las normas más simples. Desde el lado emocional, necesita acompañamiento para poder reconocer lo que siente, para

poder tolerar pequeñas frustraciones y para poder dirigir sus necesidades más allá del llanto y de pegar. Tiene que hacer uso, así mismo, de un lenguaje afectivo, de anticipar rutinas y de ofrecer límites claros. La socialización para esta etapa no es impuesta, sino que se presenta tal y como la ofrece el educador, utilizando para ello la repetición y la mediación del adulto.

El niño de 4 años cuenta con una coordinación motriz más desarrollada y con una participación social más amplia. Es capaz de correr, saltar, trepar, dar patadas a una pelota, manipular tijeras de punta roma con supervisión, copiar trazos sencillos y realizar actividades de construcción con mayor precisión. El juego se vuelve más organizado y comienza a incluir reglas simples, roles y acuerdos con otros niños, y las actividades que favorecen la estimulación del desarrollo integral, como el juego dramático, las rondas, los circuitos motores, las canciones con movimiento y las actividades artísticas son muy adecuadas a esta edad.



A los 5 años el niño muestra mayor autonomía, concentración y capacidad para participar en actividades con

intención escolar. Su motricidad fina se va desarrollando a partir de trazos, dibujos, recortes, modelado, ensartado, uso de materiales escolares, etc. Su motricidad gruesa también va prosperando con el salto, corrida en dirección, equilibrio, coordinación, disponibilidad para jugar en grupo. Esta edad sigue determinando la importancia que deben tener las actividades lúdicas (sólo que éstas pueden llevarse a cabo con determinado sentido educativo, es decir, incorporando retos a realizar, reglas y secuencias básicas, etc.

A los 6 años, muchos niños se insertan en el ciclo de educación básica, lo que les exige una mayor madurez motriz, lingüística y social y mayor madurez cognitiva si bien todavía sienten una gran necesidad de jugar, de moverse y de apoyo afectivo. El niño puede seguir instrucciones demandando con mayor precisión, participar de juegos en los que hay que reconocer normas, expresar opiniones y ejercer sencillas responsabilidades. De todas formas, la transición escolar ha de tener siempre en cuenta el aspecto lúdico de la primera infancia, no debe convertirse en una presión académica, sino en una transición progresiva entre el juego, la exploración libre y los saberes básicos.



Desde los 2 a los 6 años el desarrollo socioemocional tiene un papel destacado en el desarrollo del niño, que va separándose de los cuidadores (cuidado con las emociones, los límites), va compartiendo espacios, se relaciona con sus pares, expresa emociones, reconoce límites y genera confianza. La presencia de

adultos sensibles es indispensable para que estos aprendizajes se desarrollen en un ambiente seguro. Un educador o auxiliar que escucha, contiene, orienta y acompaña favorece la adaptación del niño al entorno escolar y fortalece su seguridad emocional. La calidad del vínculo, que supone la relación del niño con el adulto, podría predeterminar la participación, la autonomía y la predisposición hacia el aprender.

El rol en el juego incluye el acompañar el juego, los hábitos, la autonomía, la seguridad, la observación del cambio o la comunicación de la información relevante. Esta comprensión del desarrollo infantil evita actuaciones poco apropiadas: la comparación, la presión o las etiquetas hacia los niños.

Tabla 2. Características principales del desarrollo infantil según la edad

Edad	Características principales
2 años	Predomina la exploración, el movimiento, el juego simbólico inicial y el aumento del vocabulario.
3 años	Mejora la autonomía, la socialización, el equilibrio y la participación en juegos con otros.
4 años	Se fortalece el lenguaje, la coordinación, la curiosidad y el juego con roles y reglas simples.
5 años	Aumenta la concentración, la motricidad fina, la participación grupal y la preparación para la lectoescritura.
6 años	Se consolida la transición hacia aprendizajes escolares, manteniendo necesidad de juego y apoyo afectivo.

Fuente: Elaboración propia, con base en las características evolutivas del desarrollo infantil entre los 2 y 6 años.

A partir de estas características, se evidencia que cada edad presenta avances particulares que deben ser considerados al momento de planificar y acompañar las experiencias educativas. Por tanto, comprender el desarrollo infantil de 2 a 6 años permite mejorar la intervención educativa y el cuidado en la primera infancia.

El niño no es un adulto pequeño ni un estudiante que deba ser presionado prematuramente; es un sujeto activo que aprende mediante el juego, la interacción, la exploración y el vínculo afectivo. Cuando el educador y el auxiliar respetan sus etapas, promueven experiencias adecuadas y observan sus necesidades, contribuyen a una educación inicial más humana, inclusiva y pertinente.

Desarrollo físico, motor y psicomotriz

El desarrollo físico, motor y psicomotriz constituye una dimensión esencial en la formación integral de los niños y niñas durante la primera infancia. Entre los 2 y 6 años, el cuerpo infantil

experimenta cambios importantes en crecimiento, fuerza, coordinación, equilibrio, lateralidad, orientación espacial, control postural y precisión de movimientos. Estos cambios permiten en el niño la exploración del entorno, la participación en el juego, la manipulación de objetos, la expresión corporal de las emociones y la adquisición progresiva de autonomía en las actividades cotidianas.

Así pues, el desarrollo corporal tampoco debe entenderse únicamente como desarrollo biológico, sino, en cambio, como un proceso en relación con los aprendizajes, la socialización y la construcción de la propia seguridad. El desarrollo físico hace alusión a los cambios corporales asociados al crecimiento, la maduración del sistema nervioso, la tonificación de los músculos y la adquisición de habilidades que les permitan moverse con más control.

En esta etapa, los niños empiezan a mejorar en su postura, la resistencia, el equilibrio y la coordinación. Promover la actividad física en la infancia es muy significativo para el desarrollo integral, pues el movimiento corporal tiene repercusiones en el desarrollo muscular, el pensamiento, la expresión de las emociones, las relaciones humanas y el éxito escolar.

El desarrollo motor, en definitiva, hace referencia a la adquisición y perfección de las habilidades motrices, y comúnmente se suele dividir en motricidad gruesa y motricidad fina. La motricidad gruesa hace referencia a los movimientos más amplios del cuerpo, por ejemplo: caminar, correr, saltar, trepar, lanzar, patear, mantener el equilibrio, desplazarse, etc.

Estas habilidades motrices de gran tamaño permiten al niño poder participar en juegos activos, explorar los distintos espacios, y ganar confianza en su cuerpo. La motricidad fina en cambio hace referencia a aquellos movimientos más precisos de manos y dedos en actividades como ensartar, recortar, dibujar, modelar, abotonar, manipular objetos pequeños, o usar utensilios.

La psicomotricidad relaciona el movimiento del cuerpo junto con los elementos cognitivos, emocionales y sociales que tiene todo proceso de desarrollo; no simplemente se limita a trabajar únicamente sobre el cuerpo, aun así, acepta que los niños piensan, sienten, se comunican y aprenden a través del movimiento. Desde este marco, la psicomotricidad permite relacionar el cuerpo con el espacio, el cuerpo con el tiempo, el cuerpo con los objetos, el cuerpo con las emociones y el cuerpo con los demás.

Esta perspectiva puede ser ampliada con los aportes de Henri Wallon, Julián de Ajuriaguerra, Jean Le Boulch y Bernard Aucouturier, quienes hicieron posible entender la psicomotricidad como una dimensión que articula cuerpo, emoción, pensamiento y relación social. Wallon entendía que son a la vez el movimiento y la emoción, los calefactores del desarrollo psicológico infantil; Ajuriaguerra configuró la relación del cuerpo con la expresión afectiva y la organización de la personalidad; Le Boulch consideró la educación psicomotriz como la base del aprendizaje; Aucouturier resaltó el valor del juego corporal espontáneo como medio a través del cual el niño expresa, explora y construye seguridad. Desde esas aproximaciones, el movimiento en la educación inicial no puede quedar solamente englobado como ejercicio físico, sino que debe ser entendido como comunicación, aprendizaje y desarrollo integral.

A la vez, Zambonino & otros (2025), ponen de manifiesto que la psicomotricidad en el aula es un recurso muy importante para propiciar el desarrollo físico, cognitivo y emocional de los niños más pequeños, especialmente cuando se realiza a través de experiencias corporales significativas y estrategias lúdicas.

Entre los 2 y 3 años, el desarrollo físico y motor se caracteriza por una exploración intensa del ambiente. El niño ya

camina con mayor seguridad, corre algo torpe, bajo y sube peldaños con ayuda, tira objetos, empuja juguetes, arrastra materiales y da los primeros pasos hacia una motricidad más coordinada.

En la motricidad fina puede garabatear, pasar hojas, construir torres sencillas, manipular objetos con más intención. Frente a esta tendencia del niño, el adulto tiene que poner a su disposición espacios seguros, materiales grandes, juegos de arrastre, canciones móviles, o diferentes actividades que inciten a experimentar con el propio cuerpo, pero sin pedir por ello excesiva precisión.

Entre los 3 y 4 años, el niño mejora su equilibrio, controla mejor sus desplazamientos y participa con mayor intención en juegos motores. Puede saltar con ambos pies, correr con más coordinación, lanzar una pelota, patear, subir escaleras con mayor seguridad y realizar recorridos sencillos. En la motricidad fina, empieza a copiar líneas, usar crayones, manipular plastilina, encajar piezas y participar en actividades manuales. Las estrategias lúdicas que incluyen movimiento corporal, actividad física y materiales didácticos son esenciales para estimular el desarrollo psicomotor en educación infantil.

Entre los 4 y 5 años, el desarrollo del motor se encuentra más organizado. El niño goza de una coordinación mayor en sus desplazamientos, logra seguir reglas simples dentro de los juegos en grupo, mejora su equilibrio dinámico y empieza a ser capaz de controlar mejor la fuerza de sus movimientos.

La edad avanza en el fortalecimiento de lo que la práctica establece como habilidades motoras, tales como correr cambiando de dirección, saltar por encima de obstáculos bajos, lanzar y recibir objetos, recorrer circuitos motrices, bailar el compás de la música y coordinar movimientos con canciones. En este sentido, Zambonino & otros (2025), encontraron que las estrategias psicomotrices tienen una influencia directa sobre el equilibrio, la orientación espacial, la coordinación y la autonomía del niño, sobre todo cuando estas estrategias son puestas en práctica de una forma planificada en niños de 4 a 5 años.

De los 5 a los 6 años, el niño tiene un mayor control del cuerpo. En esta etapa, es capaz de jugar juegos con reglas, hacer secuencias de movimientos, mantener el equilibrio, coordinar desplazamientos, regular la dirección de los movimientos corporales, usar objetos con mayor precisión, etc.

Se observa al mismo tiempo una mayor conciencia corporal; el niño reconoce las partes de su cuerpo, es capaz de

identificar posiciones corporales, controla de forma más eficaz los movimientos que hace y elabora una mayor complejidad en las órdenes motrices que es capaz de seguir. Todo lo que se desarrolla a nivel físico y psicomotriz durante esta fase va a favorecer la capacidad de autonomía, la seguridad personal y la preparación de experiencias escolares más elaboradas.

El juego es el método principal para estimular el desarrollo físico, motor y psicomotor. A partir del juego, el niño ejercitará su cuerpo sin presionarse, vivirá opciones de movimiento, hará contactos con otras personas y desarrollará su propia confianza.

Los circuitos motores, las rondas, los juegos populares, las dramatizaciones, las canciones corridas, el baile, el juego libre en el patio y las actividades con pelotas, aros o cuerdas favorecen la participación activa. Las estrategias lúdicas y los materiales didácticos son imprescindibles para hacer crecer el desarrollo psicomotor en la niñez.

El papel que desempeñan el educador y el auxiliar es clave para el desarrollo del mismo. La pareja de profesionales debe saber crear ambientes seguros y confortables, observar el desempeño motor de los niños, proponer actividades que se adapten a la edad de los niños, promover la participación en el juego y evitar en lo posible las comparaciones.

No todos los niños desarrollan igual su potencial motriz, algunos pueden necesitar más tiempo, apoyo o una adaptación de actividades. Zambonino & otros (2025), señalaron cómo la mayor resistencia a la implementación de programas psicomotrices, junto con la escasa formación docente, podrían llegar a interferir en el adecuado desarrollo de la coordinación motora en niños de 4 a 5 años.

Para resumir lo anterior, el desarrollo físico, motor y psicomotriz de 2 a 6 años íntegramente como un proceso de crecimiento del cuerpo, control de los movimientos, equilibrio, coordinación, lateralidad, la orientación en el espacio, el ritmo, la autorregulación y la expresión de las emociones. Para ser fortalecido se requiere juego, movimiento, materiales adecuados, un lugar adecuado, una buena observación de los maestros y la participación activa de los niños. La psicomotricidad hace que el cuerpo sea el medio de la relación, de aprender, de comunicarse y de relacionarse con el entorno.

Por lo tanto, es una responsabilidad pedagógica y formativa, estimular el desarrollo físico y psicomotriz en educación inicial. Cuando se desarrollan actividades corporales, planificadas, lúdicas e inclusivas por parte del educador y el auxiliar, estimulando el desarrollo integral del niño, el

movimiento no solo desarrolla músculos y coordinación; también ayuda a pensar, a expresar las emociones, a poder convivir, a resolver problemas y a cimentar la confianza. En la primera infancia, aprender con el cuerpo es una forma esencial de descubrir el mundo.

Desarrollo cognitivo y teorías principales

El desarrollo cognitivo se refiere al proceso mediante el cual los niños construyen conocimientos, organizan la información, desarrollan el pensamiento, resuelven problemas, recuerdan experiencias, usan el lenguaje y comprenden progresivamente el mundo que los rodea. En la educación inicial, este desarrollo es fundamental porque entre los 2 y 6 años los niños fortalecen habilidades como la atención, la memoria, la imaginación, la clasificación, el razonamiento lógico, la representación simbólica y la resolución de situaciones cotidianas.

Por lo tanto, conocer las grandes teorías sobre el desarrollo cognitivo ayuda al educador y al auxiliar a pautar experiencias cercanas a la edad, a respetar los ritmos propios de cada uno y a

acompañar el aprendizaje desde la exploración, el juego y la interacción social.

Jean Piaget es uno de los autores más importantes para la comprensión del desarrollo cognitivo infantil. Su teoría es que el niño construye activamente el conocimiento a partir de la interacción con el medio. Para Piaget, el aprendizaje no consiste en recibir la información de manera pasiva, sino en organizarla a partir de la acción, la experiencia y la maduración. Zúñiga & otros (2024), señalan que la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget permite comprender cómo los niños avanzan progresivamente en sus etapas cognitivas y cómo el aprendizaje infantil debe adaptarse a dichas etapas de desarrollo.

En educación inicial, esta idea se traduce en entender que los niños deben manipular objetos, experimentar, errar, comparar, clasificar y descubrir por sí mismos. Piaget clasifica al niño entre los 2 y 6 años de edad en la etapa preoperacional, que se caracteriza por el avance del lenguaje, la imaginación, la imitación, el juego simbólico y la representación de objetos o situaciones. Sin embargo, el pensamiento del niño se muestra todavía intuitivo, egocéntrico y relacionado con la experiencia concreta.

Esto implica que el niño es capaz de reproducir el mundo a través de palabras, dibujos o juegos pero, por otro lado, tiene problemas a la hora de comprender otros puntos de vista o de llevar a cabo operaciones lógicas complejas; es por ello que las actividades habrán de partir de experiencias concretas y significativas.

El juego simbólico es una de las máximas expresiones del pensamiento pre operacional. Un niño que convierte una caja en un carro, una escoba en un caballo o una muñeca en un bebé está desarrollando la representación mental, la imaginación, el lenguaje y la comprensión social. Herrera & Gonzales (2023) señalan que el juego simbólico favorece el desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas y sociales, porque permite que los niños representen situaciones de la vida cotidiana, asuman roles y construyan significados a partir de la interacción con su entorno.

El juego no debe ser considerado como una pausa en el aprendizaje, sino como una estrategia clave para el desarrollo del pensamiento infantil. Lev Vygotsky aporta, a su vez, una visión sociocultural del desarrollo cognitivo. En contraposición con Piaget, que se centra en el desarrollo del conocimiento individual, Vygotsky se orienta hacia la influencia del contexto social y del

lenguaje y enfatiza la interacción con las personas. Como señala Herrera & Gonzales, 2023, Vygotsky da un especial protagonismo a la influencia social para que se produzca la adquisición del conocimiento, de este modo los niños aprenden mejor porque participan en actividades compartidas con adultos o con compañeros que poseen mayor competencia.

Desde esta perspectiva el aprendizaje se produce mediante la mediación, mediante el diálogo, mediante la colaboración y mediante el acompañamiento. Uno de los conceptos que tienen más relevancia para Vygotsky es el relacionado con la zona de desarrollo próximo; este concepto refiere a la distancia que existe entre lo que un niño o niña puede hacer por sí sólo y lo que puede hacer con la ayuda de un adulto o de un compañero que sea más competente.

Con este sentido, la zona de desarrollo próximo es, sin duda, muy importante en la educación inicial, ya que proporciona a los educadores y educadoras y a los y las auxiliaadoras información sobre la forma de ofrecer soportes en el momento adecuado sin necesidad de hacer las cosas por el niño o la niña. Pongamos, por ejemplo, el caso en que un niño o niña no es capaz de armar una torre, no se puede abotonar la prenda de vestir que lleva puesta o no es capaz de resolver un rompecabezas. Ante esta

situación, el adulto puede interrogarlo o interrogarla, modelar, recordar lo que ha hecho o darle alguna pista, hasta que avanza progresivamente.

Está claro que la ayuda debe retirarse con una determinada gradualidad para promover la autonomía. El lenguaje desempeña un papel fundamental en la teoría de Vygotsky, mediante él el niño organiza su pensamiento, comunica sus necesidades, regula su conducta y produce significados en compañía de los otros.

En la clase, la conversación, las preguntas, los cuentos, las canciones, las dramatizaciones y la explicación sencilla son herramientas pedagógicas que permiten desarrollar el pensamiento infantil. Macías & Intriago (2022) señalan que las estrategias didácticas orientadas al lenguaje oral en el nivel preescolar favorecen la expresión de ideas, la comunicación, la participación y la construcción progresiva del aprendizaje. Por tanto, es de máxima importancia que el educador propicie espacios donde los niños hablen, escuchen, cuenten, pregunten y dialoguen.

Jerome Bruner también realiza aportes importantes al desarrollo cognitivo infantil. Su teoría destaca el aprendizaje por descubrimiento y la importancia del andamiaje. El andamiaje consiste en el apoyo temporal que el adulto ofrece al niño para ayudarlo a resolver una tarea que todavía no puede realizar solo.

Este apoyo puede ser una pregunta, una pista, una demostración, una explicación breve o la organización de materiales. En un estudio sobre los juegos de construcción en los niños de 4 a 5 años, Piaget, Vygotsky y Bruner, exponen que el aprendizaje en la infancia está constituido por la acción, la interacción social, el descubrimiento guiado lo que refuerza la importancia de incluir actividades manipulativas, lúdicas y que sean mediadas por el adulto.

Asimismo, es oportuno considerar la contribución de David Ausubel, autor de la teoría del aprendizaje significativo, el cual señala que el niño aprenderá de una manera más efectiva cuando intente relacionar las nuevas experiencias con los conocimientos previos, con los intereses que le son próximos y con situaciones que les represente un sentido. En este contexto de la educación infantil, esta idea permite advertir que no basta con plantear actividades sueltas, sino que éstas habrán de estar unidas a la vida cotidiana, al juego, al lenguaje, a los objetos conocidos y a las vivencias familiares del niño. De este modo, el aprendizaje facilita su entendimiento, su perdurabilidad y su funcionalidad.

Los juegos de construcción son ejemplos que ilustran la actividad a la hora de favorecer el desarrollo cognitivo de las teorías anteriormente explicadas. Al hacer torres, casas, caminos,

figuras, el niño va planificando, clasificando, comparando tamaño, organizando el espacio, anticipando resultados, resolviendo problemas y desarrollando la creatividad. Los juegos de construcción ayudan a desarrollar habilidades cognitivas como la atención, la memoria, la clasificación, la organización del espacio, la creatividad y la resolución de problemas en niños de 4 a 5 años.

Por lo tanto, se confirmará que el aprendizaje cognitivo en educación inicial ha de sustentarse en materiales concretos y experiencias activas. También consideramos otra teoría de relevancia, a saber, el enfoque que se centra en el procesamiento de la información. Desde esta óptica del desarrollo humano, se toma como modelo el funcionamiento del sistema cognitivo explicando así su funcionamiento como un sistema que recibe, procesa, almacena y recupera información. Así, se abordan procesos como la atención, la memoria, la percepción, la codificación y la recuperación.

El aprendizaje supone la adquisición, conservación y uso de conocimientos a lo largo del tiempo; por ello, comprender cómo los niños procesan la información permite reconocer los mecanismos que intervienen en su desarrollo cognitivo. Los procesos cognitivos de atención y concentración en Educación

Inicial pueden fortalecerse mediante estrategias didácticas que estimulen la memoria, la asociación visual y la participación activa del niño.

Desde el punto de vista de la educación inicial, esta perspectiva permite valorar actividades orientadas a reforzar la atención, la memoria visual, la memoria auditiva, la discriminación, la secuenciación y la solución de problemas. En los niños que tienen entre 2 y 6 años, la atención todavía es escasa y depende mucho de la motivación que despierte la actividad a realizar.

Por esta razón, las experiencias han de ser breves, variadas, concretas y han de tener la intención de jugar. Los cuentos, las canciones, los juegos de memoria, la clasificación de objetos, las secuencias de imágenes, los rompecabezas, la dramatización de cuentos y las construcciones con piezas pueden contribuir a que se fortalezcan estos procesos. El educador debe prescindir de actividades extensas, repetitivas o muy abstractas porque tienden a producir cansancio o incluso desmotivación. El desarrollo cognitivo necesita de estímulos, pero también de respeto por los ritmos infantiles.

Las teorías cognitivas sostienen la misma conclusión: el niño aprende mejor haciéndose parte activa de lo que debe

aprender. No basta con explicarle los conceptos; debe poder tocar, mover, comparar, clasificar, inquirir, imaginar, hacer construcciones, jugar, etc.

Por eso, el aula de educación inicial debe plantearse como un entorno rico de experiencias, materiales y oportunidades de interacción. El auxiliar también tiene un papel significativo, pues puede mediar en el uso de los materiales, hacer preguntas sencillas, ayudar a la atención, observar los avances en cada niño y comunicar al docente las necesidades de los niños.

Resumidamente, el desarrollo cognitivo entre los 2 y los 6 años se lleva a cabo mediante experiencias activas, sociales, simbólicas y lúdicas. Piaget permite entender la construcción personal del conocimiento y la relevancia de la fase preoperacional; Vygotsky pone de relieve el poder del lenguaje, la mediación y la interacción social; Bruner pone énfasis en el aprendizaje por descubrimiento y el andamiaje; y el procesamiento de la información, a su vez, permite llevar a cabo el análisis de procesos como la atención, la memoria y la resolución de problemas.

Todas estas teorías forman parte de la educación inicial, orientando así el camino hacia prácticas pedagógicas más significativas, activas y respetuosas. Por lo tanto, el desarrollo

cognitivo no sería lo que se puede entender como una temprana memorización de contenidos, sino como una construcción progresiva del pensamiento. El niño aprende en el momento en que juega, habla, observa, manipula cosas, escenifica situaciones, resuelve pequeños retos, etc.

Cuando el educador y el auxiliar comprenden estas teorías, pueden ayudar mejor a aprender, evitando presiones innecesarias y por el contrario fomentando experiencias que motiven la curiosidad, la imaginación, el lenguaje, el razonamiento, la autonomía, etc.

Desarrollo socioemocional y formación de la personalidad

El desarrollo socioemocional es un proceso fundamental en la primera infancia, porque permite que los niños aprendan a reconocer sus emociones, expresar lo que sienten, relacionarse con los demás, construir vínculos afectivos, regular su conducta y participar progresivamente en la vida social.

Durante los primeros años, especialmente entre los 3 y 6 años, las experiencias familiares, escolares y comunitarias

influyen directamente en la manera en que el niño construye su identidad, autoestima, autonomía y seguridad personal. Por todo lo comentado anteriormente, el desarrollo socioemocional no puede ser considerado un elemento marginal del aprendizaje, sino que debe ser considerado una dimensión central de la formación integral.

La personalidad infantil va conformándose poco a poco mediante la interacción de los factores internos y externos. No se trata de una estructura rígida desde el nacimiento, sino de una construcción de forma dinámica a partir de experiencias afectivas, normas, relaciones, lenguaje, juego y socialización. Fernández (2025) sostiene que, en el intervalo de 3 a 6 años, los niños atraviesan un periodo de gran sensibilidad, en el que se comienzan a configurar los primeros rasgos de la personalidad, la identidad individual se afianza y se van construyendo bases de autoestima, autonomía, empatía y regulación emocional.

Desde esta perspectiva, la educación inicial cumplirá un papel determinante para la constitución del yo infantil. Uno de los conceptos más importantes en el desarrollo socioemocional es reconocer las emociones. En la primera infancia, los niños sienten alegría, miedo, tristeza, enojo o frustración, pero muchas veces no tienen el lenguaje para poder nombrar eso que les pasa.

Por eso, el adulto ha de ayudar a los niños a identificar y expresar sus emociones. Actividades como cuentos, canciones, dramatizaciones, juegos de roles, conversaciones guiadas, rutinas de diálogo emocional, etc. permiten a los niños comprender lo que sienten y aprender formas de responder más adecuadas a lo que les sucede.

La regulación emocional es un elemento más de gran importancia. A los niños pequeños aún les cuesta esperar turnos, tolerar las frustraciones, compartir materiales, seguir normas y calmarse tras una experiencia difícil. La educación inicial debe ofrecer experiencias que vayan enseñando estas habilidades de manera progresiva, afectiva y respetuosa. La educación inicial, cuando se hace desde un enfoque integral, inclusivo y humanista, ayuda a generar valores, actitudes y emociones positivas que contribuyen al bienestar psicosocial y el aprendizaje a lo largo de la vida. Esto evidencia que la enseñanza emocional no es algo espontáneo, sino que requiere el acompañamiento pedagógico.

La socialización es un eje significativo en la constitución de la personalidad. Conviviendo con otros niños, el infante asimila comportamientos a partir de las experiencias vitales de la misma, tales como reconocer límites, respetar turnos, cooperar, negociar, compartir los juguetes o resolver conflictos, acciones que

acompañan la forma en que los menores se perciben a sí mismos y cómo consiguen establecer su lugar dentro del grupo.

La educación inicial actúa como un segundo espacio de socialización, dejando a un lado el hogar, ya que es desde esta segunda experiencia donde se extienden las relaciones del niño y se desarrolla la competencia social. Por eso, el aula debe ser un entorno donde se sienta emocionalmente seguro, donde se fomente la participación, el respeto y la convivencia.

La autoestima también se forma durante esta etapa. El niño construye una imagen de sí mismo a partir de las respuestas que recibe de los adultos significativos. Cuando la persona adulta reconoce sus esfuerzos, valida sus emociones, respeta sus ritmos, le ofrece oportunidades para lograr poco a poco pequeños retos, el niño irá forjando una percepción positiva de sus habilidades. Por el contrario, si en su lugar le aportan reproches, comparaciones o denigraciones, tenderá a sentirse incapaz e inseguro. La personalidad infantil se va fortaleciendo cuando el niño se siente aceptado, escuchado y considerado.

Por ello, el educador y el auxiliar deberán ofrecer espacios emocionalmente seguros de forma que los menores sean capaces de expresar así su sentir, relacionarse de forma respetuosa, resolver los conflictos de forma pacífica y fomentar la

autoconfianza. La personalidad infantil se forma en la experiencia cotidiana. Por este motivo, toda palabra, gesto, rutina y oportunidad de participación adquiere valor educativo. Acompañar el desarrollo socioemocional, implica ayudar al niño a irse construyendo una persona segura, autónoma, sensible y capaz de convivir con los demás.

Lenguaje y Comunicación

El lenguaje y la comunicación constituyen dimensiones esenciales del desarrollo infantil, especialmente durante la primera infancia, etapa en la que los niños comienzan a expresar necesidades, emociones, ideas, experiencias y deseos mediante palabras, gestos, miradas, sonidos y formas de interacción social. En la educación de primera infancia el lenguaje no debe considerarse sólo como la correcta producción del habla, sino como un proceso extenso que incluye la comprensión, la expresión, la escucha, la interacción, el pensamiento y la construcción de vínculos con los demás.

Las teorías acerca del desarrollo del lenguaje pueden relacionarse especialmente con las aportaciones de **Vygotsky**,

Bruner y Piaget. Para Vygotsky, el lenguaje tiene un papel clave en la organización del pensamiento y en la participación social del niño y por eso la conversación, la mediación que lleva a cabo el adulto o el diálogo con los iguales son experiencias básicas. En Bruner, son representativos los formatos de interacción, como el juego, los cuentos, las canciones o las rutinas compartidas, en los que el niño empieza a comunicarse en situaciones con sentido. Finalmente, para Piaget el desarrollo del lenguaje, está asociado a la función simbólica propia de la etapa preoperacional, donde el niño trae a la mente cosas, acciones o situaciones a partir de las palabras, dibujos o juegos.

En consecuencia, el desarrollo del lenguaje constituye uno de los pilares básicos del aprendizaje, la socialización y la educación integral del niño. El lenguaje oral se va desarrollando progresivamente mediante la interacción cotidiana con adultos, con otros pequeños y con ambientes ricos en estímulos comunicativos. Para Chávez (2026), el desarrollo integral durante la primera infancia es un proceso que se produce de forma progresiva y multifactorial, donde la adquisición de las competencias comunicativas y sociales segundo un pilar básico de este proceso.

La comunicación infantil es tanto verbal como no verbal. Los niños antes de tener bien dominadas las palabras, se comunican a través de gestos, expresiones, movimientos corporales, llantos, sonrisas, miradas, señalamientos. Dichas formas de comunicación han de ser leídas por adultos con sensibilidad, ya que nos aportan información sobre las necesidades, emociones o intereses del niño.

Reyes & otros, (2025), en su estudio de la comunicación social en niños de 2 a 3 años con desnutrición crónica, hacen hincapié en la necesidad de la evaluación del neurodesarrollo y la comunicación social desde los primeros años de vida, ya que la detección precoz lleva a la puesta en funcionamiento de intervenciones que van a favorecer tanto la adaptación como el bienestar infantil.

El desarrollo del lenguaje requiere también de los adultos que modelan una comunicación adecuada. El docente, auxiliar y familia deben: hablar de forma clara, utilizar frases comprensibles, expandir las expresiones del niño, formular preguntas abiertas, contar acciones de la vida cotidiana, escuchar activamente. No se ha de estar corrigiendo un error ni de ridiculizarlo en el hablar, sino de dar una naturalidad en los propios modelos de corrección.

De este modo, cuando un niño dice “yo poní el juguete” el adulto, por ejemplo, puede manifestar: “Sí, tú pusiste el juguete en la caja”. En este modelo se ha modificado pero no se ha interrumpido la intención comunicativa ni se ha hecho decrecer la confianza del niño. La comunicación también está vinculada con el desarrollo socioemocional. Los menores precisan de un léxico que les otorgue la oportunidad de poder expresar sus sentimientos, pedir asistencia, resolver desacuerdos o socializar con sus pares.

Cuando un niño dice “estoy triste”, “no me gusta”, “quiero jugar” o “me prestas” tiene más herramientas para insertarse en la vida social. La socialización y la lengua oral se retroalimentan porque un niño que tiene un desarrollo social mejor favorece la práctica del lenguaje. Por ello, el aula debe ser el lugar de las experiencias donde el lenguaje se emplee para convivir, cooperar y afianzar una resolución pacífica de los conflictos.

Es muy importante tener en cuenta que no todos los niños y las niñas desarrollan el lenguaje al mismo ritmo. Hay quien tiene un vocabulario extenso desde temprano y hay quien tarda más en adquirir el lenguaje o necesita más ayudas para lograrlo. Es fundamental que todo educador y educadora y todo auxiliar y auxiliar de Educación Infantil presten atención a ciertos signos, por ejemplo: escaso contacto visual, poca respuesta a su nombre,

no uso de palabras esperadas para la edad, dificultad para seguir instrucciones, problemas de interacción, pérdida de las habilidades previamente adquiridas en relación con el proceso de comunicación, etc.

Los autores mencionados encontraron que un 83 % de niños de 2 a 3 años con desnutrición crónica presentaron riesgos de presentar compromisos en el neurodesarrollo y un 24 % mostraron afectaciones en el lenguaje. Por tanto, queda clara la importancia de la detección precoz y del seguimiento (de estados previos) del desarrollo comunicativo.

La familia desempeña una función básica en cuanto al lenguaje infantil. Las conversaciones, las canciones, los cuentos, los juegos, las preguntas y las respuestas que se producen en el entorno familiar pueden ayudar a consolidar esta comunicación. No hace falta un ambiente extraordinario para estimular el lenguaje, únicamente hay que hablar con el niño, escucharle, nombrar cosas, explicar acciones, leer algún que otro cuento y dejar que el niño participe en las conversaciones familiares.

La escuela debe ayudar a la familia para que tome conciencia de que la evolución del lenguaje se produce en la vivencia cotidiana y no solamente con el trabajo escolar. El auxiliar de educación inicial también puede apoyar el desarrollo

comunicativo. Su labor es dialogar con los niños en sus rutinas, nombrar acciones, captar sus necesidades, fomentar la participación, reforzar normas dialogadas, comunicar al docente observaciones, etc.

En la actividad de la alimentación, de la higiene, en el juego libre, en la actividad del descanso o con el ingreso a la sala, la auxiliar podría ayudar al lenguaje con frases sencillas, preguntas o un acompañamiento afectivo continuo, etc. En cada interacción cotidiana hay una buena oportunidad para estimular la comunicación.

Por tanto, la educación inicial debe promover ambientes comunicativos ricos, afectivos e inclusivos. El niño necesita hablar, escuchar, preguntar, narrar, cantar, jugar y ser escuchado con respeto. Cuando docentes, auxiliares y familias favorecen interacciones significativas, contribuyen al desarrollo del lenguaje oral, la comunicación social, la autoestima y la participación activa del niño en su entorno.

Etapas del desarrollo del lenguaje oral y gestual

El desarrollo del lenguaje oral y gestual constituye un proceso progresivo mediante el cual los niños aprenden a comunicarse, expresar necesidades, compartir emociones, interactuar con otros y construir significados sobre el mundo que los rodea. Durante la primera infancia, la comunicación no aparece únicamente a través de palabras; antes de hablar con claridad, los niños utilizan llanto, sonrisas, miradas, gestos, movimientos corporales, señalamientos, sonidos y expresiones faciales.

De ahí que el lenguaje oral y el lenguaje del gesto deban ser entendidos como formas complementarias de comunicación, en especial durante los primeros años. El lenguaje es una herramienta fundamental para el aprendizaje y la socialización. García & Laguna (2025) dice que desde los primeros años, los niños aprenden a comunicarse con el ambiente y a crear relaciones con las demás personas mediante la utilización de lenguajes orales, escritos y no verbales.

También son interesantes las contribuciones que ofrecen Bruner y Vygotsky para analizar el proceso de etapas del lenguaje oral y del gestual. Bruner ha pensado que el lenguaje tiene su

desarrollo en las situaciones de los intercambios cotidianos, las que, a su vez, en el contexto de los intercambios cotidianos van organizados por los adultos en turnos lingüísticos, en gestos, en palabras, en significados compartidos. Por su lado, Vygotsky dio cuenta de cómo el lenguaje primero es del plano social y después, se interioriza como instrumento de la relación del pensamiento. Desde aquí, los gestos, las miradas, los señalamientos, los balbuceos y las primeras palabras no han de ser considerados como expresiones en sí, sino como formas progresivas de comunicación que se robustecen junto a la relación afectiva con los adultos, con pares.

La autora también describe que la comunicación incluye la forma, el contenido y las funciones comunicativas; el habla integra la articulación, la fluidez, la voz y la calidad de la resonancia. De tal manera, el desarrollo comunicativo no es sólo una cuestión de pronunciar palabras, sino que está preocupado por la comprensión, la expresión, la interacción y el uso social del lenguaje.

La primera etapa puede considerarse la pre-lingüística, que se prolonga entre el nacimiento y el primer año y medio de vida. Durante esta etapa, el niño no tiene aún el recurso de la palabra con significado convencional, pero sí utiliza los llantos, las vocalizaciones, las sonrisas, el balbuceo, las miradas, la ejecutiva

corporal y los gestos como medios de comunicación. Estas primeras expresiones tienen una función comunicativa porque permiten al niño manifestar hambre, incomodidad, alegría, sueño, necesidad de contacto o interés por el entorno.

Durante gran parte del primer año, los niños experimentan con su aparato vocal generando sonidos que progresivamente reflejan características del lenguaje de su entorno. La segunda etapa hace referencia al comienzo de la etapa lingüística, la cual suele aparecer aproximadamente en torno a la cruz del primer año con una evolución hasta los 2 años. En esta etapa aparecen las primeras palabras con función comunicativa, y suelen hacer referencia a nombres de personas, objetos cercanos, alimentos o incluso acciones cotidianas.

El niño empieza a emplear sonidos y palabras para expresar deseos o necesidades. El trabajo de suficiencia profesional de la Universidad de Piura indica que el lenguaje oral en niños de 2 años se encuentra en periodo de plena consolidación, por lo que resulta necesario introducir estrategias pedagógicas que promuevan la adquisición del lenguaje en un contexto seguro y motivador (León & Beatriz, 2026).

Hacia los 2 años de edad, el menor logra expandir su léxico, realiza combinaciones de palabra en frases sencillas, tal

como puede decir "mamá agua", "quiero pan" o "mira perro", si bien no está libre de errores en la pronunciación, de omisiones o sustituciones de trozos de la palabra.

Los errores en la pronunciación forman parte natural de la evolución, siempre que el niño muestre progresos en el avance. A esa edad, el lenguaje oral hace posible el hecho de que el niño pueda expresar pensamientos, emociones, necesidades y que favorezca la socialización y la adquisición de nuevos aprendizajes. De ahí que el adulto deba hablar con claridad, escuchar con atención y alentar al menor a decir las palabras sin ridiculizar sus intentos.

El incremento del lenguaje oral, que se presenta entre los 3 y los 4 años, es la tercera etapa. En esta etapa, el niño incrementa el número de palabras que dice y utiliza frases con mayor complejidad, sin olvidar que, además de las frases que el niño compone, también hace más preguntas y relata experiencias muy breves e incorpora el lenguaje para jugar y relacionarse y negociar con los demás. El niño tendrá además una mejor comprensión de instrucciones más sencillas e ir participando en diálogos más o menos breves.

El gesto no se ha extinguido, por supuesto, sino que acompaña al lenguaje verbal: el niño tendrá sus manos en

movimiento, imita acciones, señala, dramatiza el uso del cuerpo para realzar lo que dice. La utilización del lenguaje verbal acompañado de gesto es un uso de la comunicación infantil.

El cuarto nivel se vincula con el lenguaje narrativo y social, que comienza a perfeccionarse entre los 4 y 5 años. Durante este nivel, los pequeños son capaces de explicar qué han hecho, contar experiencias a partir de una imagen, inventar relatos ajenos a su experiencia, describir imágenes, participar con mayor soltura en las conversaciones en el grupo; su lenguaje se torna más ordenado y pronto es más organizado aunque todavía pueden aparecer errores gramaticales o fallos en el orden temporal de los eventos.

El lenguaje está relacionado con la madurez cognitiva, motriz y social; el desarrollo de esta requiere una experiencia como un todo en la que el pequeño debe moverse, interactuar, jugar y comunicarse. La quinta etapa se refiere al lenguaje más estructurado, es decir, aproximadamente la etapa con una edad cronológica entre los 5 y 6 años, en la que el niño o la niña puede narrar historias en orden, responder a preguntas, explicar ideas, llevar a cabo conversaciones, seguir instrucciones más complejas o utilizar el lenguaje para resolver un conflicto o en la escuela.

En esta etapa aparece el lenguaje oral preparado para la lectoescritura, la comprensión de los cuentos, la conciencia fonológica y el enriquecimiento del vocabulario. Trabajar el lenguaje oral a partir de actividades psicomotrices es una manera de unir movimiento, cuerpo, juego y relación con los compañeros, favoreciendo capacidades lingüísticas para la educación infantil.

Desde luego, entender estas etapas facilita mucho más acompañar a los niños en su proceso comunicativo, puesto que el lenguaje no se desarrolla por presión ni por repetición mecánica, sino que se desarrolla por otras vías: mediante la interacción afectiva, el juego, el movimiento, la escucha... la participación, cuando los docentes, los auxiliares, las familias ofrecen constantemente la oportunidad de hablar, de gesticular, de escuchar, de expresar, están contribuyendo al desarrollo integral del niño, lo cual, a su vez, les da más seguridad de poder comunicarse con todos los demás.

Autonomía y Hábitos de Independencia

La autonomía y los hábitos de independencia constituyen aspectos fundamentales del desarrollo infantil, especialmente

durante la primera infancia, porque permiten que los niños adquieran seguridad, confianza, responsabilidad y capacidad para desenvolverse progresivamente en su entorno familiar, escolar y social. La autonomía no significa que el niño deba actuar sin acompañamiento adulto, sino que aprenda, de acuerdo con su edad, a realizar pequeñas acciones por sí mismo, tomar decisiones sencillas, expresar necesidades y participar activamente en sus rutinas diarias.

La autonomía infantil puede relacionarse con las aportaciones del pedagogo Montessori, del psicoanalista Erikson y del psicólogo Vygotsky. Montessori defendió el hecho de ofrecer al niño un ambiente preparado, ordenado y accesible, donde pudiera participar en actividades de la vida práctica y así desarrollar una independencia progresiva. Erikson se posiciona de esta forma con la construcción tanto de la autonomía como de la confianza en uno mismo en una etapa cuando el adulto permite acceder al intento del niño, el error y a reintentar. Vygotsky introduce la idea de la ayuda progresiva, en tanto el adulto hace en primer lugar la acción y luego retira el apoyo a favor del hecho que el niño consiga hacer la acción por sí mismo.

Una vez que posteriormente definamos la autonomía en la educación inicial, la relacionamos con actividades habituales

como guardar materiales, lavarse las manos, alimentarse con ayuda progresiva, ordenar los elementos de clase, elegir un juego, participar en acuerdos de grupo, cuidar objetos de uso personal, pedir ayuda cuando la necesita. Arteaga & Pincay (2026) afirman que la autonomía es una característica fundamental para lograr el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los niños y que en Ecuador solo el 48% de los niños y niñas de 3 a 5 años logran alcanzar independencia en las actividades básicas, lo que pone de manifiesto que es necesario visualizar estrategias pedagógicas a este respecto.

Esta afirmación permite entender que la autonomía infantil no es algo automático, sino que se construyen las experiencias educativas para el desarrollo autónomo de los infantes y a la vez se acompaña dicho desarrollo por adultos a la luz de necesidades particulares y contextos específicos.

Los hábitos de autonomía se desarrollan a partir de la repetición, la confianza y la intervención del niño. No se trata sólo de decirle lo que tiene que hacer; hay que indicárselo en primera instancia, ir de la mano, dejarle ejecutar el comportamiento que se está tratando y realizar reconocimiento de los avances obtenidos.

Méndez & Carvajal (2025), concluyen que la autonomía en la primera infancia está relacionada con el bienestar emocional,

la autogestión, la autoestima y la disposición para afrontar retos de manera más segura, y, por lo tanto, cuando los niños tienen la posibilidad de elegir, de intentarlo y de hacer frente a pequeñas responsabilidades; estos se afianzan en su confianza y desarrollan una mayor seguridad para actuar en diferentes contextos.

En el apartado correspondiente a los hábitos de independencia, se hace hincapié en los hábitos relacionados con el autocuidado, como son: el lavado de manos, ir bien al baño, alimentarse con progresiva autonomía, cuidar el cuerpo, saber cuándo pedir ayuda, guardar sus cosas y mantener ordenado su lugar de estar. El adulto debe acompañar estas acciones sin hacer todo por el niño.

Por ejemplo, si el niño intenta ponerse una prenda, abrir su lonchera o recoger sus juguetes, el educador o auxiliar puede guiarlo con palabras sencillas, mostrarle cómo hacerlo y permitirle intentarlo nuevamente. Este acompañamiento favorece la perseverancia y evita la dependencia excesiva.

La función del adulto es fundamental en este proceso. La autonomía no puede promoverse ni desde la imposición, ni desde la protección extrema, sino que se ha de promover desde una orientación equilibrada. Si el adulto realiza todas las acciones que el niño debería ejecutar, limita la posibilidad de aprendizaje; si, en

cambio, exige una autonomía o una independencia sin apoyo, puede generar frustración.

Por lo que el educador y el educador auxiliar han de ayudar, ir retirando poco a poco la ayuda y, al mismo tiempo, reforzar los avances irrefutablemente desde palabras positivas y de valoración por lo que ha ido consiguiendo el niño solo. La autonomía se va conformando en la medida en que el niño siente que puede aventurarse a intentar, puede equivocarse, puede ser orientado y puede volver a intentar.

La autonomía infantil también tiene que ver con la toma de decisiones. En educación infantil, la toma de decisiones es simple, que corresponde a las capacidades de la edad: elegir entre dos materiales, elegir un rincón de juego, decidir un color para pintar, seleccionar un cuento o asumir una pequeña responsabilidad dentro del aula y del grupo. Estas oportunidades también aumentan la autoestima y la sensación de competencia. La autonomía significa autoeficacia y toma de decisiones, dos dimensiones que pueden desarrollarse en actividades de juego estructurado.

Por lo tanto, educar para la autonomía por lo que hay que hacer es confiar en las capacidades del niño o de la niña, es dotar al niño o a la niña de un ambiente donde pueda actuar,

experimentar, decidir y equivocarse con acompañamiento respetuoso. La unión de la práctica docente, los agentes que apoyan al niño o a la niña y las familias facilita que los niños o las niñas sean más autónomos y actúen mejor ante los retos que implica su continuo crecimiento. Así, la autonomía infantil es una condición necesaria para poder formar personas seguras, participativas y responsables.

Promoción de la autonomía infantil

La promoción de la autonomía infantil es un proceso educativo fundamental durante la primera infancia, porque permite desarrollar seguridad, confianza, responsabilidad y capacidad para participar activamente en su vida cotidiana. Ser autónomo no significa actuar sin acompañamiento adulto, sino aprender progresivamente a realizar pequeñas acciones, tomar decisiones sencillas, expresar necesidades, resolver situaciones simples y asumir responsabilidades acordes con la edad. En educación inicial, la autonomía se construye mediante rutinas, juego, afecto, límites claros y oportunidades de participación.

La autonomía infantil debe observarse como un tipo de habilidad que se va constituyendo gracias a la interacción con el medio circunstancial. Peláez (2024), dice que para la educación infantil, la autonomía implica reconocer las capacidades que tienen los niños para actuar, decidir y para participar en su proceso de aprendizaje; sin obviar la mediación del adulto, con lo que supondría que educativo y auxiliar nunca sustituirán al niño constantemente ni le darán las pautas que lo resolverán siempre, sino que tendrán la función de acompañarle en un aprendizaje progresivo que le permita ir consiguiendo más autonomía.

La autonomía en la sala de educación inicial se trabaja siguiendo las actividades ordinarias como guardar la mochila, ordenar los materiales, lavarse las manos, utilizar adecuadamente el baño, escoger un rincón de juego, recoger juguetes, alimentarse con apoyos progresivos, establecer contacto cuando lo necesita, etc.; estas prácticas aunque sencillas poseen un importante valor formativo ya que desarrollan la autoestima, la coordinación, la responsabilidad y la confianza. Peláez (2024), sostiene que la autonomía infantil se encuentra enlazada con la construcción de la identidad, la participación y la competencia de los pequeños en el manejo de situaciones de la vida cotidiana.

La promoción de la autonomía también implica evitar la sobreprotección. Aunque la mayoría de las familias desean proteger a los niños, la ayuda llega al umbral de anular su autonomía, seguridad y capacidad de afrontar retos. Orosco & Barcenes (2025), afirman que la sobreprotección parental puede tener carácter opuesto al desarrollo de la autonomía infantil, dado que impide que los niños y las niñas lleguen a resolver retos acordes a su edad. Por todo ello, familias y educadores deben buscar un equilibrio entre el extremo del cuidado y el extremo de dejar progresivamente libre.

El adulto se convierte en un mediador. Cumple con la función de no soltar a los niños sin amortiguación alguna ni exigirles una independencia total, sino que los acompaña sin prisa, oficia de modelo, indica, instruye y va cediendo la ayuda poco a poco. Por ejemplo, si un niño no sabe abrir la lonchera, puede hacerle una demostración, ayudarle un poco y dejar juego para que lo intente. Este tipo de ayuda configura la autoeficacia, que es la confianza del niño en su capacidad para lograr la realización de una tarea.

La promoción de la autonomía exige igualmente establecer límites y ritmos de cada uno de ellos, no todos los niños y las niñas adquieren las mismas habilidades por igual, y algunos necesitarán

más apoyos en la acción de lavarse la cara, vestirse, alimentarse, hablar, ordenar o participar. Peláez (2024), dice que la promoción de la autonomía con los niños y las niñas en la educación infantil conlleva reconocer las posibilidades, los límites y los ámbitos que presenta el alumnado desde la percepción de los docentes. Por este mismo motivo, el acompañamiento de los niños y las niñas debe ser flexible, inclusivo y respetuoso, evitando comparaciones o presiones.

Por lo tanto, la autonomía infantil debe considerarse como una de las finalidades del proceso pedagógico en la educación inicial. Si docentes, auxiliares y familias equilibran este cuidado junto con la libertad progresiva, los niños desarrollan un sentido de seguridad, autoestima, responsabilidad y una disposición mucho mayor para el aprendizaje. Educar para la autonomía significa ayudar al niño a descubrir que puede actuar en su mundo con confianza, apoyo e implicación en el sentido de responsabilidad.

Formación de hábitos y rutinas diarias

La formación de hábitos y rutinas diarias constituye un aspecto esencial en la educación inicial, porque desarrollan seguridad, autonomía, organización personal y sentido de responsabilidad. En la primera infancia, las rutinas no deben entenderse como simples repeticiones mecánicas, sino como experiencias educativas que ayudan al niño a anticipar lo que ocurrirá, comprender normas, participar en actividades cotidianas y adquirir progresivamente independencia. Por ello, rutinas como saludar, guardar la mochila, lavarse las manos, comer, ordenar materiales, descansar y despedirse tienen un valor pedagógico importante dentro del aula.

Los hábitos y las rutinas pueden vincularse con Montessori, John Dewey y Célestin Freinet. Montessori subrayó la relevancia de las actividades propias de la vida práctica, como la ordenación, la limpieza, el cuidado de los materiales, la alimentación y, finalmente, las acciones con uno mismo (cuidado de sí mismo) porque estas actividades fomentan la autonomía y la concentración. Dewey, por su parte, hizo hincapié en el hecho de que el aprendizaje se lleva a cabo a partir de una experiencia real del aprender haciendo, al participar de manera activa en las

situaciones de la vida cotidiana. Freinet propugnó, a su vez, una escuela que se organizara desde la cooperación, la responsabilidad y la participación del niño dentro de la vida del aula. Desde todas estas postulaciones que han puesto el foco en el desarrollo del niño, se podría asumir que las rutinas no son meras repeticiones, sino, a la vez, experiencias educativas que favorecen la autonomía, la convivencia y la responsabilidad.

Los hábitos se constituyen a partir de la repetición continua de acciones relevantes y significativas, previas por una orientación de adultos, por afecto y por coherencia. Cotes & otros (2024), manifiestan que las rutinas diarias vinculadas con la higiene, la alimentación, la vestimenta, etc. fortalecen la autonomía en los niños y niñas de primera infancia porque permiten que desarrollen hábitos, seguridad e independencia de forma progresiva. En esta línea, las rutinas no ciegan a la infancia ni la limitan, al contrario, permiten establecer una estructura dentro de la que el niño o la niña se siente seguro, lo que también hará que sus movimientos sean más seguros.

Entre los hábitos principales destacan aquellos relacionados con la higiene personal. Lavarse las manos, utilizar adecuadamente el baño, levantar la mesa y limpiar el lugar donde come, cuidar la ropa y mantener la ropa ordenada son hábitos que

refuerzan el autocuidado personal, como el indican los estudios de Cotes & otros (2024) cuando afirman que las rutinas diarias de higiene, alimentación y vestido refuerzan la autonomía infantil porque permiten la adquisición de hábitos, dotando de seguridad y proporcionando el desarrollo de la independencia de forma progresiva.

Por lo tanto, estos hábitos deben enseñarse bajo la forma del modelo, la compañía, la repetición y la orientación afectiva evitando la admonición o las burlas en el resto del camino del niño o niña que está aprendiendo. De la misma forma, iniciar la enseñanza de los hábitos de higiene, alimentación, descanso, juego, orden y cuidado personal desde edades muy tempranas colabora en la autonomía y la formación de una mayor seguridad en las actividades del día a día.

La familia juega un papel clave en la fijación de hábitos y rutinas. Es decir, si en una de las instituciones educativas, por ejemplo, el niño tiene que ir guardando las cosas, lavarse las manos o comer sólo, pero en casa se lo hacen todo, se puede ver mermado dicho aprendizaje. Por eso hay que estar en relación con las familias, orientarles sobre la importancia de mantener rutinas semejantes con las del aula.

El papel del educador y del auxiliar consiste en acompañar, modelar y reforzar positivamente. El adulto no tiene que exigir independencia de manera inmediata, ni tampoco resolver todas las acciones por el niño. El adulto tiene que mostrar cómo hacerlo, dar ayuda parcial y permitir que el niño practique y reconozca sus progresos.

Frases tales como “inténtalo de nuevo”, “te ayudo un poco” o “ya lo estás logrando” favorecen la confianza infantil. De La Rosa & otros (2025), encontraron que la aplicación continua de rutinas diarias en niños de Inicial II favorece la independencia, la autogestión, la toma de decisiones, el bienestar emocional y la adaptación a los nuevos retos.

Tabla 3. Rutinas diarias y hábitos que fortalecen el desarrollo infantil

Rutina o hábito	Aporte al desarrollo infantil
Saludo y despedida	Favorece seguridad, vínculo afectivo y adaptación al aula.
Higiene personal	Desarrolla autocuidado, salud y responsabilidad.
Alimentación	Fortalece autonomía, convivencia y hábitos saludables.
Orden de materiales	Promueve responsabilidad, colaboración y sentido de pertenencia.
Descanso	Ayuda a regular emociones y recuperar energía.

Fuente: Elaboración propia, con base en los contenidos sobre formación de hábitos y rutinas diarias en educación inicial.

De esta manera, las rutinas diarias tienen que ser entendidas como fundamentales para el desarrollo pedagógico dentro de la educación de la infancia. No se trata de controlar al niño, sino de darle a éste una estructura con un tono afectuoso y entendible que le permita ser más autónomo. Los hábitos constituyen aprendizajes para la vida y por eso, cuando un docente, un auxiliar y las familias emprenden el mismo camino, los hábitos contribuyen a la educación integral de un niño más seguro, responsable y autónomo.

Tomando en conjunto lo que los autores clásicos como Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel, Montessori, Erikson, Wallon, entre otros ya han aportado, es posible comprender que el desarrollo integral en la primera infancia requiere experiencias activas, afectivas, sociales y significativas. El niño aprende a través del juego, el movimiento, la palabra, la exploración, la participación, el error, el soporte que recibe, la seguridad que va construyendo y el encuentro con el otro. Así, el auxiliar de párvulos no únicamente realiza un trabajo de acompañamiento cotidiano sino que se involucra en la creación de espacios de desarrollo físico, cognitivo, lingüístico, socioemocional y autónomo en un proceso respetuoso, inclusivo y progresivo.

UNIDAD

3 INCLUSIÓN, DIVERSIDAD Y BIENESTAR



Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad

La educación inclusiva y la atención a la diversidad constituyen principios fundamentales para garantizar que todos los niños accedan a experiencias educativas de calidad, independientemente de sus condiciones personales, sociales, culturales, lingüísticas, económicas o de aprendizaje. En el contexto de la educación inicial, este enfoque resulta especialmente importante, porque los primeros años de vida representan una etapa decisiva para el desarrollo físico, cognitivo, emocional, social y comunicativo.

Por lo tanto, la inclusión no ha de ser entendida solamente como la presencia de niños con necesidades educativas específicas en el aula, sino la creación de entornos en los que todos puedan participar, aprender, expresarse y sentirse valorados. La educación inclusiva tiene sus bases en el reconocimiento de que cada niño aprende de forma diferente. Hay niños que pueden necesitar más apoyo para comunicarse, desplazarse, socializar, controlar sus emociones, seguir instrucciones o bien para participar en las actividades de grupo.

Otros pueden tener diferencias culturales, lingüísticas, familiares, o bien ritmos de aprendizaje diversos. La educación

inclusiva quiere garantizar el acceso, la permanencia y el logro académico, superando las barreras sociales, culturales y personales que limitan la participación de los estudiantes en el sistema educativo. Esta concepción permite entender que la inclusión no depende sólo de aceptar al niño en el aula, sino de facilitar las condiciones para que pueda aprender.

Atender a la diversidad requiere ajustar la praxis pedagógica a las características reales del grupo. En la educación inicial, el docente y el auxiliar tienen que observar de qué manera aprende cada niño, qué apoyos necesita, qué intereses expresa y cuáles son las barreras que pueden influir en su participación. Para Bejarano & otros (2025), la educación inclusiva fundamenta que, por tanto, cada niño aprende de manera diferente y, en consecuencia, necesita respuestas educativas flexibles y adaptadas a sus necesidades.

Desde esta perspectiva, no todos los niños deben hacer exactamente lo mismo, al mismo tiempo y de la misma manera; lo importante es que todos tengan oportunidades reales de participar y avanzar. Uno de los principios centrales de la educación inclusiva es la equidad. La equidad no significa dar lo mismo a todos, sino ofrecer a cada niño los apoyos que necesita para desarrollarse. Por ejemplo, un niño puede requerir más tiempo

para terminar una actividad, otro puede necesitar apoyos visuales, otro acompañamiento verbal, otro materiales concretos y otro un espacio más tranquilo para regularse.

La inclusión no consiste en bajar expectativas, sino en ofrecer caminos distintos para que los niños puedan participar y aprender. Los ambientes inclusivos favorecen el aprendizaje integral, elevan la autoestima y fomentan valores como la empatía, la participación y el respeto por la diversidad. En la primera infancia, estos valores se enseñan principalmente mediante la convivencia cotidiana.

La atención a la diversidad supone una atención a las barreras de la participación del niño o niña en el aula, que pueden estar relacionadas con el lugar, con la comunicación, con las actitudes, con el currículo o con el acompañamiento socioemocional. La tabla siguiente nos resume algunas barreras más frecuentes y algunos de los apoyos pedagógicos que se pueden aplicar para favorecer una educación inicial más inclusiva.

Tabla 4. Barreras frecuentes y apoyos pedagógicos en educación inicial inclusiva

Barrera	Apoyo pedagógico
Física	Organizar espacios seguros y accesibles.

Comunicativa	Usar instrucciones claras, imágenes o gestos.
Actitudinal	Evitar etiquetas, comparaciones y prejuicios.
Curricular	Flexibilizar actividades, tiempos y materiales.
Socioemocional	Brindar acompañamiento afectivo y respeto al ritmo del niño.

Fuente: Elaboración propia, a partir de los principios de educación inclusiva y atención a la diversidad desarrollados en la unidad.

El auxiliar también tiene una importancia muy relevante dentro de la atención a la diversidad. Por lo tanto, su función consiste en apoyar al docente, acompañar a los niños cuando realizan las rutinas, facilitar los materiales, reforzar las instrucciones, observar las necesidades, promover la participación y comunicar situaciones importantes. Sin embargo, debe evitar etiquetar, comparar o asumir funciones diagnósticas.

Su aporte es valioso cuando acompaña con respeto, paciencia y sensibilidad, permitiendo que cada niño participe según sus posibilidades. La inclusión en educación inicial requiere adultos atentos, flexibles y capaces de responder sin discriminar. Una estrategia clave para atender la diversidad es el Diseño Universal para el Aprendizaje, conocido como DUA.

Este enfoque propone ofrecer múltiples alternativas para presentar la información, diferentes formas para que los niños puedan expresar lo que han aprendido y unas maneras alternativas para hacer que los niños participen. En educación inicial, los cuentos, imágenes, canciones, objetos de la vida cotidiana, dramatizaciones, juegos sensoriales, actividades corporales y materiales visuales permiten hacerlo.

Bejarano & otros (2025), incluyen el DUA como una referencia relevante en la respuesta a la diversidad de estilos de aprendizaje y en el fomento de entornos inclusivos. Se puede planificar para todos desde el comienzo, es decir, no tener que adaptar después para algunos. La participación familiar juega un papel importante.

La educación del profesorado es un elemento que también resulta determinante. No podemos exigir la inclusión efectiva sin una preparación del profesorado como el que se encuentra en el aula. La formación del profesorado es uno de los elementos que determina la implementación de la educación inclusiva. Y esto supone que los maestros y los miembros del equipo de apoyo se tendrán que formar en desarrollo infantil, en necesidades educativas, en estrategias diferenciadas, en comunicación

respetuosa, en la gestión de la conducta, en el trabajo con las familias y en la protección de los derechos.

El deseo de incluir es fundamental, pero a la vez es insuficiente; la inclusión precisará de conocimientos y de herramientas concretas. En definitiva la educación inclusiva, la atención a la diversidad., consiste entre otras cosas, en asegurar que todos los niños puedan aprender, participar y desarrollarse.

Del mismo modo que éstas son garantías de poder aprender en iguales condiciones dentro del aula y de lo que eso conlleva: reconocer diferencias, eliminar barreras, flexibilizar estrategias, trabajar con familiares y permitir el desarrollo de entornos del aula afectuosos y respetuosos. En la educación infantil la inclusión se inscribe en acciones del día a día: adecuar una consigna, ofrecer recursos visuales, ceder un ritmo, acompañar una emoción, reconocer diferentes formas de participación, prohibir la comparación.

Por lo que la educación infantil inclusiva no se limita sólo en integrar a los niños en el aula, sino que transforma la práctica de la educación infantil y responde a la diversidad infantil real. Cuando docentes, auxiliares, familiares e instituciones trabajan a la par, se generan ambientes donde la totalidad del alumnado se siente reconocido, protegido y capaz de aprender.

Detección de necesidades educativas diversas

La detección de necesidades educativas diversas es un proceso fundamental dentro de la educación inclusiva, porque permite reconocer oportunamente las características, dificultades, ritmos, intereses y potencialidades de los niños. En educación inicial, esta detección no debe entenderse como una acción destinada a etiquetar o clasificar al niño, sino como una herramienta pedagógica para ofrecer apoyos adecuados, adaptar estrategias y garantizar su participación en las experiencias de aprendizaje.

Cada niño tiene una forma de aprender diferente, por lo que si conseguimos identificar sus necesidades podemos ir construyendo así unas respuestas educativas más justas, más adecuadas y más respetuosas. Es muy importante también la detección de las dificultades en el momento de la primera infancia porque permite que haya intervenciones antes de que vayan aumentando las dificultades.

Para Delgado & otros (2026), la detección de las necesidades educativas permite que se puedan realizar

intervenciones y adecuarlas a las características personales de cada alumno y así maximizar su potencial de desarrollo. Este hecho implica que observar a tiempo una dificultad en el número del lenguaje, la motricidad, la interacción social o la atención puede ayudar a poner en marcha apoyos pedagógicos, orientaciones familiares y, en caso de ser necesario, derivaciones a profesionales especializados y adecuadamente capacitados.

La detección de las necesidades educativas diversas no equivale a un diagnóstico. El diagnóstico formal forma parte de los profesionales especializados, mientras que el papel del docente y del auxiliar consiste en observar, registrar, comunicar y ayudar pedagógicamente. En el aula de educación inicial, el educador puede observar señales como escasa respuesta al nombre, dificultad para entender las instrucciones, retrasos significativos del lenguaje, problemas persistentes en la coordinación, conductas de aislamiento, conductas frecuentes de tipo agresivo, dependencia excesiva del adulto, escasa participación o problemas de adaptación de rutinas.

Estas señales han de ser analizadas con sumo cuidado y siempre en diálogo con la familia y el equipo institucional. También es importante considerar el papel de la familia en la detección de las necesidades educativas. Los padres y cuidadores

conocen de la historia del niño, de las rutinas, de los antecedentes de salud, y de la forma de comunicación y la forma de comportarse en casa.

La escuela, por su parte, observa cómo el niño actúa en un contexto grupal. Cuando ambas miradas se integran, se obtiene una comprensión más completa. Delgado & otros, (2026), señalan que el abordaje de las necesidades educativas requiere colaboración entre docentes, familias y especialistas, así como formación continua del personal educativo en inclusión y atención a la diversidad.

Por lo tanto, las necesidades educativas diversas se contemplan mediante una mirada integral del niño, donde son tenidas en cuenta sus capacidades, ritmos, intereses, algunas barreras del entorno. Cuando el profesorado, los educadores, las familias y las instituciones dan respuesta coordinada a las necesidades de los niños, la detección de las necesidades educativas diversas es un medio para favorecer la inclusión en las aulas, prevenir problemas de aprendizaje y garantizar que el niño recibe los apoyos que necesita para poder desarrollarse adecuadamente.

Adaptaciones curriculares básicas y respeto a la interculturalidad

Las adaptaciones curriculares básicas y el respeto a la interculturalidad constituyen elementos fundamentales para garantizar una educación inclusiva, equitativa y pertinente. En educación inicial y parvularia, los niños presentan diferentes ritmos de aprendizaje, formas de comunicación, contextos familiares, tradiciones culturales, lenguas, necesidades educativas y experiencias previas. Por consiguiente, el currículo no debe ser ejercido de forma rígida y uniforme, sino que debe adaptarse a las características reales del grupo, de forma que todos los niños puedan participar, aprender y ser reconocidos dentro del aula.

Las adaptaciones curriculares son cambios que se producen en la planificación, metodología, recursos, actividades, evaluación o ambiente de aprendizaje para dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado. Villamagua & otros (2025), nos asegura que las adaptaciones curriculares permiten hacer más accesible el currículo mediante cambios en condiciones, recursos o formas de enseñar con la intención de dar respuesta a las necesidades de cada estudiante, de forma que la experiencia educativa sea más satisfactoria.

Así, adaptar el currículo no es rebajar la calidad educativa, sino ofrecer diferentes modos para alcanzar aprendizajes significativos. Dentro de la educación inicial las adaptaciones básicas pueden considerar hasta el uso de apoyos visuales, instrucciones más cortas, tiempo extra para realizar una actividad, materiales concretos, trabajo en grupos pequeños, acompañamiento individual, simplificación de consignas, cambios en la organización del espacio u otras actividades alternativas.



Por ejemplo: cuando un niño presenta dificultad para seguir instrucciones verbales se introducen pictogramas o bien demostraciones; algo que si presenta dificultad motriz permite adaptar materiales; la dificultad para ir anticipando la rutina cuando se requiere mayor apoyo emocional puede hacerse a través de imágenes, acciones que permitirán que el niño no esté excluido a participar.

Las adaptaciones curriculares tienen que recoger la diversidad también, la diversidad cultural. Las aulas de Ecuador y América Latina son una composición muy variada de niños con distintas costumbres, modalidades de hablar, creencias, historias familiares, pertenencias de la comunidad.

La interculturalidad no es solo un hecho de celebrar fechas tradicionales (muestra de las costumbres de esa cultura), sino que es una convicción sobre el hecho de que todas las culturas, las unas



mediante las otras, son todas necesarias y puede enriquecer el aprendizaje. Es un modelo educativo que promueve la inclusión y el respeto a la diversidad cultural; la educación intercultural implica la búsqueda de

superar prácticas educativas que han constituido espacios de marginación para determinados grupos culturalmente diversos.

En educación infantil la adaptación curricular intercultural puede consistir en dar ejemplos que están cerca del contexto de

los niños y niñas, en introducir canciones de su comunidad, en trabajar con materiales del entorno, en permitir que las familias vengan y compartan relatos o juegos tradicionales, en decir palabras de lenguas originarias siempre que sea posible, o en adaptar las actividades para que representen la pluralidad del grupo. Estas prácticas fortalecen la identidad, la autoestima y el sentido de pertenencia. Además, ayudan a que los niños aprendan desde experiencias cercanas a su vida cotidiana.

Las adaptaciones curriculares básicas también deben responder a necesidades educativas diversas. No todos los niños requieren los mismos apoyos; algunos necesitan más tiempo, otros más movimientos, otras actividades sensoriales, otros recursos visuales y otros mayores acompañamientos emocionales. Villamagua & otros (2025), expone que la flexibilidad curricular ofrece la posibilidad de ajustar los procesos formativos a necesidades concretas, facilitando así el acceso al aprendizaje. Por esta razón, el docente debe observar, registrar, planificar y evaluar de forma flexible, partiendo tanto de las necesidades específicas como de las características culturales del grupo.

De este modo, la educación inicial inclusiva ha de incluir entre sus prácticas cotidianas aquellas que se relacionan con la adaptación curricular e interculturalidad. La atención a la

diversidad, en las salas de educación inicial que garantizan los apoyos, con materiales diferenciados, metodologías ajustadas y el respeto por las identidades culturales, es una práctica como diferenciada de la educación convencional, ofreciendo una educación significadora para todos los niños y niñas. Educar desde la diversidad implica asumir que cada niño o niña lleva consigo una historia, una cultura y una manera determinada de aprender; atender la diversidad es una obligación pedagógica, ética y social.

Seguridad y Prevención de Riesgos

La seguridad y prevención de riesgos en educación inicial constituye una responsabilidad esencial para garantizar el bienestar físico, emocional y social de los niños y niñas. En la primera infancia, los niños se encuentran en una etapa de exploración constante: corren, saltan, manipulan objetos, se desplazan por el aula, prueban materiales y descubren el entorno mediante el movimiento y el juego.

Por esta razón, los espacios educativos deben organizarse de manera preventiva, procurando reducir peligros, anticipar situaciones de riesgo y promover ambientes seguros que permitan

aprender sin limitar la exploración infantil. Si nos referimos a la educación infantil, los riesgos pueden ser físicos, biológicos, ergonómicos, psicosociales y ambientales.

Los riesgos físicos son los que se relacionan con la posibilidad de caídas, golpes, suelos resbaladizos, muebles inadecuados, objetos pequeños, enchufes de la corriente, puertas, ventanas o juegos en malas condiciones. Uno de los principios básicos de seguridad en educación inicial es la organización del espacio. El aula debe contar con mobiliario adecuado a la edad, pasillos libres de obstáculos, materiales ubicados al alcance de los niños, enchufes protegidos, pisos limpios y no resbaladizos, buena iluminación y ventilación.

La Norma Técnica de Seguridad e Higiene del Trabajo establece que los pisos de los lugares de trabajo deben ser sólidos, continuos y no resbaladizos, además de contar con medidas para controlar riesgos de caídas cuando exista humedad o superficies susceptibles de deslizamiento (Ministerio del Trabajo del Ecuador, 2024). En el aula infantil, esta orientación es especialmente importante porque los niños se mueven con rapidez y aún no siempre reconocen los peligros.

La prevención también implica efectuar revisiones periódicas de los materiales didácticos y los juguetes. Los

materiales deben estar limpios, completos, ser aptos e idóneos para la edad. Los juguetes pequeños, punzantes, rotos o no aptos no deben estar al alcance de los niños. El auxiliar y el educador debe observar el uso de los materiales que hacen los niños en el juego, evitando que pongan en la boca piezas pequeñas, objetos peligrosos y que hagan uso no adecuado de los recursos. Esta revisión no debe obstaculizar el juego, sino que tiene que garantizar que la exploración se produzca en condiciones de seguridad.

Otro factor determinante es el capítulo de la prevención de accidentes en la rutina; los momentos de entrada y salida, de alimento, recreo, baño, descanso y del cambio de espacios necesitan vigilancia activa. El adulto debe anticipar los riesgos, proponer normas, acompañar a los niños pero sin intimidarse, por ejemplo, caminar dentro del aula, esperar el turno, no empujar, ni correr con comida en la boca, recoger lo que hay fuera de lugar y pedir ayuda cuando sucede algo son normativas sencillas que pueden aprenderse desde bien pequeños; la prevención es también una forma de educar porque produce hábitos de autoprotección y convivencia.

El papel del auxiliar de educación en la prevención de riesgos tiene una importancia capital. Hace el seguimiento de los

niños en el recorrido de las prácticas diarias, detectando posibles riesgos, observando los comportamientos, acompañando los desplazamientos, apoyando las rutinas de higiene, ordenando los materiales y comunicando las novedades a la enseñanza, pero su intervención debe ajustarse a los protocolos de la institución; no puede improvisar decisiones ante un determinado tipo de situaciones graves ni asumir responsabilidades como las que corresponde a la dirección, a la enseñanza o al personal especializado. La prevención exige, en definitiva, claridad de funciones y una adecuada comunicación.

Los planes de emergencia se presentan como una parte del esquema de la seguridad institucional. Todo centro infantil debe tener rutas de evacuación, señalización visible, botiquín, teléfonos accesibles, responsables designados, procedimientos ante el fuego, terremotos, accidentes, enfermedades súbitas, incidentes de riesgo, etc. La guía de prevención en las escuelas infantiles establece que las medidas de emergencia deben analizar situaciones que puedan darse, recoger actuaciones necesarias en primeros auxilios, protección de incendios y evacuación, designar al personal que debe llevarlas a cabo. Las medidas de emergencia en educación inicial (maternal) deben ser conocidas por todas las personas del equipo.

La prevención del riesgo debe tener también en cuenta la seguridad emocional. Un buen ambiente seguro no se refiere simplemente al ambiente en el que no ocurren accidentes físicos sino especialmente al en el que los niños se sienten emocionalmente seguros, escuchados y respetados. Los gritos, las amenazas, las bromas burlonas o las sanciones humillantes, así como un trato brusco durante una discusión pueden resultar perjudiciales para el bienestar emocional, generando inseguridad.

Y por lo mismo, la seguridad forma parte de la prevención del riesgo, e incluirá también promover un espacio relacional basado en el buen mirar, la paciencia, la comunicación afectiva, la resolución pacífica de conflictos. La seguridad física y emocional son dimensiones inseparables del cuidado infantil.

Protocolos de protección y seguridad en entornos educativos

Los protocolos de protección y seguridad en entornos educativos son instrumentos fundamentales para garantizar el bienestar físico, emocional y social de los niños y niñas. En la educación inicial, estos protocolos adquieren especial importancia

porque los estudiantes se encuentran en una etapa de alta dependencia del adulto, exploración constante y construcción progresiva de hábitos de autocuidado. Por ello, la seguridad escolar no debe entenderse únicamente como reacción ante accidentes o emergencias, sino como un conjunto organizado de normas, rutas, acciones preventivas y responsabilidades institucionales destinadas a proteger la integridad de toda la comunidad educativa.

Un protocolo educativo establece qué hacer, quién debe actuar, cuándo intervenir, cómo registrar la situación y a qué instancias comunicar o derivar un caso. En este sentido, los protocolos permiten evitar la improvisación, reducir riesgos y garantizar respuestas oportunas. Alvarado & otros (2025), señalan que en los centros educativos la prevención de riesgos es esencial para garantizar la seguridad y bienestar de la comunidad educativa, pero advierten que muchas veces los riesgos asociados al entorno escolar no son suficientemente reconocidos. Esta idea permite comprender que la seguridad debe formar parte de la planificación institucional y no limitarse a acciones aisladas.

Los protocolos de seguridad tienen que comprender diferentes tipos de riesgo. En la educación infantil pueden aparecer riesgos físicos (caídas, golpes, objetos peligrosos, suelos

poco seguros o mobiliario no apropiado); riesgos biológicos (relacionados con enfermedades, inadecuados hábitos higiénicos, manipulación de alimentos equivocada); riesgos emocionales (ligados al maltrato, los gritos, la negligencia o los conflictos); y riesgos sociales (como la violencia, el abandono o la vulneración de los derechos). Por eso, toda protección integral debe atender la seguridad física y la seguridad emocional del niño y la niña.

Figura 2. Protocolos de protección y seguridad



Nota: Elaboración propia a partir de (Alvarado & otros (2025).

De esta representación se desprende que los protocolos de protección y seguridad en el ámbito de la educación son una herramienta básica que orienta la actuación institucional frente a

las diferentes situaciones de riesgo. Los protocolos determinan de forma explícita qué se debe hacer, quiénes deben intervenir y cuándo, cómo deben levantarse actas y a qué instancias deben comunicarse o derivarse los casos. De este modo, se evita la improvisación y se puede realizar una respuesta organizada, oportuna y coherente con las necesidades de la comunidad educativa.

La protección integral también tiene que regir la forma de actuar ante una situación de violencia o de vulneración de derechos, ya que él (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025), plantea que las rutas y protocolos de actuación ante situaciones de violencia en educativa tienen como finalidad proporcionar una atención adecuada, inmediata y articulada, evitando la impunidad y garantizando la protección de los estudiantes. En educación inicial esto implica que el personal educativo tendrá que estar atento a las señales de maltrato, negligencia, cambios bruscos de la conducta, miedo persistente, lesiones sin explicaciones o relatos inquietantes, siempre actuando con precaución, en la confidencialidad y conforme a la ruta institucional.

Los protocolos tienen que establecer claramente el rol del personal docente y educativo. El profesor tiene responsabilidad pedagógica y de acompañamiento; el ayudante colabora en rutinas

del día a día, es observador de señales, comunica novedades, colabora con la prevención; las y los directivos coordinan las respuestas institucionales; las familias brindan información relevante en salud, rutinas, alergias, antecedentes o determinadas necesidades.

La claridad de los roles permite poder actuar ordenadamente y evita que una persona, pueda incluir descripciones para funciones sobre las que no le corresponde actuar, como la de diagnosticar, sancionar intempestivamente, intervenir sin tener la atención institucional debidamente facilitada.

En los entornos educativos, la seguridad emocional debe tener el mismo valor que la seguridad física. Un aula segura es aquella donde el niño no solo está protegido de accidentes, sino también de humillaciones, burlas, gritos, amenazas o tratos agresivos. Los protocolos de protección deben promover el buen trato, la escucha, la resolución pacífica de conflictos y la intervención oportuna ante conductas que puedan afectar el bienestar infantil. González & Cano (2025), afirman que los protocolos de protección integral de los centros educativos, aunque todavía son imperfectos, son una buena herramienta para el desarrollo socioemocional del alumnado.

Los protocolos de emergencias son un elemento esencial dentro de la seguridad de un colegio. Tienen que contemplar situaciones de accidentes, desastres naturales, incendios, evacuaciones, enfermedades súbitas o cualquier incidente que pueda poner en riesgo la integridad de los niños y las niñas. Deben existir rutas de evacuación, botiquines, números de emergencias, personas designadas, señalética visible y simulaciones adaptadas a la edad infantil, de forma que en educación inicial, estas simulaciones se tengan que explicar con un tipo de lenguaje muy elemental, desde el respeto y evitando la angustia, y preparándolo todo para que los adultos sean las personas de confianza.

Esas son las razones por las que podemos llegar a concluir que los protocolos de protección y seguridad de los entornos educativos permiten fomentar la prevención de riesgos, la actuación rápida frente a situaciones, la defensa de los derechos y la mejora del clima de convivencia.

A partir de la educación inicial, los protocolos de protección y seguridad integran de forma combinada la seguridad física, la higiene, la prevención de accidentes, la protección emocional de los niños, la atención frente a situaciones de violencia, la comunicación con las familias, el registro de incidentes, la formación de los profesionales de la educación. La

finalidad de esos protocolos no es el miedo ni evitar el desarrollo del niño al límite de la exploración, sino la garantía para que los niños puedan aprender, jugar y desarrollarse en un ambiente seguro y afectuoso.

Identificación de riesgos y atención en contextos de vulnerabilidad

La identificación de riesgos y la atención en contextos de vulnerabilidad constituyen procesos fundamentales dentro de la educación inicial y la protección integral de la infancia. En los primeros años de vida, los niños y niñas dependen en gran medida de los adultos para recibir cuidado, protección, afecto, alimentación, seguridad y acompañamiento educativo. Por ello, cuando viven en condiciones de pobreza, violencia, negligencia, exclusión, inseguridad alimentaria, falta de acceso a servicios básicos o desintegración familiar, pueden enfrentar mayores riesgos para su desarrollo físico, emocional, social y cognitivo.

La vulnerabilidad en la infancia no ha de ser entendida como una particularidad del o de la niña, sino como una situación derivada del contexto familiar, social, económico, de comunidad

e institucional que restringe las posibilidades de bienestar infantil. La vulnerabilidad psicosocial en la infancia y la adolescencia es un inconveniente que va en aumento en el continente latinoamericano, sobre todo en contextos urbanos periféricos en los que conviven de una forma entrelazada desigualdades, escaseces económicas y escasez de recursos de acceso a servicios de protección.

Esta visión permite considerar que la vulnerabilidad no es consecuencia exclusiva de lo familiar, sino que también surge como consecuencia del entorno social en el que el niño se desarrolla. Identificar riesgos implica captar señales que pueden favorecer o dificultar el bienestar infantil.

En educación inicial, el riesgo se puede manifestar en cambios en el comportamiento, en el aislacionismo, en la concurrencia de actos agresivos de forma reiterada, en el llanto de manera recurrente, en el cansancio extremo, en la falta de higiene, en el hambre de manera repetida, en la concurrencia de faltas, en la dificultad de vincularse, en el miedo excesivo, en el descuido por la presentación personal o en la escasa participación. Esas señales no deberían ser utilizadas para clasificar o etiquetar al niño, sino que deben servir para despertar una mirada de prevención, de acompañamiento.

La escuela cumple un papel destacado en la detección de riesgos porque observa al niño en su vida cotidiana. El docente y el auxiliar pueden detectar cambios en el comportamiento, dificultades de adaptación, signos físicos de descuido, problemas de socialización, necesidades emocionales, etc. Su función no es diagnosticar ni investigar de manera informal, sino que consiste en registrar las observaciones de forma objetiva, comunicar con las autoridades institucionales y volver a seguir el circuito de la protección. La atención en contextos vulnerables requiere prudencia, confidencialidad y actuación coordinada.

En este sentido, la atención a los niños y niñas en situación de vulnerabilidad debe ser integral: no basta con observar la dificultad, sino que hay que construir respuestas que incluyan el apoyo emocional, el acompañamiento pedagógico, la comunicación con la familia, la derivación a profesionales en el caso de que lo fuera necesario y el seguimiento institucional. En la intervención en contextos vulnerables debe primar la participación, la corresponsabilidad y la sostenibilidad del propio programa social.

La intervención en contextos de vulnerabilidad también exige evitar prácticas discriminatorias. Un niño vulnerable no puede ser señalado frente a sus compañeros, ni puede ser tratado

con lástima, ni excluido de la participación, ni puede ser reducido a su déficit. La protección tiene que ir acompañada de la dignidad. El educador tiene que reconocer las capacidades, los intereses y los avances del niño y no solamente sus dificultades, y esta mirada debe ser la que refuerce la autoestima y la que procure no reproducir estigmas sociales en el seno de la escuela.

Por lo tanto, no es una cuestión de atender a niños en contextos vulnerables, sino que es atender a niños en contextos vulnerables y no considerar a esos niños incapaces, es decir, es el reconocimiento de sus derechos y de darles apoyos para que ellos pueden crecer en un ambiente que les permita desarrollo con seguridad y dignidad. La educación inicial está en una función de protección, es decir, crea ambientes que son características afectivas, de inclusión, estables, en los cuales cada niño puede sentirse cuidado, escuchado, valorado. Detectar riesgos y activar redes de apoyo es un asunto de responsabilidad pedagógica, ética social, natural.

La Tríada Educativa: Escuela, Familia y Comunidad

La tríada educativa integrada por la escuela, la familia y la comunidad es fundamental para el desarrollo integral de los niños y las niñas. En Educación Inicial, el aprendizaje no sucede únicamente dentro del aula, sino que se construye a partir de la interacción entre los espacios que son de vida, de juego, de comunicación y de relación del niño o la niña. Por tal motivo, la escuela, la familia y la comunidad deben actuar de tal forma que contribuyan a integrar sus compromisos, valores, expectativas y la forma de acompañar a los niños y niñas.

Cuando estos tres actores trabajan en conjunto y lo hacen articulada y eficazmente, incrementan la seguridad emocional, la autonomía, la socialización y la disposición del niño para aprender. La familia constituye el primer contexto de socialización del niño.

En ella se construyen las pautas de conducta y de comunicación, los hábitos, las normas y las formas de cuidado, así como los primeros lazos afectivos. Mera & otros (2025), manifiestan que, en educación inicial, la familia tiene un rol corresponsable, ya que retroalimenta hábitos y valores en el hogar y aporta información relevante sobre el entorno del niño al

docente. Tal relación es relevante, puesto que permite a la escuela alcanzar un mejor conocimiento de las necesidades, intereses, ritmos y trayectorias previas de cada niño.

La escuela también tiene la responsabilidad de organizar ambientes pedagógicos seguros, afectivos, inclusivos y estimulantes, donde el docente de educación inicial no enseña contenidos, sino que acompaña procesos de desarrollo, observa avances, promueve el juego, potencia hábitos y favorece la convivencia. Mera & otros (2025), manifiestan que el docente actúa de forma que es un facilitador experto a su vez que es un puente de comunicación entre la familia y la escuela, de forma que intenta que los objetivos educativos y las expectativas familiares se alcancen de forma alineada. De esta manera la escuela se convierte en un espacio de encuentro y corresponsabilidad.

La comunidad también desempeña un rol importante en la tríada educativa. El entorno comunitario, proveniente de las experiencias o tradiciones, recursos, redes de apoyo, espacios de cultura o formas de convivir, también dejará su huella en la educación infantil. La integración entre familia y comunidad, tal como lo resalta Agraz (2025), puede ser una brújula a seguir para cambiar la educación, dado que estrecha lazos de la forma que sus autores, la participación, el trabajo en grupo y la capacitación de

todos los agentes que intervienen en la educación. Este planteamiento abre paso para considerar que la educación inicial no puede entenderse en el vacío del contexto social en el que habitan los niños y las niñas.

La relación escuela-familia-comunidad debe empezar a construirse a partir de una comunicación continua. Una forma de comunicación clara, respetuosa, oportuna y próxima permite comunicar avances, dificultades, cambios de conducta, necesidades de apoyo o acuerdos respecto a lo cotidiano. Cuando la familia tiene constancia de lo que ocurre en la escuela y cuando la escuela tiene acceso a la realidad familiar, la continuidad educativa se ve potenciada.

Mera & otros (2025), destacan que el aprendizaje en educación inicial es un proceso sistémico y colaborativo que depende de la interacción armónica entre familia, escuela y niño. Por ello, la comunicación no debe limitarse a reuniones formales, sino mantenerse en la vida cotidiana del proceso educativo.

La corresponsabilidad es uno de los principios centrales de la tríada educativa, y eso implica que cada uno de los actores tiene funciones diferentes, pero todas ellas son importantes: la familia acompaña desde el hogar, refuerza hábitos, brinda afecto; la escuela organiza experiencias pedagógicas, orienta el desarrollo;

y la comunidad potencia el contexto, proporciona recursos y redes de apoyo.

Partiendo de lo que sostiene Agraz (2025), la praxis pedagógica orientada desde la tríada educativa puede permitir robustecer la integración sociopedagógica y entender lo importante de cómo la participación de cada uno de los actores es fundamental, ya que de forma inversa, la corresponsabilidad evita que la escuela trabaje de forma aislada o que la familia delegue toda la educación.

Tabla 5. Actores de la tríada educativa y su aporte al desarrollo infantil

Actor	Aporte al desarrollo infantil
Familia	Brinda afecto, hábitos, normas y continuidad en el hogar.
Escuela	Organiza experiencias pedagógicas, juego, rutinas y convivencia.
Comunidad	Aporta recursos, cultura, redes de apoyo y sentido de pertenencia.

Fuente: Elaboración propia, con base en los contenidos sobre la relación escuela, familia y comunidad en educación inicial.

Por consiguiente, fortalecer la tríada educativa debe ser una tarea prioritaria en educación inicial. Una tarea que implica establecer canales de comunicación, ofrecer oportunidades para la

participación familiar, reconocer los saberes comunitarios, y poder construir alianzas que favorezcan el bienestar infantil.

Relación familia-escuela y estrategias de acompañamiento emocional

La relación entre familia y escuela constituye un componente esencial en la educación inicial, debido a que los niños y niñas se desarrollan en interacción constante con los adultos significativos de su entorno. Durante los primeros años de vida, la familia representa el primer espacio de cuidado, afecto, comunicación, normas y socialización; mientras que la escuela amplía esas experiencias mediante ambientes pedagógicos, convivencia con pares, rutinas, juego y acompañamiento educativo.

Por lo tanto, la articulación entre familia y escuela logra fortalecer aspectos como la seguridad emocional, la autonomía, la adaptación escolar y la disposición del niño o de la niña para aprender. En educación inicial, la relación que se establece entre familia y escuela no debe centrarse solamente en comunicar información sobre avances o dificultades, sino que tiene que

configurarse como una alianza en la que ambas se responsabilicen del aprendizaje y el fortalecimiento de la acción educativa.

A partir de esta idea, Mera & otros (2025), comparten que el aprendizaje en educación inicial se fundamenta en una unidad entre familia, docente y niño, enfatizando que el acompañamiento de la familia fortalece las costumbres y valores educativos que se van construyendo en las aulas. Desde este punto de vista, no se considera a la familia como un ente que se desentiende de la educación de sus hijos e hijas, sino que es considerado como un actor que forma parte del desarrollo integral del niño o de la niña.

La relación entre familia y escuela se encuentra, de manera especial, en los procesos de adaptación, dado que la entrada en la educación inicial puede generar ansiedad, llanto, resistencia a la separación, inseguridad y cambios de conducta en algunos niños. Cavieres & otros (2025), indican que la adaptación infantil en educación parvularia debe ser mirada desde una crítica y humanizada, donde el niño sea entendido como sujeto de derecho, con necesidades y ritmos propios que deben ser recibidos desde la comunidad educativa y la adaptación no debe ser un trámite rápido, sino un proceso emocional que requiere tiempo, contención y trabajo coordinado por parte de la familia.

El acompañamiento emocional se refiere a la facilitación de apoyo emocional, escucha, seguridad, guía y apoyo ante las emociones que experimenta el niño. En el aula esto implica a identificación del hecho que siente miedo, tristeza, rabia, frustración o inseguridad y la reacción mediante escucha haciendo uso del lenguaje adecuado. Villar Cavieres & otros (2025), determinan que imposibilidad de adaptación tiene que ver con los vínculos de apego ansioso, la sobreprotección y la resistencia a la separación de la figura de apego, lo que pone de manifiesto que se hace necesaria la potenciación de las estrategias de acompañamiento afectivo de niños y familias. Por ello, el docente ha de acompañar al niño, pero también ha de guiar a las personas adultas de referencia.

Una de las estrategias básicas es la comunicación continua y respetuosa con la familia. El docente debe informar cómo se está adaptando el niño, qué avances muestra, qué situaciones le generan inseguridad y qué acciones pueden reforzarse en casa. Esta comunicación debe ser clara, empática y libre de juicios. Muñoz & Cárcamo (2022), explican que la relación familia-escuela influye en la formación y desarrollo profesional docente, porque exige habilidades de diálogo, colaboración y comprensión del contexto familiar. En educación inicial, esta comunicación

tiene que tener en cuenta el hecho de construir confianza, nunca el de culpabilizar a las familias.

El clima emocional del aula, es otro aspecto determinante. Un aula segura no es solo un aula en la que no ocurran accidentes físicos, también es un aula en la que el niño se siente aceptado, escuchado y respetado. El educador y el auxiliar, pues, deben cuidar el tono de voz, los gestos, las palabras, la manera de entender y corregir. El “estoy aquí contigo”, “puedes intentarlo”, “entender que extrañas a mamá”, “vamos paso a paso”, facilitan la sensación de acompañamiento que la persona es capaz de reproducir. El acompañamiento emocional debe validar la emoción sin reforzar la dependencia excesiva; es decir, se valida lo que el niño siente pero se le ayuda poco a poco a que también participe.

El acompañamiento emocional requiere sensibilidad y mantener la confidencialidad, especialmente en aquellas temáticas que son de carácter personal o familiar. Las estrategias de acompañamiento emocional deben respetar los ritmos de cada individuo. No todos los niños se adaptan a la vez ni de igual forma. Algunos son capaces de participar rápidamente, al paso que otros necesitan varios días o semanas para sentirse seguros. Comparar a los niños o bien presionarlos solo genera más ansiedad. Caviere

& otros (2025), también apuntan que el niño debe ser comprendido desde sus propias necesidades y ritmos. Por esto, la escuela debe ofrecer un acompañamiento afectuoso y flexible.

Por tal motivo, fortalecer la relación familia-escuela no es una tarea más, sino que es una condición para la educación inicial de calidad. Las estrategias de acompañamiento emocional son la comunicación constante, entrevistas iniciales, rutinas estables, juegos, despedidas cariñosas, participar con la familia, hacer sistemáticamente observación y tener un trato respetuoso. Un niño que se siente acompañado por su familia y su escuela tiene mayores posibilidades de construir vínculos seguros, expresar sus emociones y aprender en un ambiente de confianza.

UNIDAD

4 INTERVENCIÓN Y CONTROL EN EL AULA



Fundamentos de la Planificación Educativa

La planificación educativa constituye un proceso fundamental dentro de la práctica docente, porque permite organizar de manera anticipada los objetivos, contenidos, estrategias, recursos, tiempos y formas de evaluación que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje. En educación inicial y parvularia, planificar no significa llenar un formato administrativo, sino diseñar experiencias pertinentes, lúdicas, inclusivas y contextualizadas que respondan a las necesidades, intereses y ritmos de desarrollo de los niños. Por lo tanto, con la planificación como herramienta pedagógica se intenta dar sentido a la acción educativa, evitando la improvisación dentro del aula.

La planificación educativa se identifica con la toma de decisiones pedagógicas. Antes de llevar a cabo una actividad, el docente debe plantearse qué debe conseguir, qué tipo de experiencias son adecuadas a la edad de los niños y niñas, qué recursos se utilizarán, cómo será el ambiente de trabajo, qué apoyos se ofrecerán, cómo se observarán los avances. Díaz (2020) sostiene que la planificación educativa permite la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque orienta la organización de acciones pedagógicas en función de los objetivos del sistema

educativo. Desde esta perspectiva, planificar permite ordenar la práctica docente y dirigirla hacia propósitos claros.

Uno de los fundamentos centrales de la planificación es la intencionalidad pedagógica. Toda actividad en educación inicial debe tener un sentido formativo, aunque se desarrolle mediante el juego, la exploración, el movimiento o la expresión artística. No se trata de entretener a los niños sin propósito, sino de ofrecer experiencias que fortalezcan el lenguaje, la motricidad, la socialización, la autonomía, la creatividad y el pensamiento. Los apuntes de planificación de la Universidad de Tarapacá señalan que la planificación de la acción educativa contribuye a que el futuro docente desarrolle capacidades para organizar su intervención pedagógica de manera coherente y fundamentada (QUIROGA, 2025).

Otro fundamento importante es la contextualización. Una planificación pertinente debe responder al entorno sociocultural de los niños, sus experiencias familiares, su lenguaje, sus intereses y las características de la comunidad. No todas las aulas tienen las mismas necesidades ni los mismos recursos. Por ello, el docente debe evitar aplicar actividades de manera mecánica y, en su lugar, adaptar las experiencias a la realidad del grupo. Roman & otros (2025) señala que la planificación docente funciona como base

para diseñar estrategias pedagógicas efectivas, ya que permite articular objetivos, contenidos, metodologías y recursos en función del contexto educativo.

La planificación educativa también debe ser flexible. Aunque permite anticipar la acción docente, no debe convertirse en un esquema rígido que ignore lo que ocurre en el aula. En educación inicial, los niños pueden mostrar cansancio, interés por otro tema, necesidad de movimiento, dificultades emocionales o ritmos diferentes a los previstos. Por tanto, el docente tiene que ir ajustando la planificación, pero sin perder de vista la finalidad pedagógica. La planificación educativa se entiende como un proceso secuencial que el docente debe ir elaborando de forma continua a partir de estrategias didácticas orientadas a mejorar aprendizajes innovadores; lo cual requiere de una organización, pero también de capacidad para ajustarse.

De esto se puede deducir que la planificación educativa es una herramienta necesaria para que haya calidad en la práctica docente. La planificación educativa no se limita a ser tu ayuda para cumplir formalmente en este aspecto, sino que más bien organiza las experiencias que tienen como objetivo el aprendizaje, la autonomía, el bienestar, la convivencia con los demás, la mejora de la calidad de vida infantil, etc. Cuando un docente planifica

siguiendo un criterio pedagógico y con sensibilidad hacia los niños, puede ofrecerles oportunidades ya más ordenadas, inclusivas y significativas a partir de las cuales explorar, jugar, comunicarse, crecer, y desarrollarse en toda su extensión.

Elementos de la planificación: objetivos, contenidos y competencias

La planificación educativa se organiza a partir de elementos esenciales que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre los más importantes se encuentran los objetivos, los contenidos y las competencias, ya que permiten definir qué se espera lograr, qué saberes se trabajarán y qué capacidades deberán desarrollar los estudiantes. En educación inicial, estos elementos deben adaptarse a las características de la primera infancia, priorizando experiencias lúdicas, afectivas, inclusivas y vinculadas con el desarrollo integral.

Los objetivos son el punto de partida de cualquier planificación, dando cuenta de la intención pedagógica de la actividad y de hacia dónde se quiere llevar el proceso educativo. En la educación inicial, deben ser claros, alcanzables y coherentes con la edad de los niños y niñas y no sólo deben partir de los

resultados académicos sino que también involucran dimensiones como el lenguaje, la motricidad, la convivencia, la autonomía, la exploración del medio, la expresión emocional. En este sentido, Espinoza-Freire & otros (2022) entiende que la planificación de la clase debe incluir los objetivos, los contenidos, los métodos, las fuentes curriculares, las formas de organización y la evaluación, dado que el conjunto de todos estos elementos constituye una enseñanza más provechosa.

Los contenidos son los saberes, las experiencias, las destrezas, los valores y las actitudes que se seleccionan para alcanzar los objetivos formulados. En educación infantil los contenidos no se trabajan de forma abstracta sino a partir del juego, la investigación, la manipulación de objetos, las canciones, los cuentos, el movimiento y las relaciones interpersonales. Por ejemplo, un contenido relacionado con el cuidado del cuerpo puede trabajarse a partir de rutinas higiénicas, un contenido relacionado con el lenguaje a partir de cuentos y conversaciones y un contenido relacionado con la convivencia a partir del trabajo cooperativo. Por lo tanto, la programación ha de operar una conversión de los contenidos en experiencias significativas y próximas a la vida infantil.

Las competencias son la conjunción de saberes, habilidades, actitudes y valores que dan lugar a un comportamiento adecuado ante diferentes situaciones. El enfoque por competencias de una propuesta docente implica un reto para el profesorado, en la medida en que asegura un determinado tipo de coherencia existente entre las políticas educativas, los conceptos que se entienden de las competencias, la formación inicial del profesorado y la real enunciación del enfoque en la acción en el aula. La planificación educativa desde la perspectiva de la educación infantil supone una planificación docente donde el niño pueda comunicarse, resolver pequeños problemas, relacionarse con los demás, decidir en situaciones sencillas, expresar emociones y actuar con incrementada autonomía.

La relación existente entre objetivos, contenidos y competencias ha de ser coherente. Un objetivo correctamente formulado dirige la propia selección de los contenidos; los contenidos permiten diseñar las actividades; y las competencias dan cuenta de qué capacidades es posible desarrollar. Por ejemplo, si el objetivo es el de fortalecer la autonomía, los contenidos pueden estar relacionados con los hábitos de higiene, orden o cuidado personal, y la competencia se expresa cuando el niño va logrando participar en las rutinas cotidianas. De esta forma se

evitan así actividades improvisadas o alejadas de la intencionalidad pedagógica.

La planificación también debe tener en cuenta estrategias, recursos y evaluación, aunque la base sean objetivos, contenidos y competencias. Un modelo de planificación y de acción didácticas debe articular fases, actividades, estrategias y recursos para favorecer el desarrollo de la competencia, tal y como proponen. Esa idea permite entender que las competencias no se desarrollan simplemente por describirlas en un documento, sino a partir de experiencias organizadas, de recursos adecuados y a partir de un acompañamiento por parte del profesor.

En educación inicial, los componentes deben permanecer flexibles. Ya que los niños tienen distintos ritmos, intereses, necesidades, es posible que un docente ajuste actividades; recursos; tiempos, etcétera sin perder la esencia de lo que se quiere conseguir. La planificación tiene que ser un documento orientador, no una normativa rígida. En la revisión que realiza G. Cabrera (2026) sobre planificación docente, es consciente que planificar es organizar acciones educativas de forma fundamentada, con propósitos y adecuando el contexto educativo.

En síntesis, los objetivos, contenidos y competencias son elementos básicos de la planificación educativa porque dan

dirección, sentido y coherencia al trabajo pedagógico. En la educación inicial, estos elementos deben orientarse al desarrollo integral del niño, respetando su edad, sus ritmos y su forma natural de aprender. Cuando el docente planifica con claridad, puede ofrecer experiencias más significativas, inclusivas y pertinentes.



Secuenciación de actividades y organización del tiempo

La secuenciación de actividades y la organización del tiempo son componentes esenciales de la planificación educativa, porque permite ordenar las experiencias de aprendizaje de manera

lógica, progresiva y pertinente. En educación inicial, estos elementos tienen una importancia especial, ya que los niños y niñas necesitan rutinas claras, actividades variadas, tiempos flexibles y transiciones cuidadas para participar con seguridad y motivación. Una buena secuenciación evitará las improvisaciones, favorecerá la continuidad pedagógica y ayudará a que cada actividad esté relacionada con la anterior y prepare la siguiente.

La secuenciación es, en definitiva, organizar las actividades de enseñanza-aprendizaje en un orden intencionado. No se trata de colocar las actividades según el azar. Es definir qué se va haciendo primero, qué se hace después y, además, averiguar de qué forma cada experiencia va a contribuir con el logro del objetivo. Rodríguez Reyes (2014) comenta que las actividades que están organizadas en secuencias didácticas permiten sistematizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la articulación de contenidos, estrategias y evaluación. Desde esta postura, una secuenciación bien elaborada ayuda al docente a dirigir el aprendizaje con mayor coherencia.

En la educación inicial, la secuencia de las actividades debe estar centrada en el desarrollo infantil. Los niños y las niñas llevan a cabo mucho mejor los aprendizajes cuando la experiencia comienza con una fase motivadora, sigue con exploración activa

y termina con un cierre sencillo que permite expresar lo aprendido o lo vivido. Por ejemplo, una secuencia en torno a los animales puede empezar con una canción, puede seguir con el momento de la observación de imágenes, seguido de la imitación de movimientos y finalizar con un momento de conversación breve. Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2025), la planificación permite organizar y guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la toma de decisiones en torno a necesidades, estrategias metodológicas, proyectos y procesos que deben llevarse al aula.

Las secuencias didácticas se estructuran en el inicio, el desarrollo y el cierre. En el inicio se despierta la curiosidad, se activan los conocimientos previos y se desarrolla la experiencia. En el desarrollo se lleva a cabo la actividad principal a partir del juego, la exploración, la manipulación, la conversación, el movimiento... En el cierre se recupera lo vivido, se ordenan las ideas, se expresan las emociones, se hace una pequeña síntesis. Las secuencias didácticas son procesos de organización y planificación de las experiencias de aprendizaje, lo que permite estructurar las actividades y promocionar aprendizajes significativos.

El tiempo escolar está al servicio del aprendizaje y del bienestar infantil. Una actividad puede resultar demasiado larga y generar cansancio o desinterés hasta provocar frustración, o bien puede ser tan corta que no se permita avanzar en la exploración profunda de los contenidos. Por eso, el docente debe conocer la edad del grupo y observar las diferentes y cambiantes señales de atención, de energía, de responsabilidad que van indicando unos niños y otros. En educación inicial, los tiempos deben ser flexibles, dado que hay niños que requieren de uno a otro para integrarse, para finalizar una actividad, para regular emociones o para poder transitar del inicio de un momento al de otro..

Por lo tanto, planificar la secuencia y el tiempo no significa controlar rígidamente las rutinas, sino dar con una estructura clara que produzca esa sensación de seguridad y buen sentido pedagógico. En educación inicial el tiempo debe respetar los ritmos de los niños, debe favorecer la autonomía, la convivencia, y la posibilidad de vivir experiencias de aprendizaje significativas. Cuando el docente plantea actividades en función de un orden lógico y flexible, el aula pasa a ser un espacio más ordenado, afectivo y que favorece el desarrollo de la persona.

El Juego como Metodología (Actividades Lúdicas)

El juego como metodología constituye una estrategia fundamental en la educación inicial, porque permite que los niños y niñas aprendan de manera natural, activa, placentera y significativa. En la primera infancia, el aprendizaje no ocurre principalmente mediante explicaciones abstractas o actividades repetitivas, sino a través de la exploración, el movimiento, la imaginación, la interacción con otros y la manipulación de materiales. Por lo tanto, las actividades de tipo lúdico-didáctico deben entrar a formar parte de los fundamentos básicos de la planificación de la práctica educativa, puesto que favorecen el desarrollo cognitivo, motriz, socioemocional, comunicativo y creativo.

El juego como una de las actividades que rigen la infancia (junto al arte, la literatura y la exploración del medio natural), entendiendo que estas actividades en su conjunto fundamentan la acción pedagógica en educación inicial, y ayudan a potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas. Desde este lugar, el juego no sería una parada o un premio que se otorga tras el aprendizaje, sino que debe ser entendido como un acceso principal a la construcción de los conocimientos, a la regulación de las

emociones, a las relaciones interpersonales y a la lectura del entorno.

En la educación inicial, las actividades lúdicas permiten la participación activa del niño en su propio aprendizaje, gracias al juego, el niño puede observar, imitar, clasificar, comparar, negociar, representar, solucionar problemas, imaginar situaciones de la vida cotidiana. Cortez Landázuri (2020) comenta que el juego como estrategia de entretenimiento permite enlazar las bases morales, éticas, psicológicas, motrices y cognitivas en la educación inicial, favoreciendo, desde los primeros años, un aprendizaje significativo. Por esta razón, se puede apreciar que el juego no se establece a partir de improvisaciones, se orienta, sin duda, por una metodología con sentido pedagógico.

Hay varias actividades lúdicas que se pueden practicar en el aula: juegos simbólicos, juegos de construcción, juegos motores, rondas, canciones, dramatizaciones, juegos de reglas sencillas, juegos sensoriales, juegos cooperativos, etc. Todas ellas contribuyen al desarrollo infantil desde distintos ámbitos. Así, por ejemplo, los juegos motores favorecen la coordinación y el equilibrio, los juegos simbólicos favorecen el lenguaje y la imaginación, los juegos cooperativos favorecen la convivencia,

los juegos de construcción favorecen el pensamiento lógico y la creatividad, etc.

El juego de roles se considera una actividad lúdica que tiene especial relevancia en la primera infancia. El juego de roles favorece el desarrollo cognitivo en niños de entre 2 y 3 años (atención, memoria, lenguaje, representación simbólica, participación activa e interacción social). Los niños juegan a la familia, a ser médicos, a la tienda, a la escuela, etc., juegan, pero a la vez imitan las situaciones que han visto de su entorno, muestran sus emociones y resuelven discutiendo problemas sencillos.

Las actividades lúdicas contribuyen también al desarrollo socioemocional. Las actividades recreativas favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales en infantes de educación inicial, en particular aquellas que están organizadas a partir de guías metodológicas que promueven la participación, la expresión emocional o la convivencia, lo que significa que el juego ayuda a los pequeños a reconocer emociones, a compartir materiales, a esperar turnos, a solicitar ayuda, a resolver conflictos y a fortalecer vínculos con los compañeros o con los adultos.

La función del docente y del educador auxiliar es un aspecto importante en la educación a partir del juego. Se trata de

jugar intencionadamente, no se trata de dejar jugar sin motivación, sino que implica observar, acompañar, preparar ambientes, seleccionar materiales, plantear retos y respetar la iniciativa de los niños y las niñas. Hernández C. & otros (2022) afirma que la metodología del juego-trabajo viene a querer provocar situaciones de aprendizaje auténticas e innovadoras en oposición a los modelos tradicionales, donde se mantiene un modelo de trabajo centrado únicamente en actividades dirigidas y donde no hay experimentaciones ni movimiento, por eso las clases tienen que organizar rincones, tiempos y materiales en función de jugar, explorar y aprender.

En definitiva, el juego como metodología posibilita llevar a cabo un aprendizaje de la unidad, emocionalmente, en movimiento, creativo, con socialización. Las actividades lúdicas propician que los niños aprendan desde su propia experiencia, autonomía y motivación para participar. En educación infantil el juego se nos presenta como una forma adecuada de aprender, de comunicarse, de convivir, de hacer sentido del mundo y no como una forma de perder el tiempo.

Teoría y beneficios del juego en el aprendizaje

El juego constituye una de las experiencias más importantes en la educación inicial, porque permite que los niños y niñas aprendan de manera activa, natural y significativa. Durante la primera infancia, el niño no aprende principalmente mediante explicaciones abstractas, sino a través de la exploración, el movimiento, la manipulación de objetos, la imaginación, la imitación y la interacción con otros. Es por esto que el juego ha de conceptualizarse como una metodología pedagógica fundamental y no observarlo como un pasatiempo o un juego meramente recreativo, carente de objetivo educativo.

En términos pedagógicos, el juego favorece el desarrollo integral de la niña o el niño, como actividad que alcanza dimensiones cognitivas, sociales, emocionales, físicas y comunicativas. El juego es un eje central de la educación inicial, ya que articula el desarrollo cognitivo, emocional, social y físico, la creatividad, el pensamiento inicial, la solución de problemas y la interacción social. Esta visión permite comprender que jugar no es sólo divertirse, sino aprender desde la experiencia y la participación activa.

El juego simbólico se ha convertido para nosotros en una de las maneras más relevantes de aprender en la infancia. Cuando los niños se hacen la familia, la tienda, el médico, la escuela o el restaurante, representan situaciones de su vida ordinaria, preparan lenguaje, expresan emociones y ensayan formas de convivir entre unos y otros. Barragán Ribadeneira & Fuentes Seisdedos (2025), subraya que las estrategias pedagógicas fundamentadas en el juego, permiten que los niños se relacionen con sus iguales de una manera más natural y menos restrictiva, y casi siempre con experiencias de aprendizaje más participativas.

Un aspecto valioso que tiene la práctica del juego es el desarrollo cognitivo. A través de las actividades lúdicas, el niño puede clasificarlos, comparar objetos de diferente tamaño, resolverlos, recordar las reglas del juego, elaborar hipótesis, seleccionar la respuesta más interesante. Los juegos de construcción, los puzzles, las seriaciones, los encajes o los juegos de memoria son ejemplos de actividades que favorecen la atención, la percepción, el recuerdo, el pensamiento lógico y la creatividad. Las actividades lúdicas son favorables para la exploración, el descubrimiento y la construcción del conocimiento, en un proceso natural, adaptado a las necesidades y los ritmos de aprendizaje de cada niño.

En el ámbito socioemocional, el juego les facilita a los niños manifestar sus sentimientos y afrontar la frustración, aprender a compartir y formar lazos con los demás. Gracias a juegos cooperativos, dramatizaciones y juegos de grupo, el niño aprende también las normas de convivencia, la empatía, el respeto y el autocontrol. El juego es un medio emocional y social a la vez, ya que contribuye a la propia adquisición de competencias necesarias para la convivencia, para poder empezar a tomar parte del aprendizaje.

En los programas de educación inicial el juego da respuesta a la heterogeneidad. Permite que cada niño intervenga desde sus posibilidades: unos lo hacen a partir del movimiento, otros desde el lenguaje, otros a través de la manipulación o la observación. Por eso las actividades lúdicas hacen posible la inclusión porque permiten dar diferentes formas de expresión e intervención. El juego controla la tensión académica y permite al niño aprender en una atmósfera afectuosa y motivadora a la vez que flexible.

El juego es un instrumento pedagógico de gran relevancia en el aprendizaje infantil, ya que reúne pensamiento, lengua, emoción, movimiento, creatividad y socialización; sus funciones se ven reflejadas en el desarrollo del pensamiento cognitivo, de la

dimensión socioemocional, de la dimensión motora, de la dimensión comunicativa, de la dimensión moral del niño. Igualmente, permite que el aprendizaje sea significativo, activo y que se adecue a los requerimientos lógicos de la infancia.

Por ende, el juego debe ocupar un lugar de preferencia en la planificación educativa. En educación inicial, jugar no supone perder tiempo; es la forma natural en que se aprende y se va creciendo. Pero, si el docente y el auxiliar programan experiencias lúdicas con un fin pedagógico, los niños construyen conocimientos, afianzan habilidades, manifiestan emociones y participan con mayor seguridad en la enseñanza y el aprendizaje.

Diseño de juegos, rondas y canciones para el desarrollo integral

El diseño de juegos, rondas y canciones en educación inicial constituye una estrategia pedagógica fundamental para favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas. Estas actividades permiten integrar movimiento, lenguaje, música, expresión corporal, imaginación, socialización y regulación emocional dentro de experiencias significativas y agradables. En

la primera infancia, el aprendizaje ocurre principalmente mediante la acción, el juego y la interacción; por ello, las propuestas lúdicas deben planificarse con intención educativa, considerando la edad, los intereses, las necesidades y el contexto de los niños.

El diseño para la práctica de juegos en el proceso de desarrollo integral se lleva a cabo a partir de seleccionar aquellas prácticas que favorecen el desarrollo de distintas dimensiones de los niños. Un juego puede, por ejemplo, trabajar la motricidad cuando requiere salir a correr, saltar, lanzar y realizar la actividad de estar en equilibrio; el lenguaje cuando invita a nombrar, cantar, contar, contar, narrar y hablar; la cognición cuando recuerda, clasifica, cuenta o resuelve problemas; o la dimensión socioemocional cuando hace aflorar la cooperación, los turnos, el respeto y la expresión de los sentimientos. El juego está considerado como actividad pedagógica orientadora de la infancia, así como también el arte, la literatura y la exploración del medio, puesto que estas vivencias sostienen la acción pedagógica en la educación inicial y alimentan el desarrollo integral.

Las rondas infantiles son una de las estrategias más potentes en la educación infantil porque integran música, movimiento, lengua y relación. Cuando estamos en una ronda, los niños cantan, se mueven, llevan ritmos, coordinan movimientos,

se miran entre ellos y también se siguen reglas. Ponce De La A & Norka (2026), en su trabajo con rondas en niños de 4 a 5 años, concluyó que las rondas promueven la autorregulación emocional, el autoconocimiento, las habilidades sociales y la toma de decisiones. Esto puede demostrarse mediante la calidad que tienen las rondas ya que no solo tienen valor recreativo, sino que también promueven el desarrollo socioemocional y la convivencia en el aula.

En el diseño de las rondas se deben tener en cuenta ciertos criterios pedagógicos. En primer lugar, la letra tiene que ser simple, repetitiva y adecuada a la edad. En segundo lugar, el ritmo tiene que favorecer la participación de todos los niños, hay que evitar las canciones con ritmos muy rápidos o muy complejos. En tercer lugar, el movimiento tiene que ser seguro y factible en el espacio en que se desarrolla. En cuarto lugar, la actividad tiene que favorecer la inclusión, no puede ser que algunos de los niños que participan en ella queden fuera de ella por no conocer la canción, porque no se muevan de manera ágil o porque necesiten más tiempo. Así pues, la ronda se convierte en una actividad colectiva, afectiva e integradora.

Dado que la práctica lúdica debe basarse en los objetivos pedagógicos que se quieren desarrollar. Por ejemplo, para un

objetivo de fomento de la convivencia, se podrían pensar en juegos cooperativos y rondas grupales; para un objetivo de fomentar el lenguaje, se podrían pensar en canciones de repetición, de rima y en dramatizaciones; para un objetivo de trabajar la motricidad, se podrían pensar en juegos de desplazamiento y coordinación; para un objetivo de favorecer la autonomía, se podrían pensar en canciones para las rutinas. Así, la práctica lúdica puede quedar vinculada con las intenciones educativas concretas.

El trabajo que configura tanto la figura del maestro como la figura del profesor consiste en acompañar sin quitar el protagonismo al propio niño, en observar cómo va participando cada uno, en animar a quien se encuentra más inseguro, en adaptar las ejecuciones de los movimientos cuando sea necesario y en reforzar actitudes positivas como son el compartir, el esperar turnos o ayudar a otro compañero y compañera. Las rondas de juego infantil son consideradas por Ponce De La A (2026) como más importantes siempre que van unidas a contextos seguros y que dan respuesta a las demandas del propio niño, de esta manera, se creen aprendizajes enriquecedores, esto nos lleva a confirmar que el diseño del juego intenso, formal intuitivo, es intencionado, inclusivo y esto es sensible a todo el grupo.

La intención de diseñar juegos, rondas y canciones para contribuir a su desarrollo integral, requiere planificación, creatividad, seguridad y voluntad pedagógica. Estas actividades ejercitan dimensiones físicas, cognitivas, comunicativas, socioemocionales y culturales, también son elementos que permiten construir ambientes alegres, afectivos y participativos, donde se llegan a aprender a partir de experiencias próximas a su modo natural de desarrollarse.

Por tanto, juegos, rondas y canciones deben ocupar un lugar central en la educación inicial. Cuando se diseñan con propósito, sensibilidad e inclusión, se convierten en herramientas poderosas para estimular el lenguaje, el movimiento, la convivencia, la autonomía, la imaginación y la expresión emocional. En la infancia, jugar, cantar y moverse no son actividades secundarias: son formas esenciales de aprender y crecer.



Diseño y Selección de Material Didáctico

El diseño y la selección de material didáctico constituyen procesos fundamentales dentro de la planificación educativa, especialmente en educación inicial, donde los niños aprenden mediante la exploración, el juego, la manipulación, el movimiento y la interacción con otros. El material didáctico no debe entenderse únicamente como un objeto decorativo o un recurso de apoyo, sino como un mediador pedagógico que facilita la construcción de aprendizajes, estimula la curiosidad y permite que los niños participen activamente en experiencias significativas.

Cuando se produce el diseño de material didáctico, debe hacerse a partir de una necesidad educativa. Antes de elaborar o bien seleccionar un recurso, el docente debe plantearse qué aprendizaje desea favorecer, cuál es la edad de los niños, qué habilidades buscamos desarrollar y cómo va a ser el uso que se realice del material durante la actividad. Enríquez Chugá & otros (2024), afirma que los recursos didácticos son aquellos que permiten facilitar aprendizajes adquiridos y los cuales son, entre otros, libros, juegos, audiovisuales, software educativo y otros recursos; su diseño reviste la necesidad de disponer de conocimientos de didáctica, psicología del aprendizaje, tecnología

educativa y diseño gráfico. De ahí que el diseño de material didáctico no sea hacer objetos aleatorios, sino organizar recursos con intencionalidad pedagógica.

La idoneidad es uno de los criterios que determinan la selección del material didáctico. El material didáctico tiene que estar en clara relación con los objetivos, contenidos y competencias que se quieren fortalecer. Por ejemplo, si el objeto de trabajo es la motricidad fina, pueden ser utilizados juegos de ensartado, pinzas, plastilina, rompecabezas o tarjetas de trazos; si se quiere estimular el lenguaje, se pueden utilizar cuentos, títeres, láminas, tarjetas para trabajar vocabulario o juegos de roles; y, si se pretende trabajar el pensamiento lógico, entonces se recurrirá a los bloques, seriaciones, encajes, clasificadores o los materiales de conteo. La idoneidad evita que, debido a su atractivo, utilicemos el material didáctico sin una relación evidente con el aprendizaje.

La funcionalidad también es importante. Un buen material didáctico debe permitir que el niño participe activamente, manipule, explore, compare, construya, imagine o resuelva problemas. Ríos Shiqui (2012), explica que el material didáctico actúa como mediador instrumental e incide desde edades tempranas en el desarrollo del pensamiento, el lenguaje oral y escrito, la imaginación, la socialización y el conocimiento de sí

mismo. Desde este punto de vista, el material didáctico tiene que contribuir a facilitar experiencias activas y no debe quedarse en ser observado por los niños, como el propio niño que se encuentra en una sesión y que no tiene la posibilidad de hacer nada con la información; es decir, a partir de esta mirada, la selección de material tiene que tener en cuenta también la situación.

No siempre ello exige el uso de materiales costosos o tecnológicos, en la educación inicial pueden servir materiales reciclados, materiales naturales, materiales de la vida cotidiana o bien materiales elaborados por la persona docente los cuales serán seguros y con sentido pedagógico. Tapas, cajas, telas, semillas grandes, botellas sensoriales, cartones, piedras lisas, hojas, palitos, imágenes, títeres, objetos de la vida cotidiana en familia pueden ser materiales didácticos si se utilizan con un sentido claro. Desde esta perspectiva, entendemos el material didáctico, el cual se tiene que ver como la posibilidad de diseñar materiales en la situación, factores que son contextualizados, sostenibles y cercanos a la realidad de los niños.



Criterios para la elaboración de materiales integrales

La elaboración de materiales integrales en educación inicial requiere una mirada pedagógica que considere el desarrollo completo del niño: físico, cognitivo, comunicativo, socioemocional, creativo y cultural. La consideración de un material integral no sólo se limita a ser un recurso bonito o bonito, es, desde el momento en que se encuentra diseñado con intención educativa, un recurso para propiciar diversos aprendizajes de

forma simultánea. Un juego de clasificación, por ejemplo, puede ser capaz de propiciar el pensamiento lógico, el lenguaje, la motricidad fina, la atención, la convivencia, etc. si se utiliza adecuadamente en el marco de una actividad intencionada.

La primera de las pautas a tener en cuenta a la hora de elaborar materiales integrales es la intencionalidad pedagógica. Todos los materiales han de tener un objetivo educativo claro. Antes de darle forma, el docente debe preguntarse qué tipo de habilidad quiere potenciar; qué tipo de experiencia quiere fomentar y en consecuencia, cómo el niño va a interactuar con el recurso. Enriquez Chugá & otros (2024), manifiesta que la elaboración de material didáctico necesita del conocimiento de la didáctica, de la psicología del aprendizaje, de la tecnología educativa y del diseño, porque han de facilitar aprendizajes y no solo decorar el espacio. Así, desde esta perspectiva, el material integral tiene que estar relacionado con los objetivos, los contenidos y las competencias de la planificación.

El segundo criterio es el que se corresponde con la edad y el desarrollo del niño. En la etapa de la educación inicial, los materiales deberán ser funcionales con respecto a las posibilidades reales del niño. Un recurso informático que esté destinado a niños de 2 a 3 años deberá ser grande, robusto, seguro, manipulable y

fácil de entender, mientras que, para niños de entre 4 y 5 años, este recurso podría incluir un mayor grado de clasificación, secuenciación, asociación o resolución de problemas.

El tercer criterio es la seguridad. Todo material integral debe evitar riesgos físicos. No debe contener bordes cortantes, piezas muy pequeñas, pinturas tóxicas, puntas peligrosas, cables sueltos, superficies ásperas o elementos frágiles que puedan romperse con facilidad. En la primera infancia, los niños exploran con las manos y, en algunos casos, llevan objetos a la boca; por ello, la seguridad debe ser prioritaria. Un material didáctico puede ser creativo, pero si no es seguro, no es adecuado para el aula infantil.

El cuarto criterio es la funcionalidad. Un buen material integral debe permitir que el niño actúe, manipule, explore, compare, construya, imagine, clasifique, cree o resuelva problemas. El autor Ríos Shiqui (2012), señala que el material didáctico se erige como mediador instrumental y colabora en el desarrollo del pensamiento, el habla, la imaginación, la socialización y la autoconciencia. Esto implica que el material no debe ser concebido únicamente como un recurso que permita la observación pasiva por parte de los niños y niñas, sino que debe facilitar la participación activa.

El quinto criterio es considerado como la característica del aprendizaje en la práctica educativa y pedagógica es la integridad. Un material puede considerarse integral si, al utilizarlo, da lugar no a una, sino a varias dimensiones de desarrollo: por ejemplo, una caja sensorial integra percepción del tacto, lenguaje descriptivo, atención y regulación emocional; una clase de rimas con tarjetas audiovisuales puede integrar memoria, movimiento, lenguaje y convivencia; una pizarra de rutinas integra autonomía, secuenciación temporal, hábitos y seguridad emocional.

El sexto criterio es el de la pertinencia cultural y contextual. Los materiales han de ajustarse a la realidad de los niños, a su mundo, a su cultura y lenguaje, a sus vivencias familiares. No siempre hay que utilizar materiales caros, también se puede hacer materiales con objetos reciclados, naturales o comunes, siempre y cuando no sean peligrosos. Tapas, cajas, telas, semillas grandes, cartones, fotografías familiares, elementos de la comunidad y objetos del entorno pueden configurarse como materiales pedagógicos imprescindibles. La pertinencia contextual permite aprender a partir de la experiencia más próxima y significativa.

El séptimo criterio se refiere a la inclusión. Los materiales deben posibilitar que todos los niños participen, no solo aquellos

que siguen otros ritmos de aprendizaje, con otras necesidades educativas, con dificultades motrices, con problemas comunicativos o con determinadas dificultades sensoriales. Esto implica el uso de apoyos visuales, texturas, colores opuestos o que contrasten, piezas grandes, instrucciones simples, pictogramas o formas variadas de respuestas.

El octavo principio es la claridad visual y la organización. Los materiales para educación infantil tienen que ser legibles, ordenados, atractivos, no excesivamente recargados, es decir, no demasiado llenos de colores, imágenes pequeñas ni desordenados para que el niño no se pueda distraer, ya que todo ello lo podría confundir. Hay que tener en cuenta que un material claro permite atender y permite entender mejor la actividad.

El noveno criterio es la durabilidad e higiene. En educación inicial, los materiales se manipulan constantemente, se comparten entre varios niños y pueden ensuciarse con facilidad. Por eso, deben elaborarse con materiales resistentes, lavables o fáciles de limpiar. También conviene plastificar ciertos recursos, reforzar bordes, usar cajas organizadoras y revisar periódicamente su estado. La higiene del material didáctico es parte del cuidado infantil, especialmente cuando se trabaja con objetos compartidos.

El décimo criterio es la motivación. El material debe despertar curiosidad, interés y deseo de participar. Los materiales didácticos innovadores están indicados para motivar y facilitar el aprendizaje si, primero, se ajustan al contexto educativo en que se desarrollan y, segundo, todavía funcionan para satisfacer uno o varios tipos de necesidades.

Los materiales integrales se caracterizan por la flexibilidad de uso. Un material integral puede servir para muchas actividades si se ha llegado a un buen diseño de este material. Por ejemplo, un juego de tarjetas de animales puede utilizarse para el vocabulario de animales, clasificación del vocabulario, conteo, imitaciones del sonido, dramatización o juego de memoria. Los bloques pueden utilizarse para la construcción, seriación, conteo, equilibrio, colores difíciles, trabajo cooperativo, etcétera. Esta flexibilidad de uso permite también la mejor explotación de los recursos e ir adaptando las actividades a las características del grupo.

Por tanto, elaborar materiales integrales no consiste en acumular recursos, sino en diseñar experiencias que permitan a los niños aprender con el cuerpo, los sentidos, el lenguaje, la emoción y la interacción. Un material bien elaborado favorece la exploración, la autonomía, la creatividad, la convivencia y el aprendizaje significativo. Por ello, su diseño debe responder

siempre a una intención educativa clara y al bienestar integral de los niños.

Uso de recursos tradicionales vs herramientas tecnológicas

El uso de recursos tradicionales y herramientas tecnológicas en educación inicial debe comprenderse desde una mirada pedagógica equilibrada. No se trata de reemplazar los materiales concretos por dispositivos digitales, ni de rechazar la tecnología por completo, sino de seleccionar el recurso más adecuado según la edad de los niños, los objetivos de aprendizaje, el contexto, la seguridad y la intención educativa. Los niños pequeños aprenden jugando, explorando, moviéndose, manipulando objetos, y mediante la interacción social, tal es así, que cualquier recurso, ya sea tradicional o tecnológico, debe propiciar experiencias educativas que sean significativas y que sean coherentes con su desarrollo.

Los recursos tradicionales son: cuentos impresos, títeres, laminas, bloques, rompecabezas, tarjetas, plastilina, instrumentos musicales sencillos, material reciclado, objetos del entorno,

juegos de mesa, canciones de ronda, canciones de movimiento y recursos manipulativos. En este sentido, estos materiales son de gran importancia para facilitar el contacto plano- real con los objetos y a su vez aumentan la motricidad fina, la percepción sensorial y el lenguaje así con la creatividad y la relación entre pares. M. Naranjo & otros (2023), indican que a pesar de que pueden llegar a ser obsoletos, los recursos didácticos tradicionales, pizarra, manipulables, proyector, materiales de enseñanza de las matemáticas, material impreso y recursos concretos pueden estar en los centros educativos no sólo por este posible retorno de la práctica con ellos sino porque aportan en el aprendizaje.

Las herramientas tecnológicas, contempladas como recursos digitales, cuentos interactivos, vídeos breves educativos, plataformas, aplicaciones, audios, pizarras digitales, juegos interactivos y materiales multimedia, entre otros, serán útiles para enriquecer el aprendizaje si se utilizan con apoyos y orientaciones de la práctica docente, con el tiempo adecuado y con los propósitos claramente definidos. El Ministerio de Educación del Ecuador tiene un portal de recursos educativos abiertos para el subnivel inicial donde aparecen cartillas, cuentos interactivos, fichas de experiencias de aprendizaje, recursos emocionales y materiales para la estimulación matemática, de modo que lo anterior vislumbra que la tecnología puede ayudar a la práctica

docente cuando se elige la tecnología de manera pertinente y contextualizada.

No obstante, el intento pedagógico de introducir la tecnología en educación infantil debe ser cauteloso. No todos los recursos digitales que existen son recomendables para el alumnado que todavía no es capaz de leer. Un vídeo largo, una APP sin mediación o una actividad que se base únicamente en mirar una pantalla disminuyen la activación del alumnado. Como apuntan Tigrero Pin & Yagual Tigrero (2025), los recursos educativos digitales en educación infantil aún constituyen una buena oportunidad de incrementar el aprendizaje lúdico en alumnado de entre 4 y 5 años, aunque también contemplan limitaciones como la falta de preparación del profesorado, poca adecuación de los contenidos y diferencias en el acceso a la tecnología desde una perspectiva territorial, sobre todo en zonas rurales.

La diferencia principal entre recursos tradicionales y herramientas tecnológicas no está en que unos sean mejores que otros, sino en la forma en que se utilizan. Un cuento impreso puede generar diálogo, imaginación y participación si el docente hace preguntas, permite observar imágenes y dramatiza la historia. Del mismo modo, un cuento interactivo puede ser útil si se usa para

motivar, ampliar vocabulario o reforzar una experiencia previa. En ambos casos, el recurso necesita mediación adulta. El valor pedagógico no está solo en el material, sino en la intención educativa con la que se integra a la actividad.

La selección de recursos debe responder a criterios pedagógicos. Primero, deben estar alineados con los objetivos de aprendizaje. Segundo, deben ser adecuados a la edad. Tercero, deben permitir participación activa. Cuarto, deben estar seguros. Quinto, deben respetar el contexto cultural y social de los niños. Sexto, deben favorecer la inclusión. En el caso de recursos tecnológicos, además, se debe cuidar el tiempo de exposición, la calidad del contenido, la privacidad y la presencia activa del adulto.

Los recursos tradicionales también tienen ventajas prácticas: suelen ser accesibles, económicos, reutilizables y fáciles de adaptar. Recursos reciclados, objetos naturales, relatos impresos, marionetas de fabricación casera o juegos confeccionados por el docente pueden llegar a tener un valor pedagógico significativo sin que los costos sean elevados. En este sentido, en situaciones donde hay escasa conectividad o pocos dispositivos, la ausencia de tecnología no tiene por qué constituir una barrera para llevar a cabo experiencias de enseñanza de

calidad. Lo que importa es la creatividad del docente, su intención pedagógica y, en este caso, lo que le permita llevar a cabo un uso significativo de los recursos que tiene a su disposición.

Por su parte, las herramientas tecnológicas son capaces de ampliar posibilidades si se emplean adecuadamente; dan acceso a cuentos digitales, a sonorizaciones, a imágenes de otros contextos, a actividades interactivas, al acceso a recursos abiertos, etc.; favorecen; la inclusión por medio de pictogramas digitales, de audios, de videos con apoyo visual o de materiales adaptados. En fin, el portal ecuatoriano de recursos educativos abiertos para inicial muestra, precisamente, la variedad de materiales digitales que podrían facilitar experiencias de aprendizaje, de desarrollo emocional, de estimulación matemática, de atención a la diversidad, etc.

El rol del docente y del auxiliar es fundamental. El docente elige, adapta y planifica los recursos en función del propósito de la actividad. El auxiliar educativo puede preparar materiales, ayudar al uso seguro, acompañar a los niños, observar las actividades de los niños y ayudar con la organización del ambiente. En cuanto al uso del dispositivo, el adulto tiene que hacer que no se convierta en el recurso que sustituya la relación personal. La tecnología en la educación inicial tiene que tener como objetivo promover el juego, la relación y la exploración, pero no sustituirlos.



Por consiguiente, en educación inicial no hay que establecer una oposición rígida entre lo tradicional y lo tecnológico. Pueden coexistir si hay una planificación adecuada.

Lo fundamental es que cada recurso se corresponda con una finalidad educativa y respete el desarrollo infantil y favorezca la participación activa del alumnado. Una buena clase no es aquella que tiene más tecnología o más materiales, sino aquella donde los recursos son utilizados con sentido, creatividad, inclusión y acompañamiento afectivo.

UNIDAD

5 PLANIFICACIÓN, DISEÑO CURRICULAR Y RECURSOS DIDÁCTICOS



Implementación de Estrategias Didácticas

La implementación de estrategias didácticas en educación inicial requiere seleccionar acciones coherentes con la edad, los intereses y las necesidades del grupo. Estas estrategias deben favorecer la participación activa, el juego, la exploración, la comunicación y el desarrollo integral de los niños. En educación inicial, implementar una estrategia didáctica no significa aplicar una actividad de manera mecánica, sino organizar ambientes, recursos, tiempos, interacciones y formas de acompañamiento que respondan a las necesidades, intereses y ritmos de desarrollo de los niños. Por lo tanto, el significado que debe darse a la estrategia didáctica es el de una acción pedagógica premeditada que da sentido y dirección a la participación activa del niño en su aprendizaje.

Se puede definir las estrategias didácticas como una serie de acciones planificadas que dan sentido a toda la práctica docente de forma que alcance los objetivos educativos. Según Peralta Lara & Guamán Gómez (2020), la exposición a las estrategias didácticas abarca acciones, técnicas, recursos, procedimientos y actividades a través de las cuales se busca favorecer el aprendizaje, teniendo en cuenta la intervención de los alumnos y

la mediación docente. Siguiendo esta concepción, el hecho de poner en práctica estrategias didácticas exige decidir por un procedimiento habitual al aplicarlo en el aula y verificar si dicho tándem realmente ayuda a alcanzar ciertos aprendizajes.

En Educación Inicial, las estrategias deben partir del juego, de la exploración, del movimiento, de la expresión artística, de la literatura, de la música, de la manipulación de materiales y de la interacción social. Los niños pequeños aprenden a través de experiencias concretas y afectivas; de ahí que una estrategia didáctica que tenga éxito debe propiciar la participación, la curiosidad, la comunicación y la autonomía. Vera Yépez & Báez Sepúlveda (2025), en una revisión de estrategias innovadoras para fomentar hábitos lectores, destacan las actividades lúdicas, la gamificación, los clubes de lectura y el teatro lector como elementos motivadores de la participación y como formas de llevar a los y las estudiantes al aprendizaje de una forma cercana, significativa.

La manera de realizar la implementación consiste en concretar inicialmente el propósito pedagógico. Antes de nada, el profesor ha de tener claro el qué quiere desarrollar: lenguaje, motricidad, pensamiento lógico, convivencia, autonomía, hábitos, creatividad o expresión emocional. Sin dicho propósito, la

actividad se convierte en mero entretenimiento sin rumbo pedagógico para funcionar. Coello Cortez & otros (2023), indica que las estrategias didácticas variadas (aprendizaje activo, tecnología educativa, contextualización cultural, resolución de problemas, colaboración.), permiten optimizar el aprendizaje cuando se ajustan a los objetivos definidos y al contexto de los y las estudiantes.

Un segundo paso es la selección de la estrategia adecuada. Las estrategias que pueden implementarse en educación inicial van desde el juego-trabajo, los rincones de aprendizaje, los cuentos dramatizados, las canciones, las rondas, la exploración sensorial, los proyectos de aula, el aprendizaje cooperativo, la experimentación, las actividades artísticas, los juegos motores hasta el uso guiado de recursos digitales. Elegir una u otra dependerá de la edad del grupo, el contenido, los recursos, el tiempo, el espacio y las necesidades de los niños. Herrera Gutiérrez & Villafuerte Álvarez (2023), en una revisión sistemática, señalan que las estrategias didácticas deben analizarse en relación con el aprendizaje y con el contexto del proceso pedagógico en el que se aplican.

La función del profesor en el momento de realizar la tarea consiste en mediar en el aprendizaje. De aquí que haga actividades

tales como observar, guiar, hacer preguntas, ofrecer soporte, animar, dar paso a la duda, acompañar la vida emocional, ajustar la actividad, etc. No tiene que ir controlando cada gesto del niño, pero tampoco lo puede dejar sin guía. Y es que las estrategias didácticas con éxito reconocen al estudiante como sujeto activo, favorecen la participación, respetan la individualidad del alumnado, favorecen su conexión con el objeto de aprendizaje, como pone de manifiesto García Soller (2026) en su artículo de revisión sobre las estrategias didácticas para aprender.

La implementación de estrategias didácticas debe considerar la atención a la diversidad. No todos los niños aprenden al mismo ritmo ni de la misma manera. Algunos requieren apoyos visuales, otros necesitan más movimiento, otros aprenden mejor mediante objetos concretos y otros necesitan mayor acompañamiento emocional. La flexibilidad e inclusión que requiere una estrategia didáctica viene dada por la misma razón. Para Bonilla Torres & otros (2023), las estrategias didácticas y pedagógicas deben ser analizadas junto a modelos pedagógicos y herramientas tecnológicas, pues su eficacia dependerá de la forma en que actúen ante las distintas necesidades que tengan los aprendizajes.

La motivación es un aspecto fundamental dentro de la implementación. Una estrategia didáctica tiene que generar interés, curiosidad y el deseo de participar. En educación inicial, la motivación puede conseguirse a través de narraciones, sorpresas, multitud de preguntas, canciones, objetos concretos, marionetas, dramatizaciones o situaciones problemáticas sencillas. Vera Yépez & Báez Sepúlveda (2025), también destacan que mediante estrategias como la gamificación las actividades lúdicas y el teatro lector permiten incrementar la motivación y favorece la participación activa dentro de los procesos de lectura, aunque su estudio se enfoca en la educación básica su propuesta es trasladable a la educación inicial, siempre que se adapten al nivel de desarrollo de los niños y niñas.

La puesta en práctica también tiene que mantener una relación coherente entre planificación y práctica. Una estrategia puede estar muy bien escrita en la planificación, pero si no se ejecuta de una forma nítida, flexible y acompañada, deja de ser eficaz. Por eso, el docente ha de mover con simultaneidad diseño y ejecución. La práctica pedagógica implica una aptitud para la toma de decisiones en el aquí y ahora, ajustar consignas, organizar agrupamientos, cambiar materiales, modificar tiempos, cuando el grupo lo necesite.



Adaptación de estrategias según la edad y los ritmos de aprendizaje

La adaptación de estrategias según la edad y los ritmos de aprendizaje constituye un principio esencial en la educación inicial, porque reconoce que los niños y niñas no aprenden de la misma manera ni al mismo tiempo. Durante los primeros años de vida, el desarrollo infantil se manifiesta de forma progresiva en áreas como el lenguaje, la motricidad, la autonomía, la socialización, la atención, la memoria, la expresión emocional y el pensamiento. Por ello, las estrategias didácticas deben responder tanto a la edad cronológica, como al nivel de desarrollo,

a las experiencias previas y a las características individuales de cada niño.

En la Educación Inicial, el ajustarse no implica reducir la calidad del aprendizaje, sino dar la posibilidad de ofrecer distintos caminos con el propósito de que los niños, todos, tengan las oportunidades de ir participando y avanzando. El Currículo de la Educación Inicial del Ecuador en su nivel lo trata a partir de subniveles, Inicial 1 que comprende desde el nacimiento hasta los tres años, e Inicial 2 que va de los tres a los cinco años con objetivos, ámbitos y destrezas propias para cada uno de los niveles. Esta forma de organizar la Educación Inicial y el currículo evidencia que las experiencias educativas deben ir de la mano con el momento evolutivo del niño, no uniformizar a toda la edad.

La edad es un primer criterio para adecuar las estrategias didácticas. Para los niños de 2 a 3 años las actividades deberán ser breves, sensoriales, corporales, repetitivas, y acompañadas con rutinas claras. En esta edad van a ser más apropiados el juego exploratorio, las canciones con gestos, los objetos manipulables, las imágenes grandes, los cuentos cortos y los desplazamientos sencillos, que actividades muy largas o muy dirigidas. El aprendizaje a través del juego para la primera infancia, permite a los niños explorar, expresarse, interactuar y construir

conocimientos de forma natural. Por lo tanto, las estrategias para primeras etapas deben atender a la experiencia directa y acompañar con afecto.

Para los niños de 4 a 5 años se irán haciendo propuestas que puedan tener un grado de organización más alto, con reglas simples, secuencias, juegos cooperativos, la formulación de preguntas, dramatizaciones, clasificación, construcción o resolución de pequeños problemas. Esto no significa la precipitación de contenidos escolares de manera rígida, sino que se ofrecen experiencias más complejas que corresponden con su mayor capacidad de atención, el dominio del lenguaje, y la socialización.

Los ritmos de aprendizaje son otro de los ejes centrales. Hay niños que captan rápidamente el significado de una consigna y otros que necesitan más tiempo, repetición, soporte e incluso acompañamiento individual. Conocer los ritmos de los niños también permite llevar a cabo actividades más justas, no sólo desde el aprendizaje. Reconocer los ritmos de aprendizaje es clave para implementar estrategias de enseñanza que faciliten el avance gradual de los niños y niñas, ya que cada estudiante aprende de acuerdo con sus experiencias, conocimientos previos y saberes. Por ello, el docente debe identificar cómo aprende cada niño y

ajustar su actuación pedagógica según sus necesidades (Santa Higuita & otros 2024).

Las estrategias lúdicas son especialmente adecuadas para dar respuesta a los ritmos de aprendizaje, ya que el juego permite que cada niño participe de acuerdo a sus posibilidades, dependiendo del momento de la actividad: hay niños que observan, otros que manipulan, otros que hablan, otros que imitan, otros que son los responsables del desarrollo de la propia actividad, etc. Caiza Ortiz & Gaona Paucar (2022), presentan una serie de actividades lúdicas dirigidas a niños de 4 a 5 años con ritmos de aprendizaje lentos, señalando que el aprendizaje lúdico creativo puede fortalecer procesos como la atención, la concentración, la memoria y el desempeño infantil. Estas actividades contemplan objetivos, materiales, tiempo, edad y evaluación, por lo que el juego se plantea como un recurso adaptable para niños que requieren mayor tiempo de respuesta o estímulos específicos.

En lo que respecta a la adaptación, también es importante la variación de procedimientos. No todos los niños aprenden a partir de la escucha: muchos niños requieren tocar, moverse, cantar, dibujar, construir, dramatizar, explorar, etc. Por lo tanto, una misma experiencia puede desarrollarse de formas diversas.

Así, por ejemplo, para aprender sobre los animales de la granja podemos trabajar a partir de imágenes, sonidos, cuentos, movimientos corporales, clasificación de figuras, juego simbólico, etc. Las estrategias didácticas innovadoras en la educación infantil contribuyen a un desarrollo íntegro si sabemos trabajar desde experiencias activas, creativas y significativas. La variedad de procedimientos permite atender mejor los estilos y ritmos de los niños.

Trabajar en pequeños grupos es una buena estrategia para trabajar ritmos distintos. En los grupos pequeños, el docente puede prestar más atención y ofrecer ayuda, reiterar las instrucciones, modificar las mismas... También puede conformar grupos según intereses, necesidades o nivel de avance sin aplicar etiquetas permanentes. Dicha organización logra que los niños más avanzados se enfrenten a nuevos desafíos al tiempo que aquellos que necesitan más apoyo entren en actividad acompañados de una buena proximidad.

La inclusión educativa se hace más fuerte cuando las estrategias de los niños para eludir las dificultades se transforman para adaptarse a la diversidad de grupos humanos. Los niños con necesidades educativas especiales, los que tienen dificultades de lenguaje, los que presentan un desarrollo motor lento, los que son

emocionalmente muy sensibles o los que tienen ritmos distintos tienen estrategias de adaptación. Serrano Morán & otros (2025), explican que las adaptaciones curriculares pueden mejorar la efectividad del aprendizaje cuando promueven escenarios educativos más inclusivos y de calidad. Por ello, adaptar estrategias no es una excepción, sino una práctica necesaria en cualquier aula de educación inicial.

El docente debe evitar comparar a los niños. Frases como “mira, tu compañero ya terminó” o “tú siempre eres lento” pueden afectar la autoestima y generar ansiedad. Las expresiones que deben utilizarse para reconocer el esfuerzo y el avance del niño son las siguientes: “vas avanzando” (si le ayuda), “inténtalo otra vez” o “cada uno aprende a su ritmo”. El lenguaje adulto influye decisivamente para fomentar la seguridad emocional y la disposición de los niños en sus interacciones con el entorno.

Por tanto, una educación inicial de calidad no aplica las mismas estrategias de la misma manera para todos, sino que organiza experiencias flexibles, lúdicas y significativas. Cuando el docente y el auxiliar respetan la edad, los intereses y los ritmos individuales, favorecen la autonomía, la confianza y el desarrollo integral. Adaptar no es improvisar ni bajar expectativas; es enseñar

con sensibilidad, criterio pedagógico y respeto por la diversidad infantil.



Integración de áreas de aprendizaje: artística, musical y lógica

La integración de áreas de aprendizaje es una estrategia pedagógica que permite articular distintos lenguajes, saberes y experiencias dentro de una misma propuesta educativa. En educación inicial y básica, esta integración resulta especialmente importante porque los niños no aprenden de manera fragmentada, sino a través de experiencias globales donde intervienen el cuerpo,

la emoción, el pensamiento, el lenguaje, la creatividad y la interacción social. Por lo que, incluir áreas como la artística, la musical y la lógica permite la creación de actividades amplias, significativas y que se asemejen a la configuración natural mediante la cual los niños van investigando y entendiendo el mundo.

El área artística favorece la expresión, la imaginación, la sensibilidad y la creatividad. A través del dibujo, la pintura, el modelado, la dramatización, la danza o la expresión corporal, los niños tienen la oportunidad de expresar ideas, sentimientos y vivencias que muchas veces, aún no alcanzan a expresar solo con palabras. La integración de los lenguajes artísticos, a través de la música, la danza, la propia escritura creativa, etcétera, permite abrir espacios para explorar el cuerpo, la voz, la memoria y la imaginación, lo que da como resultado formas de conocimiento difíciles de producir mediante metodologías únicamente expositivas o textuales. Esta idea permite comprender que el arte no es una decoración sino una forma de conocimiento total.

La dimensión musical contribuye al desarrollo del ritmo, la memoria auditiva, la atención, la coordinación, el lenguaje y la expresión emocional. Las canciones y rondas, los juegos rítmicos, los sonidos corporales y los instrumentos sencillos permiten que

los niños y niñas aprendan mientras se mueven, escuchan, repiten, inventan y se relacionan con otros.

Montero Castillo (2025), sostiene que la utilización de tecnologías de la información y la comunicación en la educación musical puede favorecer el desarrollo de capacidades musicales, la motivación, la creatividad y la participación activa cuando existe una planificación didáctica adecuada. Pero, a pesar de que su estudio se circunscribe al bachillerato, su aporte demuestra que el aprendizaje musical se transforma cuando se acompaña de estrategias de motivación didáctica y de recursos que sean accesibles.

La dimensión lógica guarda relación con el desarrollo del pensamiento, con la clasificación de elementos, con la seriación, la comparación, la resolución de problemas, la identificación de patrones, con la organización del espacio y también con la comprensión de relaciones. La lógica no debe ser enseñada en educación inicial a través de ejercicios abstractos, sino que tiene que llevarse a cabo en la práctica a partir de los juegos, de los materiales concretos, de la música, del movimiento o del arte. Por ejemplo, al establecer una secuencia de palmadas, al ordenar colores para pintar un mural o al clasificar los instrumentos a partir

de sus sonidos, los niños y las niñas desarrollan el pensamiento lógico desde experiencias lúdicas y sensoriales.

La integración musical, artística y lógica permite que, a partir de una única actividad se estimule más de una dimensión del desarrollo infantil. Así, una ronda musical se puede desarrollar incluyendo música, ritmos y movimientos, pero también incluye el conteo, la secuenciación, la memoria, la coordinación y la convivencia. Una actividad de pintura con patrones puede incluir colores, formas y el orden lógico, de la misma forma que también puede incluir el significado personal, la libertad de expresión y la expresión artística; una dramatización con sonidos también puede incluir lengua, música, creatividad, orden temporal y el pensamiento simbólico.

La intencionalidad de integrar los lenguajes artísticos se puede traducir en una contribución a la conciencia del cuerpo, la empatía y el desarrollo del pensamiento crítico, de forma que se mueva la formación de una formación en lógicas únicamente cognitivas hacia una experiencia más global y dialógica.

Desde la pedagogía, la integración de áreas supone ya de por sí una planificación para que no simplemente se trate de juntar actividades de música, arte y lógica, sino que está muy lejos de ser suficiente hacerlo sin propósito. Hay que determinar con claridad

la formación que se quiere promover y cómo cada área irá aportando al desarrollo del niño y la niña. Montero Castillo (2025), concluye que una adecuación adecuada de la planificación didáctica que tome en cuenta los recursos tecnológicos favorece el aprendizaje musical pero también incrementa la motivación, la creatividad y la calidad escolar. Esta conclusión es transferible a la elaboración de experiencias integradas, pues pone de manifiesto que la articulación que hay entre recursos, objetivos y maneras de hacer es un asunto esencial para lograr aprendizajes significativos.

Una opción es trabajar a través de proyectos o experiencias integradoras. Por ejemplo, con el proyecto de “Los sonidos de la naturaleza” podemos plantear, la exploración auditiva de sonidos, la creación de instrumentos mediante material reciclado, la representación plástica de animales, la clasificación de sonidos fuertes y suaves, el conteo de ritmos, una pequeña presentación grupal, etc. De este modo, la música, el arte, la lógica, se encuentran dentro de una misma experiencia. La integración de áreas evita que el aprendizaje pueda ser visto como contenidos separados, haciendo que el niño otorgue sentido a lo que hace.

Pueden ser introducidos normalmente en las actividades artísticas o musicales, de acuerdo a la lógica. Para seguir una

secuencia rítmica, es necesario encontrar patrones; ordenar colores implica una categorización; repetir movimientos permite un reconocimiento de series; construir una figura con formas implica establecer relaciones espaciales; y comparar sonidos exige que el niño ejercite la discriminación auditiva. Más aún, la lógica no está siendo alejada del juego ni de la creatividad, sino que es algo que se va construyendo desde contextos determinados a partir de experiencias concretas.

Esta articulación permite a los niños aprender los primeros conceptos sin tener que pedirles que realicen actividades mecánicas o descontextualizadas. El uso de recursos tecnológicos podrá incluso ayudar en la integración de áreas siempre que se tome de forma didáctica. Montero Castillo (2025), afirma que el uso de TIC en la educación musical mediante la gamificación y el uso de herramientas accesibles al alumnado mejoran la expresión creativa y la participación. En la educación infantil, de forma más sencilla se podrá llegar a tener audios, cuentos sonoros, vídeos cortos, aplicaciones musicales simples y recursos digitales sustentados por los educadores evitando sustituir el juego corporal o la manipulación o el juego de los alumnos.

Él deberá de hacer un adecuado aprovechamiento de las actividades según la edad, la preparación de materiales, proponer

la dificultad requerida, observar la participación, acompañar la expresión de sentimientos y guiar el pensamiento lógico a partir de preguntas del tipo de "¿qué sonido va primero?", "¿qué color se repite?", "¿cuántas palmadas hicimos?", "¿cómo podemos representar esta canción a través del cuerpo?". Con este tipo de preguntas lograremos que el niño piense, exprese, relacione experiencias.

El auxiliar también puede apoyar la integración de áreas preparando materiales, acompañando grupos pequeños, organizando instrumentos, guiando movimientos seguros y observando cómo participan los niños. Su intervención es importante porque las actividades integradas suelen requerir movimiento, uso de recursos, orden del espacio y atención a la seguridad. También puede reforzar la participación de niños que tienen un requerimiento mayor de apoyos.

Finalmente, se puede concluir que el entrelazamiento, la interrelación de espacio artístico, musical y lógico puede resultar en unas experiencias educativas más ricas, más creativas, más inclusivas. El arte ayuda con la expresión y la imaginación; la música ayuda con el ritmo, las palabras, la atención y la emoción de los niños; la lógica ayuda a desarrollar el pensamiento, las clasificaciones, las secuencias y la resolución de problemas. De

esta manera, las actividades lúdicas y planificadas pueden relacionar estas áreas, logrando un aprendizaje más significativo e ineludible, más próximo a la experiencia infantil.

Así pues, la relación de áreas no tiene que entenderse como la suma de actividades sueltas, sino como una propuesta pedagógica que une lenguajes, conocimientos y maneras de aprender. En la educación inicial, esta relación permite que los niños canten, pinten, se muevan, clasifiquen, creen, cuenten, representen y piensen dentro de una misma experiencia. El aula se convierte entonces en un lugar donde la creatividad y el pensamiento lógico se desarrollan juntos y favorecen una experiencia de aprendizaje integral.

Manejo de Conducta y Convivencia

El manejo de conducta y la convivencia escolar son aspectos fundamentales para construir ambientes educativos seguros, respetuosos y favorables para el aprendizaje. En el aula, la conducta no debe entenderse únicamente como obediencia o cumplimiento de normas, sino como una expresión del desarrollo emocional, social y comunicativo de los estudiantes. Por ello, el manejo de conducta requiere estrategias pedagógicas que

promuevan el respeto, la autorregulación, la empatía, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos.

La convivencia escolar se construye en base a las relaciones interpersonales adecuadas entre los propios alumnos, los y las maestras, los y las directivas, el personal de apoyo que hay en los centros educativos, las familias. García Corporán & otros (2026), recogen que el respeto; la empatía; el diálogo son un conjunto de elementos básicos que fortalecen la convivencia en los centros educativos, lo que implica que la convivencia no puede llevarse a cabo a partir de unas normas escritas, sino que hay que realizar prácticas diarias donde los miembros de la comunidad educativa pueden aprender a comunicarse, a escuchar y a resolver las diferencias.

El manejo de la conducta debe partir de unas reglas claras. En el aula existen normas que orientan la convivencia, previenen los conflictos y enseñan a comportarse. Así, las normas son un recurso que se debe explicar, socializar y aplicar de forma coherente. La disciplina positiva implica el establecimiento de unas normas que han de ser acordadas y claras, y el uso del refuerzo positivo para promover los comportamientos que se esperan. La norma no se tiene que aplicar impuesta a través del miedo, sino que hay que formar parte de la convivencia.

La disciplina positiva es una estrategia clave para la gestión de la conducta que se basa en educar desde la firmeza y el afecto. La disciplina positiva no se fundamenta en las humillaciones, ni en las amenazas, sino que se basa en ayudar a los alumnos a entender mejor cuáles son las consecuencias de sus actos, cómo lograr el autocontrol y aprender las formas adecuadas de relacionarse con las personas. Tumbaco Gutiérrez et al. (2026) sostienen que la disciplina positiva defiende el respeto mutuo, la empatía y la comunicación asertiva, favoreciendo relaciones sanas entre estudiantes y profesores. Así, el manejo de la conducta tiene que ir orientado a la formación del estudiante más que a una mera corrección.

Las muestras de conflictos entre los estudiantes son un hecho que se produce con regularidad en educación inicial y básica. Los estudiantes pueden tener desacuerdos a causa de los materiales, de los turnos, los juegos, los espacios y las formas participativas. Entonces, el problema no es el de evitar todo conflicto educativo, sino el de enseñar a resolverlo pacíficamente. García Corporán & otros (2026) concluyeron que los conflictos más frecuentes en los centros educativos son debidos a los desacuerdos entre los profesores, a situaciones organizativas, a las tensiones que se crean por la convivencia escolar. Aunque su investigación gira en torno a la etapa de secundaria, sus

aportaciones permiten entender que la gestión del conflicto tiene que verse como una tarea institucional.

Una de las estrategias más importantes para resolver los conflictos es el diálogo. Dialogar significa escuchar las versiones de las partes implicadas, reconocer las emociones y las sensaciones, determinar el problema, tratar de llegar a unos acuerdos. El profesor o educador en el aula puede formular preguntas sencillas que pueden ser: ¿qué ha pasado? ¿Cómo te has sentido? ¿Qué se puede hacer para solucionarlo? ¿Cómo podemos evitar que vuelva a suceder?, etc. En la misma línea, García Corporán & otros (2026), también apuntan que el diálogo, así como la mediación, además de la intervención del equipo de gestión y del comité de convivencia, son estrategias para resolver conflictos escolares, dado que éstas cuestiones ayudan a transformar el conflicto en un posible proceso de aprendizaje.

Por lo que respecta a la mediación, se trata de una herramienta importante siendo la mediación el acompañar a los alumnos y a las alumnas para tratar de encontrar la solución sin que haya que recurrir ni a la agresión, ni a la imposición, ni al castigo inmediato. En los primeros ciclos de la escuela, la mediación necesita de una intervención más adulta, pues los niños y las niñas van construyendo sus habilidades en cuanto a expresar

emociones, esperar turnos y al mismo tiempo conocen el punto de vista del otro y de la otra. A medida que crecen, pueden participar con mayor autonomía en la búsqueda de acuerdos. La mediación enseña responsabilidad, escucha y reparación.

El refuerzo positivo es otra estrategia útil para el manejo de la conducta. Reconocer conductas adecuadas ayuda a fortalecer hábitos positivos. Por ejemplo, el docente puede decir: “observé que esperas tu turno”, “gracias por guardar los materiales” o “me gustó cómo pediste ayuda con palabras”. El 72 % de los docentes encuestados expresa utilizar estrategias disciplinarias positivas como una técnica de mediación al encontrarse con intrusiones o aspectos en conflicto en la dinámica del aula.

Se trata sin duda de un indicativo de que se empiezan a incluir el refuerzo positivo y las normas claras como herramientas de mejora de la convivencia. El manejo de conducta también requiere no etiquetar. Afirmar que un estudiante "es conflictivo", "es malcriado" o "no obedece" puede afectar su autoestima y perjudicar el conocimiento pedagógico de lo que está pasando. Es mejor referirse a la conducta observable, por ejemplo, "interrumpe la actividad", "necesita apoyo para esperar turnos" o "requiere apoyo para solucionar los conflictos". Esta forma de observar la

conducta permite operar correctamente, de una forma más objetiva y con respeto.

La comunicación asertiva ejercida por el profesorado puede ejercer una influencia importante sobre las condiciones del aula. Un profesorado que grita o amenaza o se burla de su alumnado puede incrementar la tensión o incluso la sensación de miedo, un profesorado que comunica de manera clara, que mantenga la firmeza respetuosa y la validación de la emoción que experimentan sus alumnos, puede contribuir a mejorar la sensación de seguridad en el aula. La disciplina positiva puede desencadenar relaciones sanas e interpersonales entre alumnado y profesorado, lo que puede ser beneficioso de cara a dar lugar a un clima escolar más saludable. Todo ello con la idea de que el adulto docente debe modelar lo que quiere que hagan sus estudiantes.

La convivencia también se mejora mediante el uso de tareas que tengan que ver con la socioemoción. Los juegos cooperativos, las rondas, los cuentos sobre emociones, la dramatización, los acuerdos de aula, la actividad de la empatía, las dinámicas de reconocimiento. Trabajan para que los estudiantes aprendan a convivir. García Corporán et al. (2026) advierten que es necesario implantar programas de formación socioemocional, orientar los canales de comunicación institucional y socializar

permanentemente las normas de la convivencia escolar. Esas tareas van dirigidas a prevenir conflictos y no a reaccionar cuando aparecen.

La gestión de la conducta ha de tener en cuenta la edad y el grado de desarrollo. Un niño pequeño puede empujar porque no sabe pedir un turno; otro puede llorar porque no es capaz de expresar su frustración; otro puede abandonar una actividad porque presenta necesidad de movimiento o de descanso. Así, la respuesta pedagógica será adecuada a la etapa del estudiante. En educación infantil hay muchas conductas que deben ser gestionadas a través del acompañamiento, el modelado, la repetición de rutinas, los juegos de la convivencia y del lenguaje emocional sencillo.

La familia también tiene un papel importante que desempeñar. Cuando escuela y familia trabajan conjuntamente, se fortalecen las normas, los hábitos y los modos de convivencia. Si en la escuela se enseña a dar las gracias, a esperar turnos y a resolver conflictos con palabras, estas prácticas también deben ser reforzadas en el hogar. La comunicación con la familia debe ser respetuosa y objetiva, evitando culpar o alarmar. El objetivo es construir acuerdos que favorezcan el bienestar del estudiante.

La gestión institucional es otro componente importante. La convivencia no depende únicamente del docente del aula. García Corporán, & otros (2026), encontraron debilidades relacionadas con la comunicación interna y con el conocimiento y aplicación de normas de convivencia escolar. Todo ello deja claro que los centros tienen que consolidar sus vías de comunicación, tener reglas claras y socializar protocolos de actuación y acciones conjuntas de docentes, de personas directivas y de personas que dan apoyo educativo.

A modo de síntesis, la gestión de la conducta y la convivencia, requieren tener normas claras, disciplina positiva, comunicación asertiva, mediación, diálogo, refuerzo positivo y enseñanza socioemocional. El objetivo no es el de controlar al alumno o a la alumna mediante castigos sino ayudar a desarrollar el autocontrol, la empatía, la responsabilidad y habilidades para convivir. La conducta se tiene que entender como una oportunidad pedagógica para enseñar formas mejores de relación.

Así pues, la calidad de la vida escolar se establece diariamente gracias a prácticas que contemplan la normativa institucional, los acuerdos que se van construyendo y el acompañamiento constante y respetuoso. Si la persona educadora muestra firmeza afectiva, escucha y orienta, pero a la vez

promueve la resolución pacífica de los conflictos, el aula se convierte en un espacio escolar más seguro y participativo. Trabajar la conducta no implica someter a la clase a la imposición del silencio, para formar así a estudiantes que sean capaces de relacionarse y comunicarse con los otros, de expresar determinadas emociones y de construir acuerdos comunes.

Establecimiento de límites y pautas para una convivencia positiva

El establecimiento de límites y pautas para una convivencia positiva es un componente esencial dentro de los procesos educativos, especialmente en la primera infancia y en la educación básica. Los límites no deben entenderse como imposiciones autoritarias, sino como orientaciones claras que ayudan a los niños y niñas a comprender qué comportamientos favorecen el bienestar propio y colectivo. Los límites, por tanto, contribuyen a la organización de la vida de la escuela, ayudan a prevenir conflictos, favorecen la seguridad emocional y el desarrollo de relaciones que se forjan desde el respeto, la empatía y la responsabilidad.

Las normas y los límites tienen un carácter formativo en tanto que ayudan a los niños y las niñas a aprender lo que se puede hacer, lo que se espera y lo que se necesita para convivir con sus iguales. QUIROGA (2025), señala que las normas y los propios límites pueden convertirse en una apuesta pedagógica por la convivencia cuando son atendidos desde el espacio educativo y el espacio familiar, así como los comportamientos adecuados para la vida en común. Es decir, el aprendizaje sobre los límites no debe quedarse en el aula sino que tiene que articularse con la familia y hacia el medio en el que los niños y las niñas se insertan.

Los límites han de ser, en los contextos escolares, claros, entendibles y coherentes. Una norma muy general como "pórtate bien", incluso podría ser confusa para los niños, pues no señala qué tipo de comportamiento debería promoverse. En contraposición, pautas de conducta como "cuando otro habla, escuchamos le hacemos caso" o "después de usar los materiales, los guardamos", "pedimos turno para participar" o "usamos palabras para pedir ayuda", son mucho más fáciles de comprender y aplicar. La misma autora Caiza Ortiz & Gaona Paucar (2022), sostienen que el establecimiento de hábitos permitió la especialización de las normas y límites en un pacto de convivencia para favorecer el uso y aplicación de directrices por parte de los niños y las niñas.

El establecimiento de límites también deberá vincularse con la disciplina positiva. Esta disciplina se propone educar desde la firmeza y el afecto, evitando tanto el autoritarismo como la permisividad del otro extremo. Según Coello Cortez & otros (2023), la disciplina positiva integra normas claras y consensuadas, el refuerzo positivo, el respeto mutuo, la empatía y la comunicación asertiva en cuanto a medios para optimizar la convivencia escolar. Desde esta perspectiva, el límite no debe ser un castigo, sino una guía para ir aprendiendo a convivir.

Una de las pautas que no hay que olvidar para que haya una buena convivencia es implicar a los niños en la elaboración de la normativa, ya que cuando los alumnos participan en la elaboración de los acuerdos son más conscientes del sentido que cobran y se sienten partícipes de él. En educación infantil esto se puede trabajar a través de una conversación sencilla, dibujos, pictogramas o cuentos o dramatizaciones. Por citar un ejemplo, después de leer un cuento sobre el compartir, la docente puede preguntar, ¿cómo podemos cuidar los juguetes?, ¿cómo pedimos un turno?; esta participación también contribuye a promover el sentido de pertenencia y la responsabilidad.

Los límites deben de llevarse a cabo de forma sistemática. Si un día se cumple una norma y al día siguiente no, los niños

reciben mensajes contradictorios. La consistencia del adulto es clave a la hora de que el niño comprenda que las pautas de convivencia poseen sentido y estabilidad. En este sentido, Hernández C. (2022), señala que la propuesta pedagógica llevada a cabo propició crear entornos que favorecen la motivación, el interés y la comunicación asertiva, lo cual demuestra que los límites, si se enseñan de manera sistemática, pueden sostener el clima escolar y la participación de los niños.

El refuerzo positivo es otra de las estrategias importantes. Reconocer que se han dado comportamientos apropiados ayuda a los niños y niñas a entender cuáles son iniciativas que digan "sí" a la convivencia. "Gracias por esperar tu turno", "veo que has guardado bien los materiales", "me encanta cómo pediste ayuda con palabras", "estás escuchando a tu compañero" son ejemplos que puede decir el profesorado. Peralta Lara & Guamán Gómez (2020), hallaron que el 72 % de los y las profesoras encuestados decían utilizar estrategias de disciplina positiva para mediar conflictos en el aula en base a unas normas claras y al refuerzo positivo para fomentar comportamientos que querían promover.

El establecimiento de límites también tiene el reto de enseñar consecuencias educativas. Las consecuencias no pueden ser humillantes ni desproporcionadas, sino que deberían estar

vinculadas a la conducta y orientadas al aprendizaje o a la reparación. Por ejemplo, si un niño derrama materiales al jugar de una manera bruta, él o ella podrían tener que colaborar en recoger; si rompe un acuerdo de turnos, podría tener que practicar cómo pedir nuevamente el turno. No se trata de castigar, sino de hacer ver al niño el impacto de su conducta y ayudarlo a responsabilizarse de manera gradual.

La comunicación asertiva del adulto es necesaria y básica, porque los niños no aprenden sólo por lo que se les dice sino porque la forma en la que se les habla. Un límite expresado con gritos va a generar miedo y resistencia; un límite expresado con firmeza, pero calma y claridad va a generar seguridad. Para QUIROGA (2025), la disciplina positiva tiene como objetivo la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos, ayudando en el aprendizaje de las habilidades sociales como autocontrol, tolerancia y capacidad de diálogo.

Los límites deben ser acordes a la edad y el nivel de desarrollo. El niño que se encuentra en educación inicial todavía está en proceso de aprender a regular emociones, esperar turnos, compartir materiales, expresar necesidades con palabras. Por ello hemos de poner normas pocas, concretas, visuales y repetidas. El docente puede usar carteles con imágenes, canciones de rutina,

cuentos sobre convivencia y juegos de roles para gozar de un aprendizaje lúdico y repetitivo que va a permitir que poco a poco y de forma progresiva se asienten los límites.

La familia constituye una pieza clave en este proceso. Si bien la escuela puede establecer normas de convivencia, dicha convivencia puede verse debilitada si no se establece una norma similar desde el hogar. De este modo, en línea con esta idea, Cortez Landázuri (2020), manifiesta que la propuesta pedagógica que llevó a cabo también sensibilizó a los padres acerca de las normas y límites a seguir en los hogares, estableciendo así bases firmes desde la primera infancia. Esta observación deja claro que la convivencia positiva se consolida cuando familia y escuela comparten criterios y actúan de mayor coherencia. El pacto de convivencia es una herramienta que ayuda a organizar los aspectos relativos a las normas y compromisos.

En la educación inicial, puede llevarse a cabo utilizando un lenguaje sencillo y apoyándose de elementos visuales. Este pacto no debe pretender ser una larga elaboración, sino más bien una herramienta de puesta en práctica del pacto de convivencia, estableciendo acuerdos básicos y elementales: cuidar el cuerpo, respetar a los compañeros, compartir materiales, escuchar-pedir ayuda, ordenar el espacio, etc. Según Cortez Landázuri (2020), el

pacto de convivencia ha permitido el establecer hábitos relacionados con normas y límites favoreciendo así una pauta de directrices por parte de los escolares.

La convivencia positiva también abarca el manejo de conflictos en forma pacífica; los conflictos son parte normal del aula, además, en el aula hay conflicto porque los niños comparten juegos, materiales y lugares. El docente tiene que guiar a los alumnos a contar lo que ha pasado, la expresión de emociones y la búsqueda de soluciones. Menciona también Cortez Landázuri (2020), que la disciplina positiva se centra en la resolución pacífica de conflictos y en la promoción de las habilidades sociales elementos como el autocontrol, la tolerancia o el diálogo.

Del mismo modo, el auxiliar de educación inicial cumple con una función básica, la delimitación de normas sociales. Su proximidad al paso de las rutinas de alimentación, higiene, juego, descanso y desplazamientos le otorga la posibilidad de reforzar normas en cualquier momento del día, recordando pautas, acompañando transiciones, modelando conductas adecuadas o dando cuenta al docente de situaciones a seguir. Intervención que ha de ser coherente (delante y después de la norma) y basada en el respeto.

En conclusión, adecuar los límites y las conductas para instaurar una convivencia positiva supone educar de manera clara, consistente, afectiva y respetuosa. Las reglas han de ser comprensibles, coherentes y apropiadas a la edad; las consecuencias han de ser formativas; y la comunicación ha de ser asertiva. La disciplina positiva contribuye adecuadamente ya que mezcla firmeza, empatía, refuerzo y solución pacífica de conflictos.

De esta forma, los límites no son considerados restricciones negativas, sino que deben ser considerados como medios de aprendizaje que aportan seguridad y orientación. Cuando docentes, auxiliares y familias trabajan de manera coordinada, los niños aprenden a convivir, respetar, dialogar y asumir responsabilidades. Una convivencia positiva se construye día a día, mediante acuerdos claros, vínculos afectivos y adultos capaces de guiar con firmeza y buen trato.



Técnicas de resolución de conflictos y de comunicación asertiva con niños

La resolución de conflictos y la comunicación asertiva son habilidades fundamentales para favorecer la convivencia positiva en los entornos educativos. Mediante la experiencia que se obtiene con una actividad en la que se trabaja la educación emocional, los conflictos en una clase durante la infancia suelen aparecer durante el juego, con los materiales, cuando hay que esperar turnos, cuando tenemos que participar en actividades de grupo o para expresar lo que está ocurriendo en el aula. Por este motivo, los roles del docente y del auxiliar no deben limitarse al hecho de parar la conducta desadaptada, sino que deben mostrar/enseñar a los niños una forma respetuosa de comunicar lo que sienten, de escuchar a los otros, advertir la situación que se está viviendo e intentar encontrar soluciones pacíficas.

La comunicación asertiva es una forma en la que los niños pueden expresar necesidades, emociones y desacuerdos sin agredir ni someterse a los deseos de otros. En la educación inicial, para que esta capacidad se adquiere, es necesario comprender que es un proceso progresivo que se va dando a medida que los niños

aprenden a través del modelado adulto, el juego, los cuentos, la dramatización y las rutinas.

Ponce De & Norka (2026), afirman que las limitaciones en la comunicación asertiva pueden dificultar la modificación del comportamiento de los niños, la expresión emocional de los niños, la convivencia dentro del aula o la autorregulación del niño dentro del aula. Esto pone de manifiesto la necesidad de trabajar la comunicación asertiva desde la infancia, ya que forma parte del desarrollo emocional y social.

Una primera técnica para la resolución de conflictos con niños es la escucha activa que consiste en dejar que el pequeño exprese lo que sucedió, cómo se sintió y qué precisa, sin interrumpirlo o abandonarlo con una postura de juicio. La escucha activa ayuda a que el adulto entienda el sentido del conflicto y no únicamente el hecho como una conducta visible. Por ejemplo, un niño que empuja a su compañero puede intentar recuperar un objeto, expresar frustración o pedir un turno sin saber hacerlo. Esta escucha activa sirve para poder actuar de una manera más justa y pedagógica.

Por ello, antes de pedirles una solución, es necesario ayudarles a reconocer emociones como enojo, tristeza, miedo, frustración o alegría. Ponce De & Norka (2026), diseñaron un

recurso pedagógico denominado semáforo de emociones para favorecer la expresión emocional guiada, la regulación de impulsos y la resolución pacífica de conflictos. El semáforo de las emociones fue diseñado como un recurso didáctico en el sentido de facilitar la expresión emocional dirigida, la regulación de impulsos y la resolución de conflictos pacífica, siendo un recurso que permite a los niños visualizar sus emociones y llegar a regularlas.

La mediación docente es otra técnica fundamental. Consiste en que el adulto acompaña a los niños involucrados en un conflicto para que expresen lo ocurrido, reconozcan emociones y lleguen a un acuerdo. La mediación no implica que el docente ofrezca una solución de forma inmediata, sino que guíe el proceso mediante sencillas preguntas como: ¿qué pasó?, ¿cómo te encontraste?, ¿qué necesitas?, ¿qué podemos hacer en este momento? Montero Castillo (2025), nos presenta una intervención en resolución de conflictos dirigida a la franja de edad que va de los 9 a los 13 años, las cuales indican que se puede poner en práctica el trabajo de estas habilidades a través de propuestas educativas estructuradas.

El juego cooperativo es una técnica pedagógica que resulta especialmente útil para prevenir y resolver conflictos. Los juegos

competitivos pretenden que los niños trabajen de manera conjunta, intentando alcanzar una meta común. La técnica de la pausa y la respiración ayudan a digerir los impulsos antes de hacer frente a la resolución del conflicto.

Cuando un niño se encuentra muy alterado, es muy posible que escuche poco o mantenga un diálogo poco fluido; en este caso un adulto puede guiarlo a realizar respiraciones, sentarse en un lugar tranquilo o recoger el objeto de calma. G. Cabrera (2026), encontró que la expresión emocional, el tipo de lenguaje que avala lo propuesto y un lenguaje respetuoso mejoraron, pero persisten las dificultades en la regulación de los impulsos y el reconocimiento de las emociones. Por ello, fomentar las pausas de autorregulación es un aspecto necesario para que la comunicación asertiva pueda tener lugar.

Otra de las técnicas más importantes es la búsqueda de alternativas. Tras haber escuchado y reconocido las emociones, el adulto puede orientar a los niños a pensar en soluciones, por ejemplo, turnándose, compartiendo, pidiendo otro material, reparando el daño, pidiendo disculpas, esperando o pidiendo ayuda. La resolución de conflictos no se debe quedar en “pide perdón” ya que lo que se puede favorecer con una disculpa sin comprensión puede ser convertirse en un acto mecánico. Lo

importante es que el niño entienda qué ocurrió y qué puede hacer diferente la próxima vez.

En educación infantil, las consecuencias deben guardar una similitud, un sentido de ser entendido y una distinción respecto de la conducta ocurrida. La comunicación por parte del adulto siempre es el modelo de referencia. Un docente que grita cuando desea que el grupo guarde silencio está produciendo una contradicción; un docente que habla de una forma firme y respetuosa está enseñando; el docente debe articular frases claras y coherentes: "no puedo permitirte que pegues", "aunque entiendo tu enfado", "encontraremos solución" y "puedes pedirlo verbalmente". Esta unión de la frontera y la empatía es la que permite sostener la convivencia sin entrar en permisividad ni autoritarismo.

El auxiliar de la educación inicial puede colaborar con estas técnicas durante la jornada, puede ir ayudando a los niños y las niñas en pequeños conflictos, puede ir ayudándolos a recordar normas de convivencia, puede ir reforzando los turnos, puede ir ayudando a poner nombre a las emociones o puede ir comunicando al docente situaciones que se repiten. La intervención tiene que ser coherente con el trabajo de aula: el respeto, la calma, la escucha o la orientación. La coherencia entre

los adultos es fundamental para que los niños y las niñas las aprendan e interioricen.

Para trabajar la convivencia en el aula, el docente y el auxiliar pueden utilizar técnicas sencillas que ayuden a los niños a expresar emociones, escuchar a los demás, regular impulsos y buscar soluciones pacíficas. La siguiente tabla resume algunas técnicas aplicables en educación inicial.

Tabla 6. Técnicas para la resolución de conflictos y comunicación asertiva

Técnica	Propósito en el aula
Escucha activa	Permite comprender lo ocurrido sin juzgar de inmediato.
Identificación de emociones	Ayuda al niño a reconocer y nombrar lo que siente.
Mediación docente	Orienta el diálogo y la búsqueda de acuerdos.
Mensajes en primera persona	Enseña a expresar molestias sin agredir.
Juego cooperativo	Fortalece respeto, turnos, colaboración y empatía.
Reparación del daño	Promueve responsabilidad y aprendizaje de consecuencias.

Fuente: Elaboración propia, con base en estrategias de convivencia, resolución de conflictos y comunicación asertiva en educación inicial.

Estas técnicas convierten los conflictos cotidianos en oportunidades de aprendizaje social y emocional. En lugar de centrarse únicamente en corregir la conducta, permiten enseñar a los niños formas respetuosas de comunicarse, convivir y reparar sus acciones cuando sea necesario. Por tanto, resolver conflictos con niños no significa evitar todo desacuerdo, sino convertir esas situaciones en oportunidades de aprendizaje social y emocional. Cuando el docente y el auxiliar enseñan comunicación asertiva con paciencia, recursos visuales, juego y mediación, ayudan a formar niños más empáticos, seguros y capaces de convivir positivamente con los demás.

Organización del Ambiente de Aprendizaje

La organización del ambiente de aprendizaje es un componente fundamental dentro de la práctica educativa, porque influye directamente en la manera en que los estudiantes participan, se relacionan, se motivan y construyen conocimientos. Un ambiente de aprendizaje no se limita al espacio físico del aula; también incluye los recursos disponibles, la distribución del mobiliario, las normas de interacción, el clima emocional, las

estrategias metodológicas y las oportunidades que se ofrecen para aprender de forma activa.

De ahí que el hecho de organizar el ambiente conlleva crear un tipo de condición que permita la autonomía, la colaboración, la exploración, la motivación y el desarrollo integral. Es de esperar que en la educación inicial el ambiente de aprendizaje sea responsable de permitir el desarrollo de las necesidades propias de la infancia: los niños aprenden jugando, manipulando, moviendo, observando, imitando y en interacción con otros; el aula ha de por lo tanto ofrecer espacios no peligrosos, materiales accesibles, rincones organizados o habituales y espacios para la expresión.

Disposición del espacio: primer aspecto de la organización del ambiente. El aula tiene que estar dispuesta de tal forma que permita que se produzcan desplazamientos seguros, se pueda ver al docente, se acceda a materiales y haya zonas diferenciadas etc. En la educación inicial, es importante contar con espacios para el juego simbólico, la lectura, la construcción, la realización de actividades artísticas, la música, el movimiento, la vida en el aula, el descanso.

La distribución de los espacios ayuda a que los niños, a partir de lo que el docente propone, seleccionen, exploren,

participen de acuerdo con sus intereses. Por otro lado, el docente puede observar las interacciones y acompañar a los niños que lo piden de forma más sencilla; hay itinerarios, espacios, rincones... En relación a los materiales didácticos, también forman parte del ambiente de aprendizaje. Los conocimientos, en el caso de que haya algunos, han de estar organizados, ser seguros (los niños no se han de lastimar cuando tengan acceso a objetos del ambiente: son los contenedores, las cajas, el uso de las cajas de cada grupo de objetos), atractivos (con imágenes que los identifiquen) y, en definitiva, seguros para la edad, adecuados a la misma y en relación a lo que no se desea que se construya desde el aula.

El orden del ambiente también influye en la convivencia. Un aula desorganizada o saturada genera conflictos por los materiales, genera dificultades en la forma de desplazarse, o puede haber excesos de estímulos. A la inversa, un aula donde hay espacios definidos, normas explícitas sobre qué tipo de materiales se encuentran en cada rincón facilita la autorregulación. Los niños aprenden mejor cuando saben dónde jugar, dónde guardar, cómo pedir el turno y qué normas tienen que respetar. La convivencia mejora cuando el ambiente comunica el orden y la seguridad y el respeto.

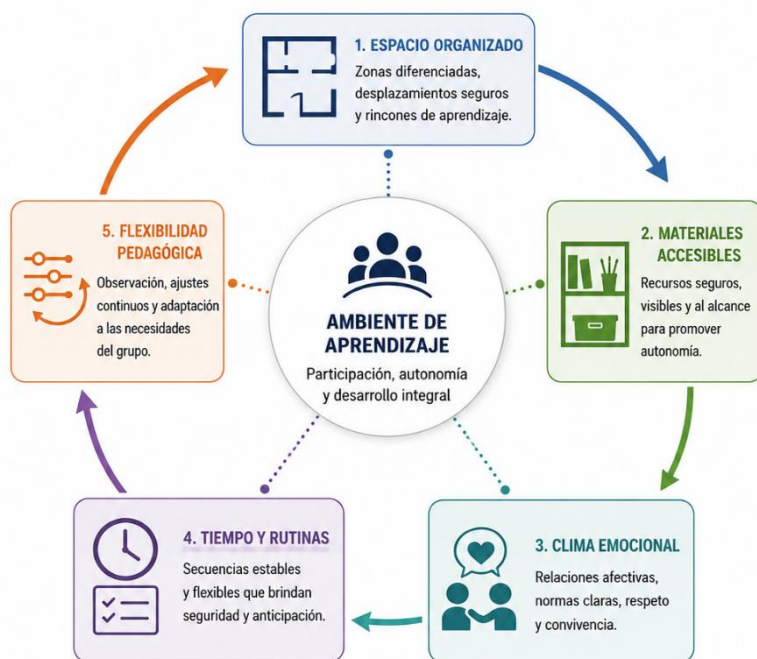
El profesor tiene un rol central en este ordenamiento del ambiente. Tiene que diseñar el ambiente al servicio de los objetivos de aprendizaje, los intereses y características del grupo y los recursos que tiene a su disposición. También tiene que observar cómo los niños utilizan los espacios y hacer ajustes cuando éstos son necesarios. Si un rincón no se utiliza se puede reorganizar, cuando hay un material que genera conflictos se puede establecer una regla de uso, si una actividad no interesa se puede cambiar y si un grupo sólo hace determinadas actividades por el simple hecho de ser un grupo se puede invitar a los niños a cambiar. Esta capacidad de observar y ajustar la estrategia de intervención es propia de una cultura de mejora continua.

La organización del ambiente de aprendizaje implica diseñar espacios, tiempos, materiales, relaciones y estrategias a favor de la participación infantil. Aquél debe ser objeto de condiciones de seguridad, flexibilidad, motivación, accesibilidad, afectividad y ordenación. Debe permitir que los niños exploren, jueguen, colaboren, se expresen y sean autónomos. A su vez, también debe ser capaz de adaptarse continuamente a las características del grupo y a los objetivos pedagógicos.

Por consiguiente, la organización del ambiente de aprendizaje no debe considerarse un aspecto secundario sino que

favorece la opción de mejora de la calidad educativa. Cuando el aula está ordenada, los niños se sienten más seguros, aportan con mayor confianza y desarrollan mejores hábitos de convivencia y aprendizaje. El ambiente enseña: comunica orden, cuidado, respeto, autonomía y posibilidades de exploración. Por ello, docentes y auxiliares deben asumir su organización como una tarea pedagógica permanente.

Figura 3. Organización del ambiente de aprendizaje



Nota. Elaboración propia a partir de Bonilla Torres & otros (2023).

La figura pone de manifiesto que la organización del ambiente de aprendizaje integra el espacio, los materiales, el clima emocional, el tiempo y la flexibilidad pedagógica y que estos elementos, en conjunto, favorecen la seguridad, la participación, la autonomía y la convivencia, obligando a que los docentes y los auxiliares revisen y ajusten el ambiente de manera continua en función de las necesidades del grupo.

Distribución funcional del espacio educativo y de los rincones de aprendizaje

La distribución funcional del espacio educativo y de los rincones de aprendizaje constituye un aspecto esencial en la educación inicial, porque influye directamente en la forma en que los niños exploran, se relacionan, juegan, se comunican y construyen aprendizajes. De hecho, no puede ser entendida exclusivamente como un lugar físico en el que se realizan actividades, ni como un espacio de aprendizaje, sino más bien como un ambiente pedagógico que se encuentra cuidadosamente organizado con la finalidad de propiciar el desarrollo integral. En este sentido, la forma en que se distribuyen los espacios,

dispositivos, mobiliario y tiempos puede hacer surgir o eliminar la autonomía, la participación, el interés o la motivación infantil.

En la educación infantil, el espacio también tiene un carácter formativo. En este sentido, G. Cabrera (2026), indica que el aula de Educación Infantil debe considerarse un entorno importante para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños; los rincones, que en realidad son espacios o lugares donde hacer actividades, constituyen una práctica pedagógica que mejoran la organización del espacio y facilitan el proceso educativo. Una práctica que permite comprender que la distribución del aula no es un recurso decorativo, sino que se trata de una elección pedagógica que puede repercutir en la calidad de las experiencias educativas.

Los ambientes de aprendizaje deben concebirse como espacios donde se integran elementos físicos, relacionales y pedagógicos. García Corporán & otros (2026), explican que los ambientes de aprendizaje promueven el desarrollo integral y la autonomía infantil, pero advierten que su escasa implementación limita las oportunidades de aprendizaje activo. Esto demuestra la imperiosa necesidad de organizar aulas más dinámicas, sensoriales, accesibles y funcionales donde los niños aprendan del juego, del explorador y de interactuar.

La funcionalidad del espacio determinado presupone la consideración del tipo de niño en concreto: en educación infantil, el material debe ser impracticable, proporcional a la altura infantil y permitir que los niños puedan llegar a los materiales sin tener constantemente necesidad del adulto. Los espacios deben permitir el movimiento libre, la circulación segura y la participación activa. La organización espacial en Educación Infantil se relaciona con propuestas pedagógicas como Montessori, donde el ambiente preparado favorece la independencia, el orden y la exploración autónoma.

Los rincones de aprendizaje son espacios organizados dentro o fuera del aula para desarrollar actividades específicas. Los rincones o espacios de juego pueden abarcar el rincón de lectura, el rincón de la construcción, el rincón del hogar, el rincón del rincón del arte, el rincón de la música, el rincón de las ciencias, el rincón del lógico-matemático, el rincón de la dramatización, el rincón del agua, el rincón de la arena, el rincón de la naturaleza o el rincón de la psicomotricidad. Para nosotros cada rincón debe tener un objetivo pedagógico específico y tener materiales que estimulan determinados aprendizajes. Para G. Cabrera (2026), los rincones del juego son parte de los ambientes de aprendizaje que favorecen el desarrollo de los pequeños, sobre todo si tienen su base en teorías como conocer Piaget o Montessori.

El rincón de lectura debe ser un entorno pacífico, cómodo y atractivo, rodeado de cuentos, láminas, títeres, cojines, alfombras, etc. y los libros colocados de tal manera que los niños puedan alcanzarlos. Lo importante del rincón de lectura es favorecer el lenguaje, la imaginación, la atención, la escucha, aproximarse a la literatura, etc. Este rincón o espacio tiene que estar alejado de algún lugar donde haya demasiado movimiento o ruido, ya que la lectura requiere más concentración que otras actividades. La organización del rincón debe ser acorde al objetivo del rincón y es necesario hacer una distinción entre los rincones tranquilos y los rincones de movimiento o de construcción.

El rincón de construcción desarrolla el pensamiento lógico, la coordinación, la creatividad y la resolución de problemas. Puede contener bloques, piezas encajables, tubos, cajas, piezas de construcción, figuras geométricas, materiales reciclados seguros, etc. En este rincón, los niños pueden distinguir, comparar, construir, jugar a equilibrar o construir en grupo. Vera Yépez & Báez Sepúlveda (2025), advierten que la falta de ambientes tecnificados y sensoriales es la causa de un aprendizaje activo no desarrollado, un hecho que hace evidente la importancia de contar con una oferta de materiales variados organizados.

En lo que respecta al rincón de arte, favorece la expresión creativa, la motricidad fina, la sensibilidad estética y la comunicación emocional, además debería tener papel, lápices, témpera, pinceles, plastilina, materiales reciclados (como cajas, botellas, etc.), telas, recursos de collage, etc. El rincón de arte tiene que ubicarse en un lugar que permita facilitar la limpieza, además de transformar el acceso a los materiales que precisan de vigilancia. La distribución funcional no significa que se coloquen todos los materiales en las condiciones óptimas e indiscriminadamente sino que progresivamente se van organizando bajo el principio de seguridad a medida que se avanza en el desarrollo.

El espacio del hogar o en juego simbólico permite a los niños escenificar situaciones de la vida cotidiana, jugar roles, desarrollar el lenguaje e incluso expresar emociones. Puede abarcar muñecos, utensilios, ropa, cajas, teléfonos de juguete, alimentaciones de plástico o materiales elaborados. Este espacio de juego simbólico sirve para favorecer la socialización y desarrollar conceptos del entorno familiar y comunitario. Los rincones permiten que el aula se convierta en un contexto más flexible y significativo para la infancia, favoreciendo su participación activa.

El rincón lógico-matemático lo podemos clasificar en materiales de clasificación, seriación, conteo, encajes, puzzles, tarjetas, dados, figuras, pinzas, y objetos de comparación. El objetivo es el de propiciar el pensamiento lógico a través de experiencias concretas y lúdicas, en la educación inicial, la lógica no debe trabajarse solo con tablillas, sino con la manipulación de objetos. La organización del rincón debe ser esa, la de que los niños exploren el tamaño, el color, la forma, la cantidad, el orden y la correspondencia.

La distribución funcional también debe considerar espacios exteriores. Los patios, jardines, areneros o zonas de agua pueden convertirse en ambientes de aprendizaje si se organizan con intención pedagógica. G. Cabrera (2026), señalan que los ambientes de aprendizaje deben contrastarse con la realidad práctica de las instituciones, ya que muchas veces existen limitaciones de infraestructura que dificultan su aplicación. Esto indica que los docentes deben aprovechar creativamente los espacios disponibles, incluso cuando las condiciones no sean ideales.

La seguridad es un criterio indispensable. Los rincones deben organizarse evitando objetos peligrosos, muebles inestables, materiales tóxicos, piezas pequeñas para edades

inadecuadas o zonas de difícil supervisión. El mobiliario debe permitir que el docente y el auxiliar observen lo que ocurre en cada espacio. Aparte, los materiales han de ser revisados de forma periódica para evitar (o arriesgar) la posibilidad de deterioro. Un ambiente funcional es aquel que ofrece posibilidades de libertad, pero desde determinadas condiciones de seguridad.

El etiquetado de materiales favorece la autonomía. Colocar imágenes, palabras o símbolos en cajas, estantes y rincones permite que sean los propios niños los que identifiquen el lugar donde se encuentra el objeto y cómo se puede utilizar. Esta organización favorece el orden y contribuye a enriquecer el lenguaje. Santa Higueta & otros (2024), plantean que los espacios del aula, cuando están bien diseñados, contribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo infantil, especialmente cuando se organizan desde criterios pedagógicos y no únicamente estéticos.

La distribución funcional también implica organizar el tiempo de uso de los rincones. Los niños pueden rotar por diferentes espacios, elegir según intereses o trabajar en grupos pequeños. Esta organización ha de ser flexible, pero con normas claras. Por ejemplo, se puede concretar cuántos niños pueden estar en cada rincón, cómo tienen que utilizar los materiales y cómo se

han de recoger al finalizar. Las normas visualizadas ayudan a que los niños comprendan mejor el funcionamiento del aula.

Los rincones de aprendizaje contribuyen a la atención de la diversidad. No todas las niñas y todos los niños aprenden de la misma manera: habrá niños y niñas que preferirán construir, otros dibujar, otros escuchar cuentos, otros moverse o dramatizar. Los rincones ofrecen distintas formas de participación y permiten que cada niño explore desde sus intereses y capacidades. G. Cabrera (2026), concluyen que la ausencia de ambientes sensoriales y activos perpetúa modelos tradicionales que no responden a las necesidades evolutivas del niño. Por ello, los rincones ayudan a superar una enseñanza rígida y homogénea.

El rol del docente es planificar, observar y acompañar. No basta con abrir rincones y dejar que los niños jueguen sin orientación. El docente debe definir objetivos, seleccionar materiales, organizar grupos, observar interacciones, hacer preguntas y registrar avances. También debe ajustar los rincones según las necesidades del grupo. Si un espacio no se utiliza, puede modificarse; si un rincón genera conflictos, puede reorganizarse; si los materiales ya no motivan, pueden renovarse.

El auxiliar de educación inicial también desempeña una función importantísima, por varias razones; primero puede ayudar

en la preparación del material, la supervisión de los espacios, el acompañamiento de los niños que requieren de su ayuda, el orden del aula, la observación de las conductas de los niños, etc.; segundo, es el que permite que los rincones vayan mejor, sobre todo si se trabaja con grupos numerosos. Las posibilidades de la clase de mejora, del aula, en la medida que haya coordinación entre docente y auxiliar, serán útiles para mantener el aula segura, ordenada y pedagógicamente útil.

La distribución del espacio tiene que ver con la convivencia, pues un aula sobrecargada, desordenada o con el material mal distribuido puede originar desavenencias, accidentes, desinterés, y en contraposición un ambiente ordenado puede facilitar que los niños sepan cómo jugar, como tratar el material, como desplazarse; de esta manera las posibilidades de transformarse sirven para prevenir conflictos a la vez que favorecen un proceso de autorregulación; por otro lado los rincones delimitados ordenan sin recortar la creatividad.

El fondo de la cuestión, la distribución funcional del espacio educativo y los rincones de aprendizaje, quiere decir igualmente que la forma de organizar los espacios es una tarea intencionada, sistemática, segura, flexible y pedagógica. Cada rincón de aprendizaje tiene que tener una razón de ser; una

propuesta de materiales, normas e indicaciones de exploración. El espacio tiene que contribuir al ocio, la autonomía, la creatividad, el razonamiento lógico, el lenguaje, la convivencia y el desarrollo socioemocional.

Es por esto que los rincones de aprendizaje han de entenderse como una de las propuestas claves en la educación inicial. Cuando el aula se organiza funcionalmente, los niños pueden aprender con mayor independencia, seguridad y motivación. Un ambiente bien distribuido no solo ordena el espacio, sino que transforma la experiencia educativa, convirtiendo el aula en un lugar vivo, activo y significativo para el desarrollo integral infantil.

UNIDAD

6 GESTIÓN Y EVALUACIÓN INTEGRAL



Técnicas e Instrumentos de Observación en el aula

La observación en el aula constituye una técnica fundamental en educación inicial, porque permite conocer cómo aprenden, juegan, se comunican, se relacionan y participan los niños durante la jornada educativa. A diferencia de otros niveles escolares, en la primera infancia la evaluación no debe centrarse en pruebas escritas o calificaciones numéricas, sino en el seguimiento continuo del desarrollo integral. Por ello, observar permite identificar avances, necesidades, intereses, ritmos de aprendizaje, dificultades y potencialidades de cada niño.

La observación pedagógica no consiste únicamente en “mirar” lo que ocurre en el aula, sino en registrar de manera intencional, sistemática y objetiva información relevante para mejorar la práctica educativa. Barragán Ribadeneira & Fuentes Seisdedos (2025), señalan que la evaluación en Educación Inicial y Preparatoria debe ser continua, cualitativa, permanente, sistemática, objetiva, flexible e integral. Esta mirada resulta coherente con la educación infantil, porque permite valorar el proceso de aprendizaje más allá del producto final.

Una de las principales ventajas de la observación es que permite evaluar al niño en situaciones reales. El docente puede

observar cómo se integra al grupo, cómo resuelve problemas, cómo expresa emociones, cómo manipular materiales, cómo usa el lenguaje, cómo sigue instrucciones o cómo participa en rutinas. Esto representa una visión más completa que el trabajo aislado. En la educación inicial, los aprendizajes se manifiestan a partir del juego, la interacción, la exploración, la vida cotidiana; por lo que la observación se erige como una herramienta esencial de la educación inicial para la comprensión del desarrollo infantil.

La observación puede ser espontánea y planificada. La observación espontánea es aquella en la cual el docente o la persona auxiliar se da cuenta de una situación relevante que tiene lugar en la jornada (conflictos, una nueva habilidad adquirida, una dificultad, una conducta no deseada, etc.). La observación planificada es aquella que tiene un objetivo determinado: observar el lenguaje oral, la motricidad fina, la autonomía, la convivencia, la atención, observación o participación en una actividad concreta. Baca y otros (2025), ponen de manifiesto que las técnicas básicas de evaluación en educación inicial provienen de la observación sistemática y continua, el diálogo, las entrevistas a padres, la revisión de los trabajos de los alumnos.

La observación debe registrarse de forma ordenada, de lo contrario perdería su utilidad. Si el docente se limita a confiar en

su memoria, podría fácilmente pasar por alto algunos detalles importantes o bien interpretar subjetivamente la situación observada. Los registros, en este sentido, permitirán organizar la información y, además, compararla con la que se pudo trasladar de sesiones anteriores, comunicar a la familia, tomar decisiones en función de los diferentes pasos introducidos en las sesiones, etc. Por eso, la observación debe ir acompañada de instrumentos que permitan recoger datos de forma clara, continua y objetiva, tal y como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 7. Instrumentos de observación y registro en educación inicial

Instrumento	Propósito principal	Uso en el aula de educación inicial
Registro anecdótico	Describir hechos significativos de manera objetiva.	Permite registrar situaciones concretas relacionadas con convivencia, lenguaje, autonomía, emociones o participación.
Lista de cotejo	Verificar la presencia o ausencia de una conducta, habilidad o destreza.	Ayuda a observar si el niño sigue instrucciones, participa, comparte materiales o realiza rutinas básicas.
Escala de valoración	Identificar niveles de logro o frecuencia.	Permite valorar avances graduales mediante categorías como iniciadas, en proceso y logradas.
Diario de campo	Registrar reflexiones del docente sobre el grupo y la práctica pedagógica.	Sirve para analizar dificultades, reacciones del grupo, ajustes metodológicos y necesidades de mejora.

Portafolio	Reunir evidencias del proceso de aprendizaje.	Integra dibujos, fotografías, trabajos, registros y muestras que evidencian la evolución del niño.
Ficha de observación	Recoger información específica sobre una dimensión del desarrollo.	Puede aplicarse para observar lenguaje, motricidad, autonomía, convivencia o regulación emocional.
Registro de frecuencia	Contar cuántas veces ocurre una conducta en un periodo determinado.	Útil para observar conductas repetitivas, como interrupciones, aislamiento o dificultad para compartir.
Registro ABC	Analizar antecedentes, comportamiento y consecuencia.	Ayuda a comprender qué ocurre antes y después de una conducta para orientar una intervención pedagógica.

Fuente: Elaboración propia, con base en instrumentos de observación y registro utilizados en educación inicial.

Aparte de los instrumentos que se presentan en la tabla, el diálogo con los niños podría igualmente tenerse en cuenta como una técnica de evaluación cualitativa, ya que se trata de una dinámica mediante la cual, por medio de preguntas sencillas, relatos, comentarios espontáneos, entre otros, el docente puede conocer aquello que el niño entiende, oye, siente o piensa. El diálogo en educación inicial se tiene que hacer de manera natural, teniendo en cuenta la afectividad y refiriéndose a situaciones concretas y, por lo tanto, mediante preguntas tipo “¿qué hiciste?”, “¿cómo te sentiste?”, “¿qué pasó primero?” o “¿qué quieres contarme?”, se podría obtener información valiosa, por ejemplo, sobre el lenguaje, sobre el pensamiento, sobre las emociones.

Las entrevistas a los padres o cuidadores serían una técnica que complementa la observación en el aula. La familia puede aportar información útil sobre las rutinas, la salud, el sueño, la alimentación, el lenguaje, las emociones, las rutinas, los comportamientos del niño en casa, etc. Según Baca y otros (2025), las entrevistas a los padres y cuidadores forman parte de las técnicas fundamentales de evaluación en educación inicial, ya que permitiría desde los padres ampliar la comprensión del desarrollo infantil e incrementar la colaboración entre familia y escuela.

La observación tiene que tener en cuenta también el contexto. Un niño puede comportarse de forma diferente en el juego libre, en la hora de la comida, en la llegada y la despedida, en la actividad orientada, en el descanso; por tanto, debe observarse en distintos momentos y no sacar una conclusión a partir de una sola situación. En el caso, por ejemplo, de que un niño no participe en una actividad grupal, puede ser por timidez, por cansancio, por no entender la consigna, por inseguridad o bien por poco interés en el material; la observación de los distintos momentos durante el desarrollo de la rutina del aula ayuda a convenir mejor estas diferencias.

El auxiliar de educación infantil tiene un papel destacado en la observación cotidiana. Por la proximidad que tiene con los

niños en las rutinas de higiene, en la hora de la comida, en el juego, en el descanso, en el desplazamiento, en las actividades de la vida diaria, puede identificar cambios de conducta, avances en autonomía, dificultades de socialización o necesidades de ayudar. Aun así, tiene que comunicar sus observaciones al docente de manera objetiva y siempre respetando la confidencialidad. No tiene un papel de diagnóstico, sino que puede ayudar a aportar información que resulta de interés para llevar a cabo el acompañamiento de la práctica pedagógica.

La observación necesita ser llevada a cabo siguiendo los aspectos éticos que deben ser tenidos en cuenta. Por consiguiente, hay que evitar discriminaciones, etiquetas, comparaciones o comentarios que puedan afectar la dignidad de la persona menor de edad observada. No se puede utilizar un lenguaje denigrante a la hora de recopilar información, ni compartir información sensible con personas no autorizadas. La descripción observada siempre desde la ética es una descripción de los acontecimientos y no una descripción de la persona menor de edad, por ejemplo, se preferirá escribir “necesita algo de ayuda para esperar su turno” a “da muestras de cierto grado de impaciencia”, pues esta diferencia, da cuenta de la lectura pedagógica y respetuosa.

La objetividad es otro aspecto a tener en cuenta. A pesar de que toda observación está mediada por la mirada del adulto, el docente trata de recoger hechos concretos y no interpretaciones apresuradas. Primero se describe la observación, después y si tiene lugar, se analiza pedagógicamente. Esto facilita la no toma de decisiones erróneas, estipulaciones, y conclusiones sin contraste. La evaluación cualitativa requiere sensibilidad pero es exigente.

Los instrumentos de la observación deben usarse de manera plural. Los recursos son insuficientes por sí mismos para poder abordar el desarrollo de una persona menor de edad. La lista de chequeo se limita a descubrir si una habilidad determinada se da o no; el registro anecdótico ayuda a comprender determinadas situaciones; el portafolio da cuenta de los procesos; el diario del docente permite reflexionar y la entrevista familiar da información del contexto. Baca y otros (2025), subrayan la necesidad de utilizar instrumentos diversificados para mejorar la práctica evaluativa en educación inicial.

La información recogida mediante observación debe servir para tomar decisiones. Si varios niños muestran dificultad para seguir instrucciones, quizá sea necesario usar apoyos visuales o consignas más breves. Si un niño presenta avances en autonomía, se pueden ofrecer nuevas responsabilidades. Si se observa poca

participación en una actividad, tal vez el material o el tiempo no fueron adecuados. La observación tiene sentido cuando permite ajustar la enseñanza y mejorar las oportunidades de aprendizaje.

La evaluación diagnóstica también se apoya en la observación. Al inicio del año o de una unidad, el docente puede observar qué saben los niños, cómo se relacionan, qué habilidades tienen y qué apoyos necesitan. Baca y otros (2025), avisan que la evaluación diagnóstica en las diferentes actividades suele mostrar huecos por no contar, por un lado, con unas directrices del profesorado bien pensadas y un mínimo de formación para el profesorado y diagnosticadas corrientes pedagógicas, que pueden dar pie a diagnósticos erróneos y a la escasa posibilidad de un ajuste pedagógico. Observando bien desde el inicio, se puede planear mejor.

En educación inicial, la observación debe ser poner en práctica el observar cada día en la jornada. En este punto no se trata de pararse en todas las actividades para poder evaluarlas, sino que se trata de mirar pedagógicamente lo que ocurre mientras los niños juegan, mientras los niños conversan, mientras los niños se mueven, mientras los niños crean, mientras los niños comen y mientras los niños descansan. Esta observación continua permite reconocer avances pequeños pero significativos, como pedir

ayuda con palabras, compartir un material, seguir una rutina o intentar resolver un conflicto.



Instrumentos de observación y registro de comportamientos

Los instrumentos de observación y registro de comportamientos son herramientas fundamentales en la educación inicial, porque permiten al docente y al auxiliar conocer de manera sistemática cómo actúan, aprenden, se comunican, juegan y se relacionan los niños dentro del aula. Aquí se sugiere que el comportamiento infantil no puede ser interpretado como solo disciplina o conducta adecuada sino como una manifestación de

la expresión del desarrollo afectivo-social-cognitivo-motriz y comunicacional del niño. Por ello, el registro de comportamientos puede dar cuenta de las características de cada niño y poder ofrecerle un acompañamiento pedagógico acorde y en el tiempo adecuado.

La observación en educación inicial no busca la vigilancia o etiquetar al niño, sino reconocer sus avances, dificultades, intereses, maneras de relacionarse y ritmos de aprendizaje. Para Barragán Ribadeneira & Fuentes Seisdedos (2025), es importante comprender que la evaluación en Educación Inicial y Preparatoria no es sólo una medición estática de un producto acabado, debe ser permanente, cualitativa, continua, sistemática, objetiva, flexible e integral de acuerdo a los aprendizajes más allá de una simple medición. Desde esta óptica, los instrumentos de la observación permiten recoger evidencias para mejorar la práctica pedagógica y no sólo para evaluativa.

El registro de comportamientos ayuda a identificar conductas que podrían no explicitadas en la propia dinámica del aula (por ejemplo: un niño presenta un aislamiento permanente en el juego libre; frustración para compartir; dificultad para seguir instrucciones; miedo a separarse de su familia; necesidad de recibir constantemente apoyo para poderse comunicar). Si estos

hechos se registran, el docente puede analizar (a posteriori) si corresponde a una cuestión de hecho puntual o si se trata de una necesidad de acompañamiento más estrecho. Baca y otros (2025), consideran la observación sistemática y continua como una técnica de evaluación en educación infantil vinculada al diálogo, las entrevistas a las familias y la revisión de tareas en curso.

Uno de los instrumentos más empleados es el registro anecdótico: la breve, nítida, y objetiva descripción de un acontecimiento importante que ha sido observado a lo largo de la jornada escolar, con fecha, con lugar, con el contexto, con las características del comportamiento observado o incluso con la interpretación pedagógica (si esta es necesaria por parte del docente). Por ejemplo, no se debe consignar que “Juan es agresivo”, sino que resulta necesaria la utilización del registro de acontecimientos como el siguiente: “Durante el juego con los bloques, Juan empujó a un compañero cuando el compañero le robó una pieza que se hallaba en uso por él” de esta forma nos alejamos del etiquetaje e indagamos sobre la conducta a partir del contexto de ocurrencia.

El registro anecdótico es de interés porque nos permite recoger comportamientos espontáneos que dan cuenta de ciertos aspectos que tienen importancia en el desarrollo infantil y, por

tanto, el registro puede servir para dar cuenta de avances en el lenguaje, en la autonomía, en la convivencia, en la motricidad, en la participación, en la regulación de la emoción o en la interacción social. Baca y otros (2025), consideran el registro anecdótico como uno de los instrumentos fundamentales para la evaluación en educación infantil y preparatoria. Así tal y como se hace con la lista de cotejo, con las escalas de valoración, con los portfolios o con los diarios de los docentes. Entienden que su valor radica en que recoge información cualitativa sobre situaciones reales del aula.

Otro instrumento que resulta básico es la lista de verificación. Mediante este instrumento se puede comprobar si determinadas conductas, habilidades, acciones, se desarrollan o no. Por ejemplo, si el niño saluda cuando entra, sigue la instrucción, comparte el material, participa en las rondas, se lava las manos, expresa con palabras el deseo de hacer algo, recoge sus cosas. La lista de verificación resulta muy práctica porque permite hacer el seguimiento de un número elevado de niños y también poder comprobar si hay evidencia de la progresión en relación con unos indicadores que previamente se han definido.

La lista de verificación se elabora a partir de unos indicadores evidentes, observables y acordes con la edad. No

conviene en absoluto utilizar expresiones generales como “se porta bien” o “es responsable” porque quedan al margen del grado de especificidad. Conviene más utilizar indicadores que indiquen acciones concretas como por ejemplo “espera el turno en el juego”, “pide ayuda cuando la necesita”, “guarda los materiales utilizados antes de ir a jugar”. De este modo el instrumento permite expresar comportamientos evidentes y no la opinión que tiene el educador sobre lo que observa. Además, porque permite hacer efectivas las observaciones hechas en cada uno de los momentos de la jornada; es posible volver al mismo comportamiento para observar si el comportamiento persiste o va cambiando.

Las escalas de valoración son recursos de los que disponemos para poder anotar el nivel de logro o la frecuencia de un comportamiento. Claro que, si comparamos este recurso con el de la lista de cotejo, en la que se hace presente o ausente el comportamiento a medir, aquí permitimos observar logros progresivos, ya que la escala puede representar categorías de “iniciado”, “en proceso” o “logrado”, o de “nunca”, “a veces”, “frecuentemente” y “siempre”. Este recurso es propio de aquellos comportamientos que no se presentan inmediatamente a la vista, como podría ser el de compartir el material, y regular las

emociones, mantener la atención, o participar en actividades grupales.

En educación inicial las escalas de valoración han de manejarse con precaución para no transformar la observación en clasificación. Esto es, las escalas de valoración orientan el acompañamiento pedagógico. Por ejemplo, si quiero acompañar a un niño que está “en proceso” de expresar sus emociones con palabras sabré que debo planificar alguna actividad que incluya cuentos, dramatizaciones o juegos de roles. O si en el caso de que un niño “frecuentemente” necesita el apoyo de un adulto para la resolución de conflictos lo que hará el docente será, entre otras, la mediación adulta y la propuesta de estrategias de convivencia. La escala me sirve también como un recurso más para la toma de decisiones educativas.

El diario del docente (diario de campo) es otro recurso de registro, con el cual el profesor puede registrar observaciones generales del grupo, situaciones relevantes, reacciones ante una actividad o tareas, dificultades en la organización, avances de la clase o reflexiones sobre su propia práctica. Este instrumento no se centra únicamente en el comportamiento individual del niño, sino también en el ambiente, la estrategia aplicada y la dinámica del aula.

Baca y otros (2025), incluye el diario del maestro o cuaderno de notas del profesor digital entre los instrumentos significativos de la evaluación en la educación inicial. El Diario del Maestro permite conectar observación con reflexión pedagógica. Están los casos en que, en el desarrollo de una determinada actividad, el grupo tiene un comportamiento inquieto, poco interesado y el profesor puede registrar la conducta o el comportamiento de los niños junto con una serie de posibles causas (el carácter demasiado largo de la actividad, la alta tasa de contenido con mensajes poco atractivos, la confusión en la consigna o la escasa actividad física).

Este estudio permite mejorar la planificación y ajustar las estrategias didácticas; por ello, el diario no debe considerarse un simple cuaderno de novedades, sino bien un medio de mejora profesional. El portafolio de evidencias también puede dar fe de las conductas y de los avances en el aprendizaje. Puede incluir dibujos, fotografías pedagógicas, trabajos realizados, registros anecdóticos, producciones del niño y comentarios del docente, así como evidencias sobre la participación. En educación inicial, el portafolio deja observar la evolución del niño en el tiempo y que la evaluación no se basa en un único momento; además permite compartir con la familia y muestran la evolución de un modo concreto y más fácil de aplicar.

El portafolio es especialmente eficaz para observar comportamientos asociados con autonomía, creatividad, lenguaje, motricidad fina y participación. Por ejemplo, la serie de dibujos puede evidenciar progresos en el control del trazo; las fotografías de las actividades del grupo pueden evidenciar más participación; y los registros de esas conversaciones pueden mostrar progresos en el ámbito del lenguaje oral. Este instrumento es capaz de captar el proceso y no únicamente el resultado final. Por este motivo, se le atribuye las características de una herramienta coherente con la evaluación cualitativa e integral.

Las fichas de observación constituyen instrumentos que buscan recoger comportamientos específicos de un área determinada. Las fichas mencionadas tienen un horizonte de observación que puede ser el lenguaje, la motricidad, los hábitos, la relación con el grupo, el juego, la atención, la regulación de las emociones, la autonomía. La ficha de observación debe estar constituida por datos básicos, indicadores de valoración que sean muy concretos, un espacio para la observación y el espacio para especificar la fecha de aplicación. Su punto fuerte es que permite centrar la mirada del maestro de un modo concreto por un aspecto concreto del desarrollo infantil.

Por ejemplo, una ficha para observar la convivencia puede incluir indicadores como "comparte partes del material", "respeto los turnos", "resuelve los conflictos con apoyo", "acepta las normas del juego", "participa en la actividad grupal", etc. La ficha de autonomía nos indica que el niño "guarda sus pertenencias", "se lava las manos con apoyo", "usa utensilios en el momento de alimentarse" o "pide ayuda cuando la necesita". Con esto, ayudamos a organizar la información y facilitar el seguimiento individual.

El registro de frecuencia sirve para contar el número de veces que aparece un comportamiento en un periodo determinado, ya que puede ser útil para cuando el tipo de comportamientos que se quieran observar son aquellos que se repiten frecuentemente, tales como las interrupciones, el aislamiento, el llanto al entrar, la dificultad para compartir o la necesidad constante de apoyo. Este registro debe utilizarse con precaución, ya que contar conductas sin analizar el contexto puede conllevar tener una visión sesgada de la conducta de los niños. Lo importante no es solo el número de veces que ocurre algo, sino cuándo, con quién, en qué situación y qué lo provoca.

A la par que se deja registro de los comportamientos de la manera que se les conoce en el registro ABC antecedente,

comportamiento, consecuencia, puede ser muy útil en la tarea de comprender aquellos comportamientos que se repiten sistemáticamente. Se hace referencia al antecedente, esto es, lo que se ha dado anteriormente a la conducta; al comportamiento, que describe objetivamente lo que hace el niño; y a la consecuencia, que nos indica lo que ha sucedido después de la conducta. Antecedente: “pedir que se guarden los juguetes”; comportamiento: “llora y se sienta en el suelo”; consecuencia: “el adulto va a ayudar a recoger”. En este sentido, el registro sirve para especificar cuál es la función de la conducta, prescindiendo del juicio sobre la conducta del niño.

En el aula infantil se conoce rápidamente que algunos comportamientos expresan una necesidad: un niño que empuja está teniendo problemas en la manera de pedir el turno; un niño que llora cuando se separa necesita mayor seguridad emocional; uno que evita las tareas puede estar sintiéndose inseguro; uno que no para de moverse puede necesitar más experiencias corporales. Por lo tanto, no es un registro del comportamiento para castigar, sino para comprender y acompañar. La observación pedagógica permite ver más allá de la conducta.

Los instrumentos deben ser acompañados de información extraída del diálogo con las familias. Las conductas observadas en

el ámbito escolar pueden estar vinculadas con situaciones cambiantes en el hogar, con la disposición a la hora de dormir, la comida, la salud, la llegada de un nuevo hermano, con separaciones en la familia o con situaciones de tipo emocional. Para Baca y otros (2025), las entrevistas con las familias son una técnica fundamental de la evaluación de los niños poco o no escolarizados, ya que permiten aumentar el conocimiento sobre la evolución de los niños y sobre la colaboración entre la familia y la escuela.

La información registrada debe manejarse con confidencialidad. Los registros de comportamiento contienen datos sensibles sobre el niño y su familia, por lo que no deben compartirse con personas no autorizadas ni comentarse de manera informal. El docente y el auxiliar deben actuar con ética, evitando etiquetas como “problemático”, “malcriado”, “agresivo” o “lento”. En su lugar, deben describir hechos observables y necesidades pedagógicas. El lenguaje que aparece en los registros condiciona la forma en la que este puede ser entendido y, por lo tanto, puede acompañar al niño.

También hay que considerarla de un modo que no llegue a quedar aislada. Un registro anecdótico puede evidenciar una situación de relevancia; una lista de cotejo puede dar cuenta de la

presencia o ausencia de las competencias; una escala de valoración puede hacer visible el progreso; un diario docente es un lugar para reflexionar en torno a la práctica; y un portafolio reúne evidencias del proceso. Baca y otros (2025), señalan también la importancia de los usos diversificados de los instrumentos con la finalidad de fortalecer la práctica evaluativa y la de concretar respuestas más personalizadas a los aprendizajes de la infancia.

El auxiliar de educación inicial puede colaborar en registrar comportamientos, en rutinas como entrada, alimentación, higiene, juego libre, descanso y salida. Su cercanía diaria le permite observar detalles que a lo mejor el profesor no puede registrar en el instante que es necesario. Sin embargo, la comunicación de sus observaciones se ha realizado de forma objetiva y ordenada, siguiendo los criterios de la institución. El anexo no diagnostica o no aporta interpretaciones clínicas; aporta una docencia para el seguimiento de la niña o el niño.

Los instrumentos de observación también permiten detectar necesidades educativas. Si una niña o un niño presenta de forma constante dificultades al comunicarse, al seguir indicaciones, al relacionarse con otras personas de la clase, a la hora de regular las emociones o al participar en las actividades, los

registros permiten mantener una conversación con las familias y, si fuera necesario, llevar a cabo activaciones de apoyos institucionales. De este modo, se evitan las decisiones basadas en impresiones subjetivas y permite actuar con mayor responsabilidad.

La observación ha de llevarse a cabo en contextos y momentos distintos, ya que un niño puede mostrarse de una manera cuando está en la libre elección y de otra cuando lo está en una actividad dirigida; puede comportarse con seguridad con adultos pero inseguro con otros iguales; o puede intervenir de forma oral en un grupo pequeño pero no en un grupo grande. Por eso, se ha de aplicar la batería en varios espacios y en varios tiempos para tener una oportunidad de obtener una visión más exacta del comportamiento del niño.

Evaluación y Retroalimentación Pedagógica Integral

La evaluación y la retroalimentación pedagógica integral constituyen procesos fundamentales para acompañar el aprendizaje y el desarrollo de los niños en educación inicial. A diferencia de una evaluación centrada únicamente en calificaciones o resultados finales, la evaluación integral permite

observar avances, identificar necesidades, reconocer intereses, valorar ritmos individuales y ajustar las estrategias pedagógicas. En los primeros momentos de la infancia, el hecho de evaluar no se refiere a medir de un modo rígido a un niño, sino a tener información acerca de cómo aprende, cómo se relaciona, cómo juega, cómo se comunica, cómo va progresando en su desarrollo integral.

La evaluación integral ha de ser continua, cualitativa, formativa y contextualizada. En la educación inicial, los aprendizajes no se evidencian a través de productos textuales (libros, hojas, etc.), sino en la acción cotidiana como pueden ser participar en una ronda, pedir ayuda, compartir materiales, ser capaces de expresar emociones, seguir una rutina, manejar objetos o bien decidir en la resolución de pequeños conflictos. El Ministerio de Educación del Ecuador (2025), señala que, en Educación Inicial y Preparatoria, los instrumentos de evaluación incluyen anecdotario, lista de cotejo, escala de estimación o tabla cualitativa de destrezas, portafolio e informe quimestral. Esto demuestra que la evaluación en este nivel debe recoger evidencias variadas del proceso infantil.

La evaluación formativa es una de las bases de la retroalimentación pedagógica integral. Ésta se lleva a cabo a lo

largo del proceso de aprendizaje, y permite al docente realizar, en su caso, acciones adecuadas para mejorar su intervención docente. Tal y como apuntan. La evaluación formativa va orientada al acompañamiento ininterrumpido del proceso de aprendizaje, así como también produce información relevante del proceso de aprendizaje que resulta útil tanto al docente como al estudiantado. En la Educación Inicial esta información será capaz de permitir la adecuación de las actividades, la modificación de los materiales, la presentación de apoyos diferenciados, el refuerzo de las experiencias mediante el juego, etc.

La evaluación formativa no es sino aquella evaluación que no se limita a comprobar si un niño “ha logrado” o “no ha logrado” una destreza. Para ello, la evaluación formativa tiene sobre todo la finalidad de comprender el proceso. Por ejemplo, si un niño no comparte todavía materiales, la evaluación formativa permite observar en qué momentos tiene lugar la dificultad de compartir materiales, con cuáles compañeros, en qué condiciones y qué tipo de acompañamiento requiere. Así la evaluación no será un rendimiento de cuentas, ni un mecanismo para etiquetar o comparar.

La retroalimentación pedagógica es el proceso mediante el cual el educador ofrece información sustantiva, clara, respetuosa

y útil para ayudar al niño a avanzar. En educación de la primera infancia, la retroalimentación pedagógica no debe ser extensa, ni debe ser abstracta, sino que debe expresarse con palabras sencillas, gestos, demostraciones, acompañamiento cercano y refuerzo positivo. Montero Castillo (2025), observan que la información recibida en formato de retroalimentación formativa cuando es clara, específica e inmediata, mejora el rendimiento del aprendizaje de los estudiantes y promueve competencias metacognitivas como la auto-regulación, el pensamiento crítico. Aunque su estudio se enfoca en niveles escolares más amplios, su aporte resulta aplicable a la educación inicial si se adapta al lenguaje infantil.

Una retroalimentación adecuada debe centrarse en la acción y no en la persona. No es lo mismo decir “eres desordenado” que expresar “vamos a guardar los bloques en esta caja para dejar limpio el espacio”. Tampoco es igual decir “lo hiciste mal” que señalar “puedes intentarlo otra vez, primero tomamos la pieza grande y luego la pequeña”. En la Educación Inicial Lenguaje del adulto Realmente, el lenguaje del adulto puede ser un factor que influya en la autoestima, confianza y posibilidad del niño para intentar de nuevo. La retroalimentación entonces había escapar de utilizar etiquetas, burlas o comparaciones

La retroalimentación integral ver cómo abarca varias dimensiones del desarrollo del niño. En la dimensión cognitiva les permite ayudar al niño a pensar, comparar, clasificar o resolver problemas; en la dimensión de lenguaje les permite ayudar a ampliar las expresiones de los niños y enriquecer el vocabulario propio; en la dimensión de movimiento manual les permite ayudar a orientar movimientos a partir de dar modelos; en la dimensión socio-emocional les ayuda a reconocer emociones, esperar turnos o resolver conflictos; y, en la dimensión de autonomía les ayuda a tener rutinas como el lavarse las manos, guardar los materiales o alimentarse con mayor autonomía.

La evaluación integral exige considerar de una forma sistemática. Tanto el docente como el auxiliar deben registrar comportamientos, avances, dificultades y evidencias en los distintos momentos de la jornada como: llegada, juego libre, actividades dirigidas, alimentación, higiene, descanso y salida para poder comprender al niño en contexto. El Ministerio de Educación del Ecuador (2025), considera que la cualidad de instrumentos como el anecdotario, la lista de cotejo, la escala cualitativa y el portafolio permiten la recopilación de evidencias del aprendizaje en Educación Inicial y Preparatoria, lo que permite una evaluación ordenada y menos subjetiva.

A continuación, para una evaluación integral, se debe poder seleccionar alguno de los instrumentos previamente descritos de modo que se recojan éxitos evidenciales. No todos cumplen la misma función (algunos sólo permiten verificar destrezas observables, otros describir situaciones significativas y, por último, otros reunir evidencias del proceso). Por todo ello, el docente ha de seleccionar los instrumentos de forma que se responda a fin del pedagógico, la edad del niño, el momento de la jornada y la dimensión del desarrollo que se pretende indagar.

La lista de verificación y la escala de estimación resultan más aplicables en tanto que el docente precisa realizar un seguimiento periódico a unos indicadores concretos; aquí el interés está lejos de la mera descripción de su estructura, sino en delimitar la manera en que contribuyen a la retroalimentación tal y como permite reconocer si una destreza requiere apoyo, se contabiliza en proceso o puede fortalecerse a partir de nuevos retos adecuados para la edad.

El portafolio y los anecdotarios complementan dicha mirada, pues permiten visualizar procesos y situaciones que no tienen por qué explicarse en una lista de verificación. Dichas evidencias permiten explicar cómo aprende el niño, qué avances se dan en contextos concretos y qué tipo de apoyo se precisa. De

esta manera, el establecimiento de una evaluación global hará desaparecer la dependencia de un solo tipo de registro y se tornará más rica.

La clave está en triangular la información. Al momento en que el docente interrelaciona observaciones, producciones, registros y comunicación familiar, puede hacer una mejor interpretación del progreso infantil y dar lugar a una respuesta más justa. La triangulación da lugar a no apresurarse con las conclusiones y a permitirse tomar decisiones pedagógicas fundamentadas en tipos de evidencias, no en una impresión única.

La retroalimentación debe ser oportuna. En educación inicial, los niños requieren orientación adecuada a la acción que están realizando. Si el docente se demora demasiado en hacer la retroalimentación, es probable que el niño ya no recuerde la situación. Por ejemplo, cuando el niño, en una actividad de clasificación, asocia una figura a un grupo incorrecto, el adulto puede hacer una intervención sencilla, por ejemplo, con una pregunta: “¿Esta figura se parece más a las grandes o a las pequeñas?”. Así, la retroalimentación guía el pensamiento sin dar simplemente la respuesta.

La familia juega un papel fundamental en la evaluación y retroalimentación integral que se puede dar en el aula. Los

representantes pueden aportar información sobre hábitos, lenguaje, emociones, salud, rutinas y comportamiento del niño en casa y la escuela debe comunicar avances y necesidades de una forma clara, respetuosa y comprensible para la familia. La evaluación de los niños en la primera infancia no debe ser un mero instrumento que represente problemas a la familia; la evaluación debe entenderse como una guía que va a permitir acompañar mejor a los niños en su proceso de aprendizaje. La familia y la escuela deben colaborar para que esos aprendizajes sean continuos y que permitan, al mismo tiempo, reforzar hábitos en casa.

La retroalimentación dirigida a la familia en la educación inicial o primaria no debe basarse nunca en un lenguaje excesivamente alarmista o técnico. Por ejemplo; en vez de decir “presenta un bajo o deficiente desempeño socioemocional”, pueden decirse cosas como “aún necesita apoyo para saber esperar a tener el turno o compartir el uso de materiales; estamos haciendo juegos cooperativos y sería muy útil reforzarlo en casa”. De esta forma la familia sabe qué sucede, y en qué puede aportar. La evaluación integral se complementa en tanto en cuanto la escuela y la familia construyen con sus intervenciones un proceso de intercambio, de información e intercambio de estrategias.

La retroalimentación en la educación inicial se puede llevar a cabo también a través de propuestas lúdicas. Un niño puede modificar una conducta o una competencia si se le vuelve a ofrecer una propuesta lúdica. Por ejemplo, en el caso de que no le cueste respetar los turnos, cabría proponer el tipo de juegos de ronda; en el caso de que necesite mejorar en el plano lingüístico, contar historias o usar títeres; en el caso de que necesite mejorar en lo que se refiere a la motricidad fina, podemos ofrecer ensartados o plastilina. La retroalimentación no siempre es verbal; también puede expresarse mediante nuevas experiencias planificadas.

La evaluación integral debe ser inclusiva. Esto significa reconocer que no todos los niños muestran sus aprendizajes de la misma manera. Algunos se expresan mejor hablando, otros mediante dibujos, otros con movimiento, otros con manipulación de objetos o con gestos. La evaluación debe permitir distintas formas de evidenciar avances. Durante el proceso de realizar la evaluación formativa se debe ser capaz de acceder a evidencias de trabajo para aplicar ajustes de la evaluación, que proporciona una mejor respuesta a la diversidad que presentan las aulas.

La tecnológica puede ayudar a la evaluación y a la retroalimentación, pero con un criterio pedagógico. Fotografías

pedagógicas, portafolios digitales, audios, videos breves o registros en plataformas pueden ayudar a documentar avances. Sin embargo, en educación inicial se debe cuidar la privacidad, la autorización familiar y el uso ético de la información. La tecnología no reemplaza la observación directa ni el vínculo con el niño, pero puede complementar el seguimiento del proceso.

La retroalimentación integral también promueve la autonomía. Cuando el niño recibe orientación clara y respetuosa, aprende poco a poco a reconocer qué puede mejorar y cómo intentarlo nuevamente. En edades iniciales, la autorregulación es incipiente, pero se puede potenciar a través de preguntas cortas: “¿qué podrías hacer ahora?”, “¿hacia dónde va esta pieza?”, “¿de qué manera podemos ayudar al compañero?”. Con dichas preguntas se logra que el niño reflexione y se inmiscuya en la solución.

La evaluación no debe ser un generador de miedo. Si el niño siente que cada actividad va a ser evaluada, puede perder la espontaneidad y la seguridad. En la educación inicial, la evaluación ha de estar ajustada con el juego, las rutinas y las experiencias cotidianas. El docente observa mientras el niño juega, conversa, explora y participa. De esta manera, la evaluación

se vuelve natural y respetuosa. La finalidad no es controlar, sino acompañar.



Tipos de evaluación y seguimiento del progreso infantil

La evaluación en educación inicial es un proceso pedagógico esencial para comprender el desarrollo integral de los niños durante sus primeros años de vida. A diferencia de otros niveles educativos, en esta etapa la evaluación no debe centrarse únicamente en calificaciones, pruebas o resultados finales, sino en la observación permanente del progreso infantil. La evaluación en la educación inicial es observar y entender cómo el niño juega, se comunica, se relaciona con los objetos y los demás, se mueve,

expresa sus emociones, participa en las rutinas, desarrolla su autonomía, cómo construye todos los aprendizajes en interacción con su propio entorno.

La evaluación de la infancia, por lo tanto, debe entenderse como un proceso continuo, flexible y centrado en el mejoramiento del aprendizaje del niño. Calderón Duque (2022), nos dice que la evaluación en la educación inicial es, precisamente, poder entender el desarrollo y el aprendizaje de los niños y servir de guía para la toma de decisiones pedagógicas por parte de los docentes y las familias. En este sentido, añade que en la educación inicial la evaluación no es solo una evaluación del conocimiento, sino que también es una evaluación social, emocional y física. Su objetivo es promover un aprendizaje integral de los niños y las niñas.

Uno de los tipos de evaluación que podemos nombrar es la evaluación inicial o diagnóstica; esta se realiza al inicio del año escolar, al inicio de una unidad o al inicio de una experiencia de aprendizaje que queremos ejecutar, cuyo objetivo es conocer el punto de partida o el lugar desde dónde quiere comenzar cada niño. En educación inicial, nos permitiría hacer un diagnóstico de los conocimientos previos, de las formas de comunicación, del grado de autonomía, del desarrollo motor, de la adaptación al

grupo, de los hábitos adquiridos y, en general, de las posibles atenciones educativas.

Calderón Duque (2022), nos explica que la evaluación diagnóstica nos sirve para identificar el punto de partida del estado de los niños en el ámbito de las habilidades sociales, cognitivas, motrices y afectivas y elaborar nuestra planificación educativa para ajustarla al grupo desde donde partimos y a las características de cada niño y niña.

La evaluación diagnóstica es importante porque hará que el docente pueda observar al niño antes de comenzar con procesos más rígidos. Por ejemplo, al principio de la educación el educador puede observar si el niño puede separarse sin dificultad de la familia, participar del juego, si responde al nombre del niño, a seguir instrucciones simples, a comunicarse verbalmente o en comunicación gestuales, o si necesitará apoyo en los hábitos más básicos que precisan. Esta información no se debe utilizar para etiquetar, sino para saber más sobre las necesidades del grupo y trabajar la experiencia, la orientación de la experiencia.

Otro tipo de evaluación importante para el trabajo en la escuela infantil es la evaluación formativa. La evaluación formativa se realiza a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y es, además, la que permite al docente reajustar las

estrategias mientras el niño se encuentra aprendiendo. La evaluación no se debe entender como un medio para obtener calificaciones al final de un proceso, sino como de un proceso en el que se genera antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta mirada, la evaluación formativa tiene el principal objetivo de advertir los avances o las dificultades en los tiempos precisos.

En la formación de los profesionales de la educación inicial, debe comprender que la evaluación formativa sucede en la actividad habitual. El docente puede ver cómo el niño hace parte de una ronda o un grupo, cómo usa los materiales, cómo resuelve un conflicto, cómo representa una emoción, cómo realiza una actividad motora, cómo utiliza un material determinado, etc. Si percibe que un niño no ha comprendido la consigna basta repetirla, probar a explicarla mediante iconos, demostrar la acción o agrupar a los niños para que las realicen juntos. Calderón Duque (2022), explica que la evaluación formativa se centra en el seguimiento continuo del aprendizaje y permite adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades emergentes de los niños.

La evaluación formativa también permite retroalimentar al niño de manera afectiva y clara. En educación inicial, la retroalimentación no debe expresarse mediante juicios negativos,

sino mediante acompañamiento. Por ejemplo, en lugar de decir “está mal”, el adulto puede decir: “probemos otra vez”, “mira esta pieza”, “¿dónde crees que va?” o “te ayudo un poco y luego lo intentas tú”. La forma de intervenir que es indicada permite al niño avanzar sin que se sienta señalado, favoreciendo que el niño gane confianza y aumente la necesidad de aprender.

La evaluación sumativa también se aplica desde la educación inicial pero con un enfoque cualitativo; porque está se aplica al final de un periodo, de un desarrollo, de una unidad o de un año escolar, y su objetivo es el de valorar los aprendizajes alcanzados, pues Calderón Duque (2022), comenta acerca de la evaluación sumativa de la educación inicial, que puede aplicarse al final de un proceso para valorar el grado de consecución de los objetivos, pero debe hacerlo contemplando el desarrollo cognitivo, emocional, social y físico del niño. Por lo tanto, la evaluación sumativa no puede reducirse a una calificación, sino que debe expresarse mediante informes descriptivos.

Aquí se presenta, en este nivel de evaluación sumativa, la posibilidad de ofrecer reportes cualitativos, portafolios, informes de progreso o tablas de desarrollo, siempre para dar a conocer unas determinadas dimensiones del progreso del niño, respetando el ámbito del lenguaje, el ritmo motor, la autonomía, la convivencia,

los hábitos, la participación. Siendo el objetivo no el de comparar a los niños sino simplemente el de poner de manifiesto el progreso o el trasvase para pautar como acompañar posteriormente. Por lo tanto esta evaluación final se convierte en una herramienta para seguir acompañando la evolución de los niños y las niñas.

El seguimiento de la evolución de los niños y las niñas es el hilo conductor de todos los tipos de evaluación. No se pueden hacer valoraciones solamente en la evaluación inicial, o al finalizar la etapa, hay que ir observando la evolución de cada niño o niña. QUIROGA (2025), afirma que el seguimiento al desarrollo de los niños permite evidenciar los aspectos que el profesorado entiende como significativos en el proceso educativo, principalmente en la estrecha relación que tiene esta idea con el acompañamiento cotidiano y el propio desarrollo de los niños y las niñas.

Este aspecto pone de manifiesto que el seguimiento del desarrollo de los niños forma parte de la práctica diaria. El seguimiento del avance del niño debe recoger, en cada seguimiento y en cada etapa del mismo, tanto las distintas dimensiones del desarrollo (dimensión motriz, del lenguaje, cognitiva, socioemocional), como las distintas pautas de

desarrollo (motricidad gruesa, comunicación, curiosidad, toma de decisiones, independencia, etc.)

En la dimensión motriz se marca la coordinación gruesa, el equilibrio, el desplazamiento, la motricidad fina y la regulación corporal; en la dimensión del lenguaje se considera la comprensión, la producción oral, el vocabulario, las manifestaciones gestuales y la comunicación verbal; en la dimensión cognitiva se capta la atención, la memoria, la curiosidad, la clasificación, la resolución de problemas y la actitud exploradora, finalmente, en la dimensión socioemocional se ve la autonomía, la convivencia, la expresión emocional, la seguridad y la participación entre iguales y con los adultos.

Para poder llevar a cabo el seguimiento del progreso infantil, el docente debe escoger las técnicas e instrumentos que utilizará según la dimensión que le interesa seguir. Si está interesado por el lenguaje, la autonomía, la convivencia o la motricidad, por ejemplo, los indicadores a observar tienen que ser precisos, entendidos y comprensibles. Calderón Duque (2022), sostiene que la observación, los registros anecdóticos y la retroalimentación ajustada, son estrategias para desarrollar un aprendizaje significativo en la educación inicial.

En este sentido, los instrumentos se emplean como herramientas que permiten el sostén del seguimiento, y no como elementos administrativos por referencia. Las listas de cotejo y las escalas permiten la observación de los avances, los registros anecdóticos favorecen la comprensión de situaciones de interés y los diarios de campo potencian la reflexión docente sobre lo que acontece en el aula. Calderón Duque (2022), expresa que son objetivos más claros los que permiten la evaluación de manera menos caótica, por ser más objetiva.

El portafolio, en cambio, permite organizar evidencias longitudinales del proceso infantil. Su utilidad se observa cuando reúne producciones, fotografías pedagógicas, comentarios del docente y avances alcanzados durante un periodo. Calderón Duque (2022), explica que el portafolio ofrece una visión más completa del aprendizaje porque muestra progresos y dificultades a lo largo del tiempo, facilitando también la comunicación con la familia.

El seguimiento del progreso infantil debe ser individualizado. Cada niño tiene ritmos diferentes de desarrollo, por lo que no todos alcanzan las mismas destrezas al mismo tiempo. Algunos pueden avanzar con mayor rapidez en lenguaje, pero necesitan apoyo en autonomía; otros pueden ser muy activos

motrizmente, pero requieren acompañamiento para regular emociones. Los tipos de evaluación permiten identificar el avance del aprendizaje de los estudiantes y subsanar carencias que se presentan durante el proceso educativo.

La evaluación también permite detectar necesidades de apoyo. Si un niño presenta dificultades persistentes para comunicarse, socializar, seguir instrucciones, controlar movimientos, participar en actividades o adaptarse a rutinas, el docente puede registrar estas observaciones y dialogar con la familia. Sin embargo, en educación inicial el docente no debe diagnosticar; su función es observar, registrar, comunicar y acompañar pedagógicamente.

El seguimiento permite posibilitar el actuar de manera pronta y no posibilitar que las dificultades se agraven. El papel del profesor es fundamental a lo largo del proceso de evaluación. Calderón Duque (2022), asevera que el profesorado en educación inicial actuará como evaluador, como un guía o un facilitador o un observador o un mediador o un comunicador. Es decir, tiene que interpretar la información que ha recogido, modificar estrategias, ofrecer retroalimentación, comunicarse con las familias. La evaluación forma parte de la acción pedagógica de cada día, no es una tarea meramente administrativa. La familia tiene un papel

enseguida del seguimiento infantil. Los padres o las personas que pueden hacer de cuidadores.

La familia puede aportar información sobre los hábitos, el sueño, la alimentación, la lengua, la conducta, las emociones, las rutinas en la niña o el niño en su casa, es decir, la familia puede aportar información acerca de cómo es la conducta, los derechos de la infancia que habrá seguido el niño, complementando la observación escolar. Calderón Duque (2022), da cuenta de la existencia de comunicación entre los docentes y las familias para poder profundizar en la información que les ayude a seguir la infancia. Los padres pueden aportar información muy valiosa de la familia, de la casa y del contexto familiar que sirven de mediación en construcciones del tipo de desarrollo infantil.

La evaluación en educación inicial debe ser ética y respetuosa. Los registros, informes, etc. no deben utilizar etiquetas como “problemático”, “lento”, “incapaz” etc., sino que deberán describir hechos observables y necesidades de apoyo educativo. Por lo tanto, el registro de una realidad observada es mejor que la que realiza una valoración como “no sabe comportarse”, qué sería de la forma “requiere apoyo para saber esperar los turnos en el juego”. Este tipo de registro ayuda a garantizar la dignidad del

niño, además de contribuir a que se oriente mejor la intervención pedagógica.

Igualmente, el seguimiento ha de colaborar en la mejora de la tarea de planificar la intervención didáctica: en caso de que los registros nos indican que varios niños tienen dificultades en el refuerzo del lenguaje oral, la educadora podría prever cuentos, canciones, títeres, etc.; el mismo tipo de planificación podría surgir si encontramos dificultades en la motricidad fina, cuando la educadora planifica ensartados, rasgado, plastilina, juegos en los que se usan pinzas, etc.; o, por último, existe dificultad en la convivencia, que podría desencadenar por nuestra parte planificaciones de rondas, juegos cooperativos, actividades socioemocionales, etc. La evaluación permite ajustar la enseñanza en función de las necesidades reales del grupo. En la siguiente tabla se presentan los principales tipos de evaluación y su aplicación en el seguimiento del progreso infantil.

Tema 11. Tipos de evaluación y seguimiento del progreso infantil

Tipo de evaluación	Momento de aplicación	Finalidad pedagógica	Ejemplo en educación inicial
Evaluación diagnóstica	Al inicio del año, unidad o experiencia educativa.	Conocer el punto de partida del niño, sus habilidades previas,	Observar si el niño se comunica, participa en el juego, sigue rutinas o requiere

		intereses y necesidades de apoyo.	acompañamiento para adaptarse.
Evaluación formativa	Durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Identificar avances y dificultades para ajustar estrategias, materiales y apoyos.	Repetir una consigna, usar imágenes o trabajar en grupos pequeños cuando un niño no comprende una actividad.
Evaluación sumativa	Al finalizar un periodo, proyecto o unidad.	Valorar los avances alcanzados y comunicar resultados de forma cualitativa.	Elaborar un informe descriptivo sobre lenguaje, motricidad, autonomía, convivencia y participación.
Seguimiento del progreso infantil	De manera continua durante la jornada educativa.	Observar la evolución del niño en diferentes dimensiones del desarrollo.	Registrar avances en hábitos, comunicación, juego, interacción social y expresión emocional.

Fuente: Elaboración propia, con base en los tipos de evaluación aplicados al seguimiento del progreso infantil en educación inicial.

Por consiguiente, la evaluación y el seguimiento del progreso infantil se convierten en una responsabilidad pedagógica fundamental. En el momento que el docente se hace observador, registra, interpreta y realiza una retroalimentación adecuada, tiene la posibilidad de acompañar de una manera más ajustada el desarrollo de cada niño. No se establece la evaluación como un acto final, sino como una herramienta viva para

construir, conducir y fortalecer el aprendizaje en la primera infancia.

Análisis de resultados y retroalimentación pedagógica

Un aspecto esencial para mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y reforzar la práctica docente consiste en el análisis de resultados y la retroalimentación pedagógica. En el ámbito escolar, el análisis de los resultados no se restringe a la mera revisión de calificaciones, porcentajes o productos finales, sino que debe interpretarse como la interpretación de las evidencias del proceso de aprendizaje, con el objetivo de dilucidar qué avances se han logrado, qué dificultades se mantienen y qué acciones deben tenerse en cuenta para su mejora. En educación infantil y en educación básica, este análisis tiene una importancia especial, dado que permite sostener el desarrollo de los alumnos y conducir decisiones pedagógicas más explícitas, más afectivas y más inclusivas.

La retroalimentación pedagógica se aborda en relación con la evaluación formativa. La intención no es la de dictar una serie de juicios finales respecto del buen o mal hacer del alumno, sino la de ofrecer información clara, adecuada y, por tanto, útil, de

forma que el estudiante pueda mejorar en el aprendizaje. a retroalimentación escolar debe entenderse como un proceso formativo, dialógico y situado en el contexto cognitivo y emocional del estudiante. Esta idea permite comprender que retroalimentar no consiste solo en corregir errores, sino en acompañar, orientar y ayudar al estudiante a reconocer sus avances y próximos pasos.

El análisis de resultados comienza con la recolección de evidencias. Las evidencias pueden ser obtenidas a partir de las observaciones, de la realización de las actividades, de las producciones pertinentes, de los registros anecdóticos, de los portafolios, de las listas de cotejo, de las escalas de valoración, de la participación en clase, de las respuestas orales e incluso de los trabajos realizados. En la educación inicial, los resultados no se suelen evidenciar en pruebas escritas, sino en actuaciones de la vida cotidiana, es decir, en participar en una ronda, en colocar los materiales en su sitio, en resolver un conflicto, en manifestar una emoción y en expresar una necesidad. Por tal motivo, el docente tiene que mirar el aprendizaje desde una perspectiva amplia, es decir, verlo de forma integral.

Recogidas las evidencias, el docente tiene que proceder a interpretarlas. Al hablar del análisis de resultados se trata de

preguntarse qué muestran los datos relativos al aprendizaje del niño o del grupo en cuestión. Por ejemplo, si en las prácticas los niños no han ido cumpliendo la consigna, puede suceder que la misma haya sido muy extensa o se haya dejado a la interpretación de los niños.

Si un niño no ha participado de actividades en las que ha sido llamada la participación de forma grupal, puede ser que necesite mayor seguridad de tipo emocional o bien puede ser que haya que poner en práctica la estrategia de integración gradual. Si una actividad no logra entusiasmar a los niños, tal vez el material de la misma no haya sido el adecuado. En este sentido, Herrera Gutiérrez & Villafuerte Álvarez (2023), afirman que la retroalimentación formativa necesita de estrategias pedagógicas que no sólo impliquen el plano cognitivo, sino que, además, tengan en cuenta la motivación, la autoestima, la autonomía y las habilidades blandas.

El análisis de resultados se debe concebir sin una mirada punitiva, ya que no es una cuestión de señalar al que “ha fallado”, sino que se trata de intentar llegar a entender qué fue lo que no se logró en el aprendizaje y qué ayudas se podrían ofrecer, lo que da lugar a que la evaluación sirva para mejorar. La retroalimentación, siempre que sea coherente, en su momento y pedagógicamente

pensada, ayuda a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, su autorregulación y su implicación. Por consiguiente, el análisis de resultados debe desembocar en decisiones pedagógicas determinadas, no quedarse en la descripción de las dificultades.

La retroalimentación pedagógica debe responder de forma adecuada a tres preguntas que son esenciales: hacia a dónde va el aprendizaje, cómo están yendo las cosas y qué se va a hacer luego para seguir avanzando. Gracias a esta lógica, los estudiantes comprenden qué significan las actividades que realizan, el avance que están consiguiendo y de qué manera resulta la siguiente actividad que tienen que realizar.

La retroalimentación tiene que ser clara. Un comentario general como "bien" o "mal" no ofrece suficiente información para mejorar. En cambio, comentarios como "lograste ordenar los bloques por color", "ahora vamos a intentar hacerlo por tamaño" o "puedes pedir el turno con palabras" orientan mejor a la niña o al niño. En niveles iniciales, la retroalimentación también puede ser gestual, de demostraciones de modelado, de repetición de la actividad o de acompañamiento cercano. Lo importante es que el niño entienda qué hicieron, qué es lo que pueden mejorar, cómo lo pueden hacer.

La oportunidad es otro de los elementos importantes. Una retroalimentación tardía pierde efecto, sobre todo en la población de niños pequeños, puesto que puede que no tengan claro el contexto. Por eso, es conveniente ofrecer durante la actividad, o inmediatamente después de haberla realizado. Mancilla Salinas & otros (2024), argumentan que la retroalimentación debe ir ligada bien a la mejora de los aprendizajes, bien a prácticas docentes que permitan orientar el desempeño del estudiantado de forma pertinente, lo que implica que, el docente, debe observar el proceso y retroalimentar en el momento adecuado.

La retroalimentación no es sólo cognitiva, sino también afectiva, pues el tono, las palabras y la actitud del docente juegan un papel determinante en la motivación y en la seguridad del educando. La forma brusca, sin empatía, puede llevar a la atmósfera del aula a la desequilibrada a través del miedo o la desmotivación, y la orientación en forma de feedback de respeto produce confianza. Se considera la retroalimentación como una cierta dimensión afectiva cuando afirman que el feedback empático, claro y contextual ayuda a que los alumnos aprendan, pues son mejor y se motivan, incrementan la confianza en sí mismos y desarrollan la comprensión del aprendizaje. En educación inicial, esta dimensión es innegociable, pues el niño aprende con una mejor calidad cuando se siente seguro y valorado.

El análisis de los resultados también permite ver lo que está pasando en el grupo. Si la mayoría de los niños presenta problemas en una determinada destreza, el docente debe revisar la estrategia que ha utilizado (quizás necesita utilizar más material concreto, quizás tenga que dividir la actividad en pasos, repetir la experiencia, crear grupos pequeños, etc., o cambiar el recurso didáctico). De esta manera, la evaluación es un medio de informar no solo sobre el niño, sino también sobre la calidad del tipo de enseñanza. Herrera Gutiérrez & Villafuerte Álvarez (2023), advierten que los esfuerzos realizados por el docente no siempre van de la mano con la retroalimentación formativa, en cuanto esta última no está bien anclada en la práctica pedagógica.

Dicho de otro modo, la retroalimentación no debería ser improvisada. Hay que planificarla, tener criterios claros y ser coherente con respecto a los objetivos de aprendizaje; el docente necesita saber previamente lo que quiere conseguir, qué evidencia ha visto y qué tipo de orientación necesita ofrecer. Según Mancilla Salinas & otros (2024), en su estudio sobre prácticas de la retroalimentación en relación con el Marco para la Buena Enseñanza 2021, la retroalimentación es una de las exigencias actuales del ejercicio de la profesión docente y debe tener que ver, por lo tanto, con prácticas de evaluación formativa. De esa

manera, afianza el hecho de que la retroalimentación es una competencia profesional y no una acción puntual.

El análisis de resultados debe considerar tanto lo que sí se lograba hacer como lo que no. En ocasiones la evaluación se vuelve excesivamente centrada en aquello que no se lograba, dejando de lado lo que sí se ha conseguido. En la educación inicial, saber reconocer progresos, por pequeños que sean, resulta fundamental: un niño que no participaba ahora se suma a una ronda de forma activa es un buen avance; otro, que cuando no se le escuchaba apuntaba con la mano para que le hicieran caso, ahora usará palabras con el propósito de pedir ayuda, también son avances. La retroalimentación debe situar y recuperar estos avances para potenciar la autoestima y el interés y la valoración positiva de uno mismo y de las propias capacidades.

La retroalimentación pedagógica también favorece la autorregulación. Aunque en educación inicial esta capacidad se encuentra en proceso de construcción, los niños pueden empezar a reconocer qué hicieron, cómo se sintieron y qué pueden intentar nuevamente. Preguntas sencillas como “¿qué hiciste primero?”, “¿qué te faltó?”, “¿cómo podemos arreglarlo?” o “¿qué puedes probar ahora?” ayudan a desarrollar la reflexión inicial. La retroalimentación contribuye a la autorregulación y al

compromiso estudiantil cuando se desarrolla de manera sistemática.

La retroalimentación individualizada o grupal se establece bien. La retroalimentación individualizada hace referencia a necesidades particulares de un niño, mientras que la grupal permite poder dirigir al grupo de niños cuando hay dificultades repetidas en muchos de ellos. La retroalimentación grupal en la educación inicial puede encontrar su engranaje en una conversación corta después de haber realizado la actividad, una dramatización, o bien una canción o en una demostración. Un ejemplo, en donde han sido varios los niños que no han guardado los materiales, puede ser la de presentar un modelaje de la rutina una vez más con un apoyo visual, en vez de llamar a los niños a la calma e invitarles a que lo hagan.

De la misma manera, también hay una retroalimentación descriptiva. Hablamos de una retroalimentación donde se explica lo que se ha visto y se orienta hacia una mejora. Por tanto, no es una invitación a decir que lo has hecho bien o mal, sino que se considera el desempeño. Un ejemplo: “colocaste tres piezas grandes juntas; ahora busquemos las pequeñas” o bien “tú escuchaste a tu compañero y aguardas tu turno”. Este tipo de retroalimentación ayuda al niño a delimitar su acción. La

retroalimentación debe servir para reforzar las habilidades, la convivencia, la autoestima y la autonomía, no para corregir contenidos cognitivos.

El análisis de resultados también tiene que servir para comunicar avances a la familia. En la educación inicial, la familia tiene que conocer cómo progresa el niño, qué apoyos necesita y qué estrategias puede reforzar en la casa. Esta comunicación tiene que ser clara, concisa y respetuosa. En lugar de decir que “no obedece”, se establece la comunicación desde una mirada de la cualidad: “todavía necesita apoyo para seguir rutinas, respetar turnos de palabra, estamos trabajando a través de canciones, apoyos visuales”. De este modo, la retroalimentación se extiende hasta la casa, promoviendo la corresponsabilidad educativa.

La retroalimentación pedagógica no tiene que comparar a los estudiantes. Comparar genera problemas a la autoestima y al rendimiento y genera una presión que resulta innecesaria. Lo adecuado es comparar al niño con el nivel que había alcanzado antes o al que se va acercándose: qué hacía antes, qué ha ido logrando ahora y qué puede seguir trabajando o fortaleciendo. Efectivamente, esta mirada tiene todo el sentido en la educación inicial, ya que los ritmos de desarrollo son diversos. La retroalimentación tiene que contextualizarse, tiene que articularse

con prácticas docentes concretas, tiene que bajar a las características del contexto educativo.

El análisis de resultados también puede subirse a partir de instrumentos, siempre que estos respeten lo que es la interpretación pedagógica; en este sentido, las listas de cotejo, las escalas cualitativas, los registros anecdóticos, las evidencias y los portafolios no funcionan como documentos por sí mismos, sino como evidencias que permiten ir reconociendo patrones, necesidades y progresos, si bien su valor se tiene a resultados de que el docente establece nexos con la programación, la retroalimentación y con las decisiones que pueden mejorar.

La retroalimentación debe ser continua y sistemática; no es suficiente con la retroalimentación al finalizar un periodo o el año escolar, sino que debe promoverse durante el proceso. La retroalimentación sistemática, frecuente y orientada al proceso tiene un efecto que favorece la autonomía y el aprendizaje significativo. En educación inicial, esta retroalimentación cotidiana se expresa en comentarios diarios, acompañamiento durante las rutinas, acompañamiento orientador durante la ejecución del juego y las conversaciones breves posteriores a las actividades.

Además, el análisis de los resultados permite determinar si las diferentes estrategias empleadas eran apropiadas o no, por ejemplo, si una actividad ha resultado claramente muy complicada para el grupo, puede simplificarse; si ha sido verdaderamente fácil, puede aumentar la dificultad; si no ha motivado, puede modificarse el recurso que se haya utilizado; si ha generado conflictos, puede cambiarse el trabajo en pequeños grupos. De esta forma ningún tipo de retroalimentación sólo se da hacia el estudiante sino que retroalimenta la propia planificación de la enseñanza. El docente va aprendiendo a partir de los resultados y, de esta forma, ayuda a mejorar su práctica.

Con las tendencias actuales de educación en las que se tiene en cuenta el conjunto de tecnologías, entendiéndose éstas como las herramientas que pueden dar soporte a la retroalimentación, debe tener razón en su sentido pedagógico. Existe una tendencia al alza de la utilización de las tecnologías educativas y analíticas de aprendizaje en la retroalimentación a través de recursos que sean personales. En educación inicial, la tecnología implica un uso muy controlado, la tecnología no puede sustituir la relación humana, la palabra, el gesto, la mirada, el acompañamiento del adulto hacen parte del proceso.

La retroalimentación también tiene la dimensión del diálogo. No se puede considerar un monólogo del docente sino una oportunidad para que el estudiante participe, muestre lo que hizo, pregunte, explique o lo intente nuevamente. La retroalimentación en términos de prácticas docentes que buscan mejorar los aprendizajes, es decir, generar interacciones que produzcan aprendizajes significativos entre la docente y los estudiantes. En educación inicial, este diálogo puede ser breve, concreto y apoyado en imágenes, objetos o acciones.



Gestión Pedagógica y Mejora Continua

Desde este punto de vista, la mejora institucional se produce cuando la institución escolar acompaña pedagógicamente a sus docentes, analiza sus dificultades, establece las condiciones para que la enseñanza sea más pertinente, más ordenada y más innovadora. La mejora continua pasa por la revisión permanente de los procesos educativos que permiten identificar, al tiempo, las fortalezas, las debilidades y las oportunidades de cambio, es decir, no se trata de hacer ajustes ocasionales, sino de construir una cultura institucional fundamentada en la reflexión, en la continuidad y en la toma de decisiones. Mancilla Salinas & otros (2024), relacionan la calidad educativa con la gestión pedagógica, la innovación y los ambientes de aprendizaje, señalando que estos elementos deben articularse para responder a las demandas actuales de la educación.

Uno de los pilares de la gestión pedagógica es la planificación. Planificar permite organizar objetivos, contenidos, estrategias, recursos, tiempos y formas de evaluación. En educación inicial, esta planificación debe traducirse en experiencias lúdicas, afectivas, inclusivas y contextualizadas. La mejora continua exige que dicha planificación sea revisada y

ajustada según los resultados observados en el aula. Si una estrategia no favorece la participación infantil, si los materiales no son adecuados o si los tiempos no responden a las necesidades del grupo, el docente debe replantear su intervención.

El acompañamiento docente resulta ser otro de los elementos esenciales de la gestión pedagógica. El proceso de gestión pedagógica no se puede reducir a vigilancia o control, sino que debe entenderse como acompañamiento profesional que potencia la práctica educativa. El seguimiento o el control del profesorado permite reconocer tanto las fortalezas como las áreas de mejora y las necesidades de apoyo; por lo tanto, esto genera una retroalimentación muy personalizada del quehacer de las profesoras y profesores. Tener en cuenta todo esto demuestra que la mejora continua deviene a partir de la observación, del diálogo, de la orientación y del compromiso institucional.

La capacitación ineludiblemente forma parte también de este proceso. La formación del profesorado para actualizar conocimientos, fortalecer competencias pedagógicas, incorporar nuevas metodologías e, incluso, dar respuesta a nuevos contextos educativos requiere la formación continua. Los programas de formación continua permiten al profesorado actualizar saberes y habilidades, lo cual impacta positivamente en el rendimiento del

profesorado. Por lo tanto, una gestión pedagógica del acompañamiento se debe centrar en promover espacios de formación, de reflexión y espacios de trabajo cooperativo.

La innovación educativa es, sin duda, muy importante cuando hablamos de mejora continua. Innovar no quiere decir utilizar la tecnología para utilizarla. La innovación consiste en cambiar la práctica pedagógica para que sea más profunda, más integrada y más inclusiva. La innovación y el ambiente de aprendizaje son factores que intervienen en la calidad educativa. La innovación en educación inicial es proponer rincones de aprendizaje, utilizar materiales sensoriales, aplicar proyectos de aula; puede expresarse a través de juegos cooperativos o reforzar la participación familiar.

Los ambientes de aprendizaje deben ser gestionados pedagógicamente. Un ambiente de aprendizaje bien diseñado favorece el juego, la exploración, la autonomía, la comunicación y la seguridad emocional. En educación inicial hay que permitir el movimiento, el descanso, la interacción, la expresión artística y las experiencias concretas en el aula Mancilla Salinas & otros (2024), nos explican que el ambiente de aprendizaje influye en las condiciones del proceso de formación, como la calidad educativa

depende de cómo organizamos los espacios, los recursos y los materiales.

La acción de gestión pedagógica se hace necesaria si existe un liderazgo directivo. La gestión de la dirección influye en los procesos pedagógicos porque determina un clima laboral, unos recursos disponibles y unas relaciones interpersonales, que favorecen la optimización de la enseñanza y del aprendizaje. La idea es que el liderazgo directivo no se limita a la gestión de la institución, sino que en este sentido se define también como la orientación, el acompañamiento y la promoción de las condiciones para que el equipo docente pueda mejorar su práctica.

La comunicación institucional es otro de ellos. Cuando hay unos canales claros de interacción entre los directivos, los docentes, los auxiliares y las familias, las decisiones pedagógicas se elaboran con mejor coordinación. La importancia de las vías de comunicación entre el equipo docente y el equipo directivo para las decisiones pedagógicas de gestión pedagógica viene apuntada cuando sostienen que una comunicación institucional débil, a la que llamamos mala práctica, genera desorganización, duplicación de esfuerzos o atención tardía de los problemas; cuando se establece una buena práctica comunicativa se generan buenos espacios para una respuesta oportuna.

La mejora continua también constituye uno de los aspectos que hay que tener en cuenta a la hora de evaluar los procesos educativos. La evaluación no es sólo recoger datos para comprobar unos resultados finales, sino más bien analizar las evidencias que tenemos en el aula para tomar decisiones sobre lo que hacemos. La institución debe revisar qué planificaciones utiliza, qué resultados de aprendizaje ha logrado, cuál es el desempeño de sus docentes, qué participación logran los niños trabajar, cómo ha entendido el uso de los recursos y cuáles son las necesidades del aula. Los procesos pedagógicos y la gestión directiva no sólo son aspectos a tener en cuenta, sino que deben ser objeto de análisis en un proceso sistemático que nos permita valorar los procesos pedagógicos, así como reflexionar sobre su impacto en la calidad de la educación.

El trabajo colaborativo refuerza la gestión pedagógica. Desde la espera de compartir las experiencias, de revisar las dificultades, de diseñar actividades de forma conjunta, de reflexionar sobre la práctica, construimos soluciones entre todos ellos. Desde la gestión pedagógica se van generando mecanismos de intercambio, de buenas prácticas y de aprendizaje entre los docentes, generando un clima de confianza y de cooperación pedagógica. En educación inicial, este trabajo conjunto permite responder mejor a los ritmos, intereses y necesidades de los niños.

Estrategias de mejora continua para fortalecer la calidad educativa

La mejora continua en educación es un proceso permanente de revisión, análisis y transformación de las prácticas institucionales y pedagógicas con el propósito de fortalecer la calidad educativa. No se trata de realizar cambios aislados o temporales, sino de construir una cultura institucional orientada a identificar necesidades, evaluar resultados, tomar decisiones informadas y aplicar estrategias que favorezcan mejores aprendizajes. En este sentido, la enseñanza de calidad no depende exclusivamente del cumplimiento de un conjunto de normas, sino más bien de la capacidad de una institución para reflexionar acerca de su funcionamiento y mejorar de un modo continuado.

Una de las primeras estrategias para afianzar la calidad educativa es la evaluación continua de los procesos institucionales y pedagógicos. La evaluación como la mejora continua son interdependientes y permiten a las instituciones educativas medir su rendimiento, detectar áreas de oportunidad y evolucionar de un modo continuo. Evaluar significa entonces que no solo hay que revisar los resultados académicos, sino que también hay que

analizar la enseñanza, el clima escolar, los recursos, la participación de la comunidad escolar, la gestión institucional.

La evaluación debe ser una herramienta para tomar decisiones. Cuando una institución lleva a cabo la recogida de información sobre el aprendizaje, el rendimiento docente, la planificación, las relaciones humanas y la utilización de los recursos, es capaz de determinar qué es lo que funciona y qué hay que ajustar. Los procesos evaluativos permiten examinar los métodos, las prácticas y los sistemas que se llevan a cabo en el interior de las instituciones educativas a fin de promover la calidad en estas instituciones. Por ello, la evaluación en la actualidad no es un acto final, sino que es un mecanismo de mejora.

Otra medida otra cosa importante es la formación continua del profesorado. La calidad educativa depende en buena parte de las competencias profesionales del profesorado, así como de su actualización pedagógica y de la capacidad de hacer frente a los problemas que se le presenten en el aula. La formación del profesorado está relacionada con la mejora de la calidad educativa por cuanto contribuye a la mejora de la innovación didáctica y la gestión de una institución que satisfaga las necesidades de los estudiantes. Desde este punto de vista, preparar al docente no debe

ser considerado una responsabilidad burocrática, sino que debe asumirse como una inversión en beneficio del aprendizaje.

La formación docente debe dar respuesta a necesidades reales. No es suficiente con importar unas formaciones genéricas, es necesario saber encontrar cuáles son las dificultades que los docentes (en la planificación, la evaluación, la gestión del aula, la inclusión, el uso de las tecnologías, las estrategias didácticas o el apoyo emocional) deben enfrentar para mejorar. Existen brechas en la cobertura y pertinencia de los programas formativos, lo que evidencia la necesidad de diseñar procesos de capacitación más contextualizados. Para que la mejora continua sea efectiva ha de requerir una formación con un sentido aplicable y conectado con la práctica diaria.

La innovación educativa es una estrategia más que deberíamos tener en cuenta. Para Calderón Duque (2022), la innovación es importante en la gestión educativa ya que actúa como motor de mejora continua en las organizaciones educativas. Innovar no consiste en el cambio por moda o en incorporar tecnología sin sentido, sino que implica transformar las prácticas educativas con la finalidad de responder de la mejor forma a las necesidades de los estudiantes y a las de la sociedad. Innovación educativa implica metodologías activas, recursos digitales,

aprendizaje colaborativo, proyectos interdisciplinarios, evaluación formativa o nuevas fórmulas de organización del aula

El uso adecuado de las tecnologías educativas puede impulsar la mejora continua. En el capítulo que Calderón Duque (2022), dedica a las estrategias innovadoras hace mención a la incorporación de las tecnologías educativas ya que estas pueden ayudar a personalizar los aprendizajes y a facilitar la colaboración entre los estudiantes y los docentes. De todas formas la incorporación de la tecnología ha de tener una finalidad pedagógica. La tecnología no tiene valor en función del dispositivo que utilizamos, sino en función de la aportación que hace a la comunicación, al aprendizaje, a la evaluación y a la participación.

Una estrategia determinante es el liderazgo pedagógico; la mejora continua exige contar con directivos que guíen, acompañen y movilicen a la comunidad educativa hacia las metas comunes a alcanzar. La gestión institucional supone un eje principal para garantizar la mejora continua; la planificación estratégica, el liderazgo pedagógico y la participación del profesorado son algunos de los factores que la determinan. Por tal motivo, los equipos directivos han de generar los espacios de diálogo, de seguimiento, de reflexión y de trabajo en colaboración.

La planificación estratégica da sentido a la mejora continua. Una institución que quiere reforzar su calidad educativa ha de definir objetivos, acciones, responsables, tiempos, recursos e indicadores de seguimiento. Esta planificación ha de partir de un diagnóstico realista, no de suposiciones. Se define también como concepto de mejora como el momento en el que se realiza la identificación de ámbitos de oportunidad para crecer y evolucionar en forma continua. Por tanto, la planificación debe apoyarse en evidencias y orientarse a acciones concretas.

La auto-evaluación institucional es también parte de las estrategias de mejora. Tras un proceso evaluativo, la aplicación de capacitaciones o la adopción de una determinada innovación es necesario revisar los resultados y dar indicaciones sobre cómo seguir. La autoevaluación se da en la misma línea, la cual permite reconocer logros, corregir debilidades, ajustar acciones. Esto requerirá revisar no sólo qué se enseña, sino cómo y en qué entorno se aprende; en educación inicial, las estrategias deben dirigirse al desarrollo integral de los niños; la mejora continua deberá ser reflejada por mejores experiencias de juego, con mayor acompañamiento emocional, con planificaciones más pertinentes, con recursos, con evaluación formativa y comunicación con las familias. Aunque las fuentes analizadas abordan la calidad educativa desde una mirada institucional amplia, sus aportes

pueden aplicarse al nivel inicial cuando se adaptan a sus características pedagógicas.



Ajustes pedagógicos para mejorar la calidad del proceso de enseñanza

Los ajustes pedagógicos son modificaciones intencionales que realiza el docente en la planificación, metodología, recursos, tiempos, evaluación y acompañamiento con el propósito de mejorar la calidad del proceso de enseñanza. Estos ajustes no deben entenderse como cambios improvisados, sino como decisiones profesionales basadas en la observación del aula, el análisis de resultados, las necesidades de los estudiantes y las condiciones reales del contexto educativo. En ese sentido, ajustar la enseñanza supone revisar lo que sucede en la práctica e ir

transformando lo que frena el aprendizaje, lo que limita la participación, la inclusión, etc.

La planificación docente es uno de los primeros lugares donde se pueden realizar ajustes a la práctica pedagógica. Según Roman & otros (2025), la planificación no debe considerarse solamente un mero trámite administrativo, sino más bien un proceso que debería ser estratégico y flexible y que favorece la articulación entre los objetivos, los métodos, la evaluación. En este sentido, mejorar la calidad de la enseñanza implica que el docente revise si las actividades que ha previsto para su práctica terminan de dar respuesta a los objetivos de aprendizaje, a las características del grupo y a los recursos.

Un ajuste pedagógico fundamental consiste en reforzar la coherencia entre objetivos, estrategias y evaluación, de modo que si estas no están interrelacionadas, las actividades pueden acabar fragmentándose o quedándose en algo sin sentido. Roman & otros (2025), advierten de que una planificación poco robusta puede dar lugar a clases caóticas, a respuestas improvisadas y a unas estrategias que nada tienen que ver con el currículo ni con el perfil del alumnado. De ahí que el docente tenga que repasar que cada actividad tiene una finalidad y que los recursos son pertinentes,

además de que la evaluación permita mostrar los progresos que se han ido logrando en el aprendizaje.

Un ajuste pedagógico más es ajustar la enseñanza a la diversidad del aula. Los estudiantes no aprenden al mismo ritmo ni de la misma manera; por tanto, aplicar una estrategia única para todos puede generar exclusión o bajo rendimiento. Roman & otros (2025), identificaron que uno de los errores pedagógicos frecuentes al diseñar adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales es la falta de personalización. Este descubrimiento sienta la base para entender que la mejora de la calidad educativa tiene que ver con el diseño de apoyos acordes a las características, capacidades y necesidades que presentaban los alumnos.

La personalización de las estrategias supone el uso de diferentes formatos de acceso a los aprendizajes, pues se puede recurrir a apoyos visuales, instrucciones acotadas, actividades que respondan a distintos niveles de complejidad, mayor tiempo para realizar tareas, recursos que puedan manipularse, trabajo en grupos reducidos o la posibilidad de que un adulto acompañe al alumno.

La gestión directiva también afecta a la calidad del proceso de enseñanza. La gestión directiva incide en los procesos

pedagógicos porque se mejora el clima laboral, los recursos existentes y las relaciones personales de las personas en una institución determinada. Es decir, que los ajustes pedagógicos no dependen solo del docente en el aula, sino de la gestión institucional, de la organización escolar y del liderazgo pedagógico. Una institución que guía, acompaña y provee recursos arroja mejores condiciones para enseñar.

El acompañamiento docente es un ajuste necesario para mejorar la calidad educativa. La mejora del proceso de enseñanza requiere espacios de reflexión, espacios de observaciones, espacios de retroalimentación y espacios de formación continua. Roman & otros (2025), afirman que la planificación docente se consolida en un proceso conjunto de coplanificación, retroalimentación y reflexión para pasar de un enfoque burocrático para el manejo de la planificación a uno pedagógico. Lo anterior, deja claro que los ajustes no son un acto que se puede realizar en el plano de la instrucción sino como una cultura institucional como modelo y marco de mejora.

La formación del profesorado es otro principio fundamental de la enseñanza inclusiva. Esto pone de manifiesto que la mayor parte de los errores didácticos no dependen sólo de la falta de voluntad, sino de las carencias formativas y de la falta

de apoyo especializado. Por lo tanto, es necesario que mejorar la calidad de la enseñanza exija que los docentes estén formados en planificación, inclusión, evaluación, metodologías activas y atención a la diversidad.

Otro aspecto pedagógico importante en la planificación tiene que ver con la revisión del uso de los recursos didácticos. Los materiales didácticos deben estar en función del objetivo de aprendizaje y de las características del grupo. El uso inadecuado de los recursos didácticos fue considerado un error frecuente por el 30% de los docentes encuestados en el estudio mencionado. Esto quiere decir que no basta con contar con materiales didácticos disponibles, sino que se ha de seleccionar materiales didácticos efectivos, los que realmente favorezcan la comprensión, la participación y el aprendizaje significativo.

El tiempo también tiene que tener ajustes, una actividad puede fallar en caso de ser demasiado larga, si no hay consideradas pausas, si no existen transiciones o si no sigue el ritmo marcado por el grupo; Roman & otros (2025), dicen que la práctica docente es capaz de realizar modificaciones en tiempo real, siendo especialmente vivas las circunstancias reales que obligan al docente a modificar el plan o a reinterpretar los contenidos a desarrollar. En definitiva, mejorar la enseñanza comprenderá

mantener ese plan abierto capaz de contemplar las imposiciones y las desviaciones que puedan surgir en pequeña parte de la práctica, sin que ello suponga perder de vista el sentido pedagógico de la práctica.

La evaluación ha de llegar a ser un modo de ajustar la enseñanza, y si los resultados que se obtienen a partir de la evaluación indican que el alumnado no comprende un determinado concepto, que no participan, que no llegan a tener el soporte adecuado por parte del profesor, el profesorado tendrá que ajustar sus estrategias. Los procesos pedagógicos deben ser objeto de análisis sistemático para poder captar sus efectos en la calidad educativa. Es decir, evaluar no sólo debe ser un procedimiento de contrastar resultados alcanzados, sino que ha de servir también para la toma de decisiones y mejorar la práctica educativa.

La retroalimentación es el ajuste pedagógico. Una vez observado el desempeño, el docente debe hacer llegar las orientaciones oportunas y concretas para la mejora. A nivel institucional, la retroalimentación también debe estar dirigida hacia la persona del docente, a través de las herramientas de acompañamiento directivo o del trabajo colaborativo. La retroalimentación debe ser de doble vía, hacia el alumnado, pero

también hacia la práctica docente para que la educación inclusiva exige ajustes pedagógicos.

En este sentido, la poca formación que se realiza, la escasa personalización, las formas de uso de los recursos, así como el poco apoyo institucional, destruye la calidad del aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales. Estas cuestiones muestran que el ajuste ha de ir destinado a la mejora de resultados académicos, sí, pero también para la consecución del acceso, la participación y la igualdad.

En la educación infantil estas adecuaciones han de manifestarse a través de experiencias más creativas, más modificables, más emocionantes, más inclusivas. Por más que los textos revisados abordan preferentemente contextos escolares amplios, sus consideraciones pueden transportarse al trabajo con los niños pequeños si se abriga su llegada al nivel del desarrollo. Ajustar en este sentido la manera de enseñar implica atender las inquietudes infantiles, organizar situaciones seguras, usar materiales concretos, respetar ritmos, propiciar el juego y acompañar emocionalmente el desarrollo de los pequeños.



Criterios para seleccionar instrumentos de evaluación

Para seleccionar instrumentos de evaluación, el docente debe partir del propósito pedagógico y del tipo de evidencia que necesita recoger. Primero identifica la dimensión del desarrollo que desea observar; luego define indicadores claros; y finalmente elige el recurso más adecuado para registrar avances, dificultades o necesidades de apoyo. Esta organización permite mantener la coherencia del proceso evaluativo.

Un mismo instrumento podría ser empleado en diferentes momentos, siempre que rinda dicho instrumento en función y a la función que satisface el mismo. Por ejemplo, el registro

anecdótico podría emplearse como descripción de una situación relevante, tal como podría poder ser retomado posteriormente como prueba de cualquier seguimiento subsiguiente y, más tarde, en el proceso de la comunicación con la familia. Entonces, el mismo instrumento iría manteniendo coherencia pedagógica al tiempo que iría manteniendo su interés. En definitiva, los instrumentos de evaluación deben ser usados de forma intencionada, variada y contextualizada. No se trata de llenar formatos, sino de reunir información útil para comprender mejor al niño, retroalimentar su proceso y ajustar la planificación. Esta selección responsable fortalece la claridad del seguimiento, mantiene el sustento bibliográfico y conserva la coherencia de la unidad.

Bibliografía

- Acosta Cotes, L., Lozano Guerrero, K., Hernández Caro, Y., Reyes Castro, L., & Muñoz Cepeda, P. (2024). La autonomía infantil: Hábitos de higiene, alimentación y vestimenta en niños de primera infancia de dos instituciones educativas de San Gil. *Revista Digital Ed*, 6-18.
- Agraz, M. (2025). Triada Educativa: Un Engranaje que Orienta la Praxis Pedagógica del Docente en el Nivel Inferencial de Educación Inicial: Línea de Investigación: Desarrollo Humano Integral. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 13-13.
- Arias Reyes, A., Lucas Álava, P., Terranova Panza, E., Sánchez Moreta, F., Sánchez Moreta, D., & Saltos Marchan, E. (2025). Errores pedagógicos frecuentes al diseñar adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). *Revista Científica Multidisciplinar G-Ner@ndo*, 5186-5210.
- Arteaga, M., & Pincay, H. (2026). Estrategia lúdica para favorecer el desarrollo de la autonomía en los niños de 4 a 5 años. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada "YACHASUN"*, 8.
- Baca, E., Amaguaña, M., Lara, G., Chuquin, J., Flores, A., & Salinas, C. (2025). Técnicas e instrumentos de evaluación en Educación Inicial y Preparatoria: una revisión narrativa de

prácticas esenciales. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*.

Barragán Ribadeneira, N. I., & Fuentes Seisdedos, L. (2025). Estrategias pedagógicas para fomentar el aprendizaje a través del juego. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR*, 354-368.

Barreto Zúñiga, W., Arévalo Paguay, J., Ulloa Valdivieso, J., Zavala Escobar, C., Andrade López, N., & Paguay Paguay, M. (2024). Análisis del aprendizaje infantil desde la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget: Un enfoque etnográfico para evaluar la relación entre la inteligencia y las etapas de desarrollo. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1525-1536.

Bartolomé, D. (2026). Habilidades blandas e inclusión: una sinergia necesaria para la educación del siglo XXI. *Espacios*, 12-24.

Berkowitz, P. (2025). Introducción al bilingüismo en la educación parvularia: Bilingüismo y educación temprana. *Neuropsicología Latinoamericana*, 71-77.

Bonilla Torres, C. A., Gómez Contreras, J. L., & Esteban Ojeda, Y. C. (2023). Estrategias didácticas y pedagógicas, modelos

pedagógicos y herramientas tecnológicas en educación superior mediada por TIC. *Sophia*.

Bravo Zambonino, J., Lagla Lagla, E., Cárata Ronquillo, K., & Calero Corrales, S. (2025). Estrategias psicomotrices y el desarrollo de la coordinación en niños de 4 a 5 años. *Simbiosis*, 14-29.

Cacua Carvajal, L., Gómez Rodríguez, R., & Prada Pinto, L. (2025). *Desarrollo de una estrategia de estimulación cognitiva para el fortalecimiento de la atención y memoria, en niños de 6 a 8 años con diagnóstico de Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad*. Bucaramanga, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Caiza Ortiz, A. E., & Gaona Paucar, E. P. (2022). *Estrategias didácticas lúdicas para niños de 5 años con ritmos de aprendizaje lentos*. Latacunga: Universidad Técnica de Cotopaxi.

Calderón Duque, C. R. (2022). *Los procesos de la evaluación en educación inicial*. Universidad Nacional de Tumbes.

Cedeño Aguayo, J., Zambrano Alcívar, R., & Ávila Carvajal, R. (2021). Educación Parvularia en Ecuador y su aporte a la educación inicial. Dominio de las Ciencias. *Dominio de las Ciencias*, 185-196.

- Chávez, A. (2026). Interacción social y desarrollo del lenguaje oral en niños de 5 años. *Revista Boliviana de Educación*, 1-11.
- Chuqui Saquina, S. V., & Gavilanes Ante, L. J. (2023). *Tipos de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Pujilí: Universidad Técnica de Cotopaxi.
- Coello Cortez, M. R., Esteves Fajardo, Z. I., & Garcés Garcés, N. N. (2023). Estrategias didácticas para optimizar el aprendizaje en el estudiantado ecuatoriano. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 575–593.
- Cortez Landázuri, L. M. (2020). *Prácticas lúdicas presentes en el juego en investigaciones relacionadas con la Primera Infancia*. Cali.
- De La Rosa Rodríguez, A., Jaime Torres, K., Otaiza Balón, A., Plua Martínez, A., & Guale Alcívar, L. (2025). Efecto de las rutinas diarias en el desarrollo de la autonomía en niños de inicial II: Effect of daily routines on the development of autonomy in preschool children. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 669-685.
- Delgado Anastacio, M., Aguirre García, J., & García Hevia, S. (2026). Estrategias de capacitación docente para el fortalecimiento de habilidades blandas en la formación técnica y profesional. *Maestro y Sociedad*, 644-656.

- Ecuador, M. d. (2026). *Guía metodológica para la implementación del Currículo de Educación Inicial*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Enriquez Chugá, R. G., Pérez Viamontes, A. A., & Andrade Rueda, F. C. (2024). Diseño de material didáctico y ambientes de aprendizaje. En *Guía didáctica de estudio* (pág. 19). Religación Press.
- Espinoza-Freire, E. E., Quinde Zambrano, D. L., Morocho Iñaguazo, E. G., & Ordoñez-Ayavaca, M. A. (2022). La planificación de clases, herramienta fundamental para la enseñanza efectiva. *Portal de la Ciencia*, 48-59.
- Fernandes Carvalho, M., Trigueiro, J., Moreira de Freitas, R., Maia Bessa, M., liveira de Souza, J., & Silva Lima, L. (2023). Acciones del enfermero en la consulta de enfermería de puericultura en la atención primaria. *Enfermería Global*, 283–301.
- Fernández, H. (2025). Educación inicial: elemento clave en el desarrollo de la personalidad del niño y la niña. *Prohominum*, 165-174.
- G. Cabrera, J. L. (2026). La Planeación Docente de Educación Física, una Revisión Sistemática de la Literatura. *Revista de Ciencias del Ejercicio FOD*, 10-22.

- García Corporán, B., Pérez Meléndez, J., & Brito Martínez, S. M. (2026). Manejo de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos en centros educativos del nivel secundario del municipio de Juan de Herrera; Distrito 02-06, año escolar 2025-2026. *Ibero Ciencias - Revista Científica y Académica*, 2358–2378.
- García, A., & Laguna, M. (2025). *Trabajar el lenguaje a través de la psicomotricidad. Moverse para hablar: actividades psicomotrices para estimular el lenguaje oral en Infantil*. Zaragoza, España: Universidad de Zaragoza.
- Gastiabur Barba, V., Molina Claudio, M., Gastiabur Barba, G., & Molina uinteros, C. (2020). Educación intercultural en la etapa inicial de aprendizaje, como principio de inclusión en el Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 458–474.
- González, E., & Cano, A. (2025). Percepción docente sobre el impacto de los Protocolos de Protección Integral Escolar en el nivel secundaria. *Horizonte Académico*, 210-223.
- González, S. (2022). *Importancia de la formación en primeros auxilios a los docentes de Educación Infantil y Educación Primaria*. Universidad de Valladolid.
- Guevara Alban, G., Tablada Martínez, G., Duran Mera, S., & Gurumendi Rodríguez, G. (2023). La seguridad integral en los

- niños de Educación Inicial. *Journal of Science and Research*, 171-184.
- Hernández C., M. (2022). *MOODULO-JUEGO-TRABAJO*. Guayaqui.
- Herrera Gutiérrez, C., & Villafuerte Álvarez, C. A. (2023). Estrategias didácticas en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 758–772.
- Herrera, M., & Gonzales, V. (2023). El juego simbólico en el desarrollo de competencias en la primera infancia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 39-49.
- León, L., & Beatriz, M. (2026). *Proyecto de aprendizaje que incorpora la actividad lúdica para desarrollar el lenguaje oral en niños de 2 años de la Institución Educativa María Montessori de Piura*. Piura, Perú: Universidad de Piura.
- M. Naranjo, B. M., Basurto Cobeña, J. V., Rosales Macas, F. J., Reyna Rodriguez, D. C., & Cedeño Loor, M. A. (2023). Recursos didácticos en centros educativos de Ecuador. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 220.
- Macías, S., & Intriago, A. (2022). Estrategia didáctica para el desarrollo del lenguaje oral en los niños del nivel preescolar. *Revista EDUCARE*, 551–576.

- Mancilla Salinas, M., Álvarez Mancilla, B., & Díaz Rosas, J. (2024). Prácticas de retroalimentación y su alineamiento con el nuevo Marco para la Buena Enseñanza 2021: un estudio de caso. *Revista Realidad Educativa*, 62–90.
- Méndez , M., & Carvajal, E. (2025). *Diseño de estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de la autonomía en niños y niñas en edades de los 3 a 5 años del Hogar de Bienestar Cariñitos, Girón*. Bucaramanga, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Mendoza, C., Alvarado, A., Morejón, A., & Estévez, N. (2025). La influencia de los docentes en la identidad profesional de los futuros educadores de primera infancia. *Dominio de las Ciencias*, 2057-2075.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). *Currículo nacional de primera infancia*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación.
- Montero Castillo, J. J. (2025). *Integración de las TICS en la educación musical para los estudiantes de 3ero Bachillerato*. Guayaquil: Universidad Politécnica Salesiana.
- Mosquera Alvarado, M., Quito Cortez, B., & Vascone Espinoza, J. (2025). Planteamiento de protocolos de Seguridad y Salud Ocupacional para reducir riesgos e incidentes laborales en la

Unidad Educativa San Francisco de Asís. *Metrópolis| Revista de Estudios Universitarios Globales*, 2012-2156.

Muñoz, J., & Cárcamo, H. (2022). A relação família-escola na formação e no desenvolvimento profissional docente. *Educación y Educadores*.

Ojeda Chalacán, M., Eras Cárdenas, L., Meza Cueva, L., Quinaluisa Tayupanta, P., & Quinaluisa Tayupanta, M. (2025). Desarrollo de habilidades blandas en docentes en formación: Comunicación, liderazgo, empatía y trabajo en equipo como competencias clave educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 11127-11144.

Orosco, K., & Barcenos, V. (2025). Impacto de la sobreprotección parental en la autonomía de los niños y niñas. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR*, 619-631.

Palma Mera, N., Triviño Delgado, M., Posligua Rivera, R., & Muentes Suárez, L. (2025). El aprendizaje: La tríada familia-docente-niño en la educación inicial. *Polo del Conocimiento*, 1867-1880.

Peláez, V. (2024). *La Autonomía en la Educación Infantil: percepciones de cuatro docentes de primera infancia*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

- Peralta Lara, D. C., & Guamán Gómez, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 2–10.
- Ponce De, L. A., & Norka, D. (2026). *Las rondas infantiles en el desarrollo socioemocional en niños de 4 a 5 años*. UPSE, Sede Playas.
- Quincha Bejarano, E., Castro Vargas, K., Pérez Gilces, J., Estrella Lomas, G., & Sánchez Vélez, G. (2025). Educación inclusiva y atención a la diversidad en escuelas rurales. *Polo del Conocimiento*, 707-720.
- QUIROGA, A. L. (2025). *APUNTES DE CLASES PLANIFICACIÓN Y SUS FUNDAMENTOS*. UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ.
- Ríos Shiqui, E. (2012). Elaboración de los recursos didácticos para mejorar la lecto-escritura de los alumnos de 2do y 3ro año de Educación General Básica de la escuela " Santa Teresita", comunidad Yunganza. *Cantón Limón Indanza durante el año lectivo 2011-2012*.
- Riveros, C., & Lisboa, S. (2022). Humanización del cuidado desde la perspectiva de niños, niñas y adolescentes hospitalizados. *Ciencia y Enfermería*.

- Rodríguez-Reyes, V. M. (2014). La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: la secuencia didáctica. *Ra Ximhai*, 445-456.
- Roman, L., & otros. (2025). La planificación docente como fundamento del diseño de estrategias pedagógicas efectivas en la educación secundaria. *Revista Científica Zambos*, 151-165.
- Salinas Azuero, B., Cuenca Villamagua, S., Azuero Montoya, H., Abrigo Morocho R. O, & Camacho Chuquimarca, B. (2025). Importancia de las Adaptaciones Curriculares para Trabajar con Estudiantes de Educación General Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7485-7496.
- Santa Higueta, L., González Cardona, G., Bedoya Zapata, A., & Álvarez, M. (2024). Reconocimiento de los ritmos de aprendizaje en las prácticas de enseñanza de maestros en formación de la licenciatura en pedagogía de la primera infancia. *Germina*, 68–79.
- Serrano Morán, P. C., Olaya Córdova, R. L., Ureta Demera, M. C., Serrano Morán, A. D., & Sevilla Caicedo, R. M. (2025). Adaptaciones curriculares y su efectividad en el aprendizaje de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 2776–2800.

- Tigrero Pin, S. E., & Yagual Tigrero,, T. G. (2025). *Recursos educativos digitales en el desarrollo del pensamiento crítico en niños de 4 a 5 años*. La Libertad: UPSE.
- UNESCO. (2024). *El derecho a una base sólida: Informe mundial sobre atención y educación de la primera infancia*. UNESCO.
- UNICEF. (2025). *La importancia de las rutinas y los hábitos para niñas y niños*. Montevideo, Uruguay: UNICEF.
- Valenzuela Pailahueque, F. (2025). *Formarse entre imaginarios: experiencias de estudiantes de educación parvularia en tres etapas formativas; inicial, intermedia y profesional*.
- Vera Yépez, V. V., & Báez Sepúlveda, M. (2025). Estrategias didácticas innovadoras para el fomento de hábitos lectores en estudiantes de educación básica. *Revista InveCom*.
- Villar Cavieres, N., Calquín Valdivia, A., Muñoz Correa, D., Soto Avendaño, P., & Arias Pérez, M. (2025). Fortalecimiento del proceso de adaptación infantil en educación parvularia a través del vínculo familia-escuela. *Convergencia Educativa*, 43-56.
- Zawoznik, D., & Braun, D. (s.f.). Higiene en la cocina: Guía para evitar la contaminación de los alimentos. *Larousse*.



AUTORES





Francisco Reinaldo Villao Villacrés



Docente ocasional de la Carrera de Pedagogía de la Actividad Física, Deportes y Entrenamiento Deportivo de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física de la Universidad de Guayaquil (Ecuador). Licenciado en Lengua Inglesa con especialización en Lingüística y Literatura; Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Investigación Educativa por la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. Actualmente, es doctorante en Educación en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional del Rosario (Argentina). Se desempeñó como Rector de la Unidad Educativa Particular Gabriela Mistral (2019–2023). Es Presidente y

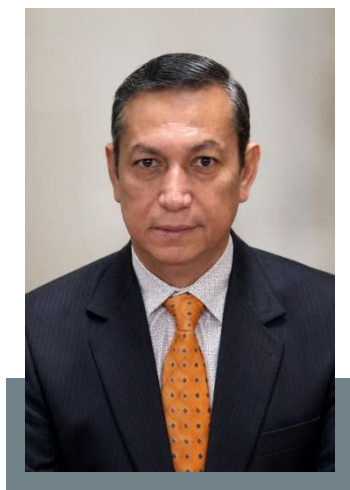
fundador de la Fundación Social Los Heraldos, donde lidera proyectos académicos y de vinculación con la comunidad. Además, es Gerente General del Grupo Hopkings, organización dedicada a la innovación educativa, investigación y capacitación; así como a la producción editorial y asesoría en redacción científica de artículos y libros académicos. Ha participado como autor y coautor en publicaciones científicas indexadas, enfocadas en educación inclusiva, discapacidad auditiva, innovación tecnológica aplicada al aprendizaje y educación superior.



<https://orcid.org/0000-0002-8935-8302>



francisco.villaov@ug.edu.ec



Álvaro Diego Espinoza Burgos



Álvaro Diego Espinoza Burgos es docente, investigador y gestor académico ecuatoriano, actualmente decano de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física de la Universidad de Guayaquil. Es doctor en Educación por la Universidad Nacional de Rosario, magíster en Arbitraje y Mediación, abogado de los tribunales de la República y licenciado en Educación Física, Deportes y Recreación. Su trayectoria profesional comprende la docencia universitaria, la dirección académica, la investigación y la gestión deportiva, ámbitos en los que ha desempeñado cargos como subdecano, director de carrera, director del Instituto de Investigaciones y coordinador de programas de educación física y

deportes. Su producción científica aborda temáticas relacionadas con actividad física, deporte, salud, tecnología educativa, formación profesional y mediación deportiva. Además, ha participado en publicaciones académicas y en la dirección de revistas científicas especializadas, consolidando una trayectoria orientada al fortalecimiento de la educación superior, la investigación y el desarrollo de las ciencias de la actividad física.



<https://orcid.org/0000-0002-1490-3505>



alvaro.espinozabu@ug.edu.ec



Zila Isabel Esteves Fajardo



Zila Isabel Esteves Fajardo es educadora e investigadora ecuatoriana con una amplia trayectoria en los niveles básicos, medio y superior. Es doctora en Educación por la Universidad César Vallejo, magíster en Diseño Curricular por Competencias y posee formación especializada en educación infantil. Ha ejercido funciones como rectora, docente del Ministerio de Educación y profesora de la Universidad de Guayaquil, donde también ha participado en procesos de titulación y dirección de proyectos de investigación. Su producción académica se concentra en pedagogía, educación inicial, inclusión educativa, formación docente, currículo y desarrollo integral del estudiante, áreas en las

que ha publicado artículos, capítulos y libros científicos. Su labor profesional se distingue por la integración de la docencia, la gestión educativa y la investigación, así como por su compromiso con el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y la construcción de una educación más inclusiva y contextualizada.



<https://orcid.org/0000-0002-2283-5370>



zila.estevesf@ug.edu.ec



Norma Narcisa Garcés Garcés



La Dra. Norma Garcés Garcés es una reconocida investigadora científica, MSc. En Gerencia educativa, Universidad de Guayaquil, Especialista en Gestión de procesos educativos, Licenciada en Educadores de Párvulos, Doctora o PhD. en Humanidades y Artes en Universidad nacional de Rosario- Argentina, posee experiencia como docente del Ministerio de Educación del Ecuador, docente investigadora del Senescyt, docente educación inicial, gestora general de investigación de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Directora de Seguimiento a graduados de la Facultad de Filosofía, Gestora de Prácticas Profesionales de la Carrera de

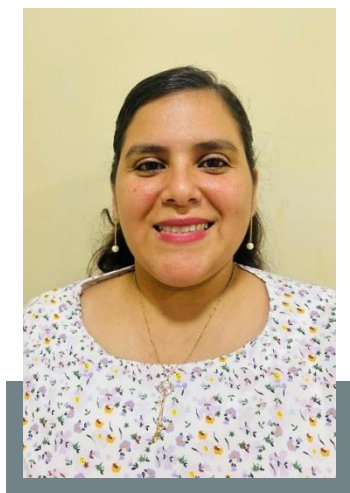
Educación Inicial, Gestora de Vinculación con la sociedad de la Carrera de Educación de Párvulos, directora de Jardín de Infantes Mis pequeños intelectuales, Conferencista internacional en Colombia, México, publicaciones de libros. Antecedentes en investigación como conferencista internacional en la Universidad UNIMINUTO- Colombia, conferencista internacional en UBLA-México, docente investigadora, especialista en el desarrollo de competencias como investigador internacional, educación inicial, gerencia educativa.



<http://orcid.org/0000-0002-0972-8714>



norma.garcesg@ug.edu.ec



Sara Elizabeth Cedeño Domínguez



Sara Elizabeth Cedeño Domínguez es licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Mercadotecnia y Publicidad por la Universidad de Guayaquil y magíster en Educación con mención en Docencia e Investigación en Educación Superior por la Universidad Estatal de Milagro. Su formación integra conocimientos pedagógicos, comunicacionales y estratégicos, lo que le permite abordar la educación desde una perspectiva interdisciplinaria orientada al diseño de experiencias de aprendizaje, la comunicación efectiva y la aplicación de recursos innovadores.

En el ámbito académico e investigativo, ha participado como coautora en estudios relacionados con la incorporación de tecnologías digitales en la educación superior. Entre sus aportes se encuentra una investigación sobre la integración de recursos interactivos H5P en la plataforma Moodle para la enseñanza de Lenguaje y Comunicación, en la que se analizaron videos interactivos, cuestionarios y actividades gamificadas para favorecer la motivación, la participación, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo. Su trayectoria refleja un compromiso con la innovación pedagógica, el uso educativo de la tecnología y la mejora continua de la docencia universitaria.



<https://orcid.org/0009-0000-1263-5394>



scdenod3@unemi.edu.ec



Daniela Nathaly Valdivieso Escobar



Daniela Nathaly Valdivieso Escobar es educadora ecuatoriana, magíster en Educación Parvularia por la Universidad de Guayaquil y licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Educación Parvularia por la Universidad Estatal de Milagro. Se desempeña como docente del Ministerio de Educación del Ecuador y ejerce su labor profesional en la Unidad Educativa Fiscal Aida León de Rodríguez Lara. Su formación y experiencia se orientan al desarrollo integral de la primera infancia, la planificación de experiencias de aprendizaje y la aplicación de estrategias pedagógicas que favorecen la

participación activa, la autonomía y el bienestar emocional de los estudiantes.

En el ámbito académico e investigativo, ha participado como coautora del artículo “Acompañamiento familiar y educativo en la calidad de la recuperación pedagógica”, publicado en 2025 en la revista Ciencia y Educación. Esta investigación analiza la influencia de la familia y de los entornos educativos en los procesos de aprendizaje, cuidado y recuperación pedagógica durante la educación inicial, destacando la importancia de establecer vínculos seguros y experiencias significativas para fortalecer las habilidades sociales, emocionales y cognitivas de la niñez. Su trayectoria refleja un compromiso permanente con la educación parvularia, la participación familiar y la mejora de las prácticas educativas centradas en las necesidades y derechos de los niños.



<https://orcid.org/0009-0003-7173-671X>



daniela.valdivieso@docentes.educacion.edu.ec



Estrella Zoraida Suárez Rodríguez



Estrella Zoraida Suárez Rodríguez es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, con especialización en Educación Parvularia, por la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Obtuvo el título de profesora en 2003 y el de licenciada en 2005. A lo largo de su trayectoria ha trabajado en instituciones educativas particulares, entre ellas la Unidad Educativa Personitas del Mañana y la Unidad Educativa Legos. También formó parte del Programa Nacional de Educación Preescolar Alternativa — PRONEPE— del Ministerio de Educación, en coordinación con el MIES-INFA, donde se desempeñó como técnica pedagógica de

docentes parvularias en centros infantiles y, posteriormente, en instituciones educativas fiscales.

Más adelante ejerció como analista del Departamento de Planificación en los distritos educativos 00D03 y 00D08. En 2018 obtuvo el título de magíster en Diseño y Evaluación de Modelos Educativos por la Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil. Como parte de su formación continua, realizó una capacitación en Coordinación de Centros de Desarrollo Infantil en Capaglob S. A., culminada en 2022. Actualmente cuenta con once años de servicio en la Unidad Educativa Fiscal Leonidas García, donde se desempeña como docente de Educación Inicial, destacándose por su experiencia, compromiso y acompañamiento al desarrollo integral de la primera infancia.



<https://orcid.org/0009-0005-3343-4299>



zoraida.suarez@docentes.educacion.edu.ec



Carmen Dolores Jaime Negrete



Carmen Dolores Jaime Negrete es docente de inglés con más de veinte años de trayectoria en instituciones educativas públicas y privadas. Es profesora de Segunda Enseñanza, licenciada en Enseñanza del Inglés por la Universidad de Guayaquil y magíster en Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, con mención en Enseñanza de Inglés, por la Universidad Casa Grande. Actualmente se desempeña como docente de Inglés en Tercero de Bachillerato de la Unidad Educativa Fiscal Guayaquil, donde también ha coordinado el Área de Inglés. Su práctica integra el enfoque comunicativo, el Diseño Universal para el Aprendizaje, la inclusión educativa y el

acompañamiento pedagógico, adaptando estrategias a distintos niveles y necesidades.

En el ámbito académico e investigativo, ha participado como autora y coautora en estudios sobre liderazgo escolar en programas bilingües, apoyo pedagógico en la escritura académica, gamificación, neurociencia y discriminación fonética. Su labor se distingue por la innovación metodológica, el compromiso con la calidad educativa y la motivación constante de sus estudiantes para fortalecer el aprendizaje del idioma inglés.

La motivación que imparte en cada una de sus experiencias en clase, la aplicación de nuevos métodos para afianzar el aprendizaje del idioma extranjero y la satisfacción de palpar los cambios actitudinales en los estudiantes hacen más fuerte el compromiso de la docente con la calidad del proceso educativo en el país.



<https://orcid.org/0009-0004-9260-1811>



carmen.jaime@docentes.educacion.edu.ec



Carmen del Rocío Jiménez Cascante



Carmen del Rocío Jiménez Cascante es educadora ecuatoriana, licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Educadores de Párvulos por la Universidad de Guayaquil y magíster en Escritura y Alfabetización por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Su trayectoria personal y profesional se ha construido a partir de experiencias de aprendizaje, superación y compromiso con la educación. A lo largo de su vida ha afrontado diversos desafíos que han fortalecido su perseverancia, sensibilidad y vocación de servicio, cualidades que orientan su labor formativa y su interés por contribuir al

desarrollo integral de la niñez mediante prácticas educativas centradas en la lectura, la escritura y el aprendizaje significativo.

En el ámbito académico e investigativo, se desempeña como docente y ha participado como coautora en estudios vinculados con la educación inicial y la innovación pedagógica. Entre sus aportes consta la investigación “El juego como mediador pedagógico en el aprendizaje virtual sincrónico en la educación inicial”.



<https://orcid.org/0009-0002-7495-7588>



carmen.jimenez@docentes.educacion.edu.ec

EDITORIAL
HOPKINGS

Publicamos ideas, creamos legados.

ISBN: 978-9942-7473-3-4

